



Literatura infantil
e juvenil em pauta

organização
Christina Ramalho

Título Original: *Literatura infantil e juvenil em pauta*

© Copyright 2021 by Christina Ramalho

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução desta obra em seu todo ou em partes, por qualquer meio, sem o consentimento dos autores.

Autores/as

Claudia Stocker, Deise Santos do Nascimento, Éverton de Jesus Santos, Fabiana dos Santos, Gardênia Dias Santos, Ivânia Nunes Machado Rocha, Jailma Sirino Santana, Janaina Isabel Vieira, Jeane Carozo Rocha, José André Souza Silva, Márcio Carvalho da Silva, Matheus Luamm Santos Formiga Bispo, Pietro Francisco Santos, Raiff Magno, Rosângela Trajano e Rosivânia dos Santos.

Ilustração da Capa: fotografia de Christina Ramalho, tirada no parque Junibacken (Estocolmo, Suécia, 2015).

Arte de Capa: Christina Ramalho

Revisão: Christina Ramalho e autores/as

Catálogo da Publicação na Fonte.

Fernando Antony Guerra Alves – Bibliotecário CRB/15-303

R165c Ramalho, Christina (org.).
Literatura infantil e juvenil em pauta. / Christina Ramalho (org.). –
1. ed. – Natal/RN: Lucgraf, 2021.
240p.: il.; 21 x 29,7cm.

Vários autores.
ISBN: 978-65-88011-24-9

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Literatura infanto-juvenil –
Educação. 3. Literatura infanto-juvenil – valores sociais I. Título.

CDU 82-93:37
CDD 028.5.177

Literatura infantil e juvenil em pauta

Autores/as

Claudia Stocker
Deise Santos do Nascimento
Éverton de Jesus Santos
Fabiana dos Santos
Gardênia Dias Santos
Ivânia Nunes Machado Rocha
Jailma Sirino Santana
Janaína Isabel Vieira
Jeane Carozo Rocha
José André Souza Silva
Márcio Carvalho da Silva
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo
Pietro Francisco Santos
Raiff Magno
Rosângela Trajano
Rosivânia dos Santos

Organização e prefácio

Christina Ramalho

Natal/LucGraf 2021

Conselho científico

Adriana Sacramento Oliveira
Universidade Federal de Sergipe – UFS
campus Itabaiana

Carlos Magno dos Santos Gomes
Universidade Federal de Sergipe – UFS
campus são Cristóvão

Juliana Santini
Universidade Estadual Paulista - UNESP
campus de Araraquara

Natalia Fabiana da Costa e Silva
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
campus Santana

Simão Pedro dos Santos
Universidade de Pernambuco – UPE
campus Petrolina

Sumário

Apresentação *Literatura infantil e juvenil em pauta* – p. 7

Christina Ramalho

Desvendando os “nós” presentes na literatura indígena contemporânea – p. 13

Rosivânia dos Santos

José André Souza Silva

Identidade negra e literatura infantil – p. 33

Fabiana dos Santos

A literatura infantojuvenil e o machismo – p. 49

Jeanne Carozo Rocha

Uma leitura de *A casa da coruja verde* – p. 69

Deise Santos do Nascimento

Márcio Carvalho da Silva

Gostinho de brincadeira, gostinho de poesia – p. 85

Éverton de Jesus Santos

Revisando os papéis de gênero na literatura juvenil em “Na arquibancada” de Elvira Vigna – p. 103

Gardênia Dias Santos

***O olho de vidro de meu avô*: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós – p. 120**

Raiff Magno

Símbolo, mito e arquétipo em *Ana Z. Aonde vai você?* de Marina Colasanti – p. 147

Jailma Sirino Santana

Sherlock Holmes: o que um grande detetive tem a nos ensinar? – p. 161

Janaína Isabel Vieira

Os fósforos de Baudelaire – p. 177

Rosângela Trajano

A intertextualidade infantojuvenil no romance *A pata da gazela*, de José de Alencar – p. 189

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo

Pietro Francisco Santos

O ensino de literatura infantojuvenil: desafios e possibilidades – p. 207

Ivânia Nunes Machado Rocha

A contação de histórias como estratégia pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental – p. 225

Claudia Stocker

APRESENTAÇÃO

Literatura infantil e juvenil em pauta

Presença importante nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a literatura infanto-juvenil – que aqui separamos em infantil e juvenil, conforme explico mais adiante – cumpre diferentes papéis nas rotinas escolares que envolvem leitura, interpretação e produção de textos.

O primeiro papel que aqui destaco se relaciona à formação leitora. Por sua feição peculiar em termos dos públicos para os quais foram escritos, poemas, contos e romances infantis e juvenis envolvem crianças e adolescentes em temas com os quais se identificam ou por se referirem a questões e situações presentes nessas diferentes etapas da vida ou por inserirem o maravilhoso, que se caracteriza, tal como o termo já indica, por apresentar imagens que remetem a experiências extraordinárias. O envolvimento, portanto, criado pelo modo de ser dessas expressões literárias é, sem dúvida, caminho seguro para o investimento na formação de leitores e leitoras entusiasmados/as por textos literários.

O segundo papel está diretamente ligado à formação da consciência cidadã e do sentido de ética, visto que esses segmentos da literatura, em geral, tocam em temas que propiciam debates sobre o estar no mundo, as relações humanas, a consciência sobre ações afirmativas, o respeito às diferenças, o cuidado com o planeta, entre outros. Assim, além do envolvimento com a leitura, um trabalho bem realizado com textos escritos para crianças ou para adolescentes auxilia na função da escola de contribuir para formar pessoas capazes de interagir com o mundo de forma saudável, ética e harmoniosa.

O terceiro papel reside na possibilidade que o uso criativo da linguagem oferece a esse público no tocante à sua sensibilização para o potencial expressivo da língua. Obras da literatura infantojuvenil,

principalmente aquelas em que se reconhecem valor estético e originalidade, são fontes de estímulo para a própria expressão oral e escrita de estudantes.

Outros papéis ainda poderiam ser relacionados, entre eles, a desconstrução de preconceitos, o trabalho com a autoestima, o encorajamento a estudantes tímidos/as, a introdução aos gêneros literários e às formas híbridas, o trabalho com a relação entre texto e imagem, entre diversos outros.

Levando em consideração a importância de refletirmos sobre esses múltiplos papéis, foi possível reunir, neste livro, artigos e ensaios que tanto abordam questões conceituais relacionadas à literatura infantojuvenil como um todo quando recortes críticos voltados para diferentes expressões literárias e distintas temáticas. Assim, apresentamos aqui textos que dialogam diretamente com a poesia e a ficção, ora dentro do contexto da literatura destinada a crianças ora no campo de produções literárias que capturam olhares adolescentes e jovens. Em vista disso, optei pela separação entre infantil e juvenil no título, o que se compreenderá mais detalhadamente por meio da leitura dos capítulos.

Além disso, importantes temas relacionados às diferentes identidades, às questões de gênero, ao trabalho criativo com a linguagem, à formação leitora, à contação de histórias e à adaptação literária, entre outros, permeiam os capítulos assinados por autores e autoras, individualmente ou a quatro mãos, que, em suas análises e conclusões, fizeram uso de instrumentos ou suportes teóricos atuais de sua predileção. Apresento, a seguir, cada capítulo.

Rosivânia dos Santos e José André Souza Silva, em “Desvendando os ‘nós’ presentes na literatura indígena contemporânea”, apresentam uma reflexão importante sobre a literatura de autoria indígena, trazendo temas como a impressão de livros, as temáticas, o hibridismo textual, entre outros, para, em seguida, discorrerem sobre a obra *Nós: uma antologia de literatura*

indígena (2019), dimensionando a relação entre literatura indígena e literatura infantojuvenil.

Fabiana Santos, no capítulo intitulado “Identidade negra e literatura infantil”, antes de tomar como objeto de análise a obra *O Cabelo de Lelê* (2007), de Valéria Belém, discorre sobre temas como identidade e nacionalismo como modo de colocar em pauta a importância da presença de obras literárias que ofereçam às crianças a possibilidade de refletir sobre os traços culturais e históricos afrodescendentes e, a partir disso, repensarem sua própria relação com a realidade humana e social, independentemente de seu pertencimento étnico.

Jeane Carozo Rocha, em “A literatura infantojuvenil e o machismo”, coloca em debate as marcas do patriarcalismo na literatura infanto-juvenil, a partir do romance infantojuvenil *Açúcar amargo* (1989), de Luiz Puntel, cujo enredo, diálogos e construção de personagens se fazem fonte de percepção dos modos como a ótica patriarcal permeia as relações familiares.

Deise Santos do Nascimento e Márcio Carvalho da Silva, em “Uma leitura de A casa da coruja verde”, demonstram, através da leitura crítica do romance *A casa da coruja verde* (1962), da sergipana Alina Paim, como a romancista deu destaque à figura da Vovó Mariana, de modo a reelaborar a inserção de pessoas idosas no mundo, oferecendo, por meio de um romance destinado ao público infantil, a oportunidade de serem problematizadas as visões acerca da velhice e da atuação feminina na família e na sociedade. Ao mesmo tempo, a dupla dá destaque ao investimento de Paim na formação de leitores e de leitoras dentro de um contexto político.

Éverton de Jesus Santos, em “Gostinho de brincadeira, gostinho de poesia”, escolhe como corpus *Poemas de Danda & Chris* (2020), que reúne poemas destinados ao público infantil. Sua leitura buscar reconhecer, por meio da observação dos recursos estéticos, lúdicos e temáticos de cada uma das autoras, como a obra alcança o

universo das crianças e como a dimensão simbólica dos poemas amplia esse próprio universo.

“Revisando os papéis de gênero na literatura juvenil em ‘Na arquibancada’ de Elvira Vigna”, de Gardênia Dias Santos, trata da relação entre a autoria feminina, a literatura infanto-juvenil e os papéis associados à representação do feminino, partindo do conto “Na arquibancada” (2018), da carioca Elvira Vigna, para apontar, entre outros, “o processo de desconstrução dos estereótipos de masculino e feminino sustentados pela sociedade androcêntrica” e a carga irônica presente no conto.

O capítulo intitulado “*O olho de vidro de meu avô: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós*”, assinado por Raiff Magno, sintetiza a contribuição literária do mineiro Bartolomeu Campos de Queirós (1944 - 2012), destacando sua importância no cenário da literatura infantojuvenil, para, em seguida, realizar uma abordagem aprofundada da obra *O olho de vidro de meu avô* (2004), apontando nela os recursos para a criação de uma prosa poética, que, segundo Magno, “constrói-se com base na memória” e cujos “signos poéticos e construções imagísticas possuem a marca do devaneio adulto, mas a rede de representações da criança está inserida na sensibilidade da visão do narrador”.

Jailma Sirino Santana, em “Símbolo, mito e arquétipo em *Ana Z. Aonde vai você?* de Marina Colasanti”, parte dos conceitos de mito, arquétipos e símbolos para realizar uma leitura crítica de *Ana Z. Aonde vai você?* (1993), que responde, entre outros, a duas questões: “como o percurso mitológico de uma personagem se relaciona com a realidade do mito e no que consiste o início da jornada de Ana Z.?”. Para isso, faz uso de três esferas concebidas por Nelly Novaes Coelho: o sagrado, o humano e a linguagem, e das reflexões de Mircea Eliade sobre mito.

Em “Sherlock Holmes: o que um grande detetive tem a nos ensinar?”, Janaína Isabel Vieira escolhe como corpus o conto “Um estudo em vermelho”, de Conan Doyle, a partir do qual reconhece e

analisa as semelhanças e as diferenças entre os personagens Sherlock Holmes, John Watson e Jefferson Hope, de modo a estudar os recursos de Doyle para trazer à tona diferentes formas de inserção do humano no mundo. Em sua leitura, Vieira chega à conclusão de que “o conto pode estimular habilidades, conceitos, atitudes cognitivas e socioemocionais”.

Em “Os fósforos de Baudelaire”, ensaio de Rosângela Trajano, encontraremos uma leitura particular, fruto da intuição de Trajano que coloca frente a frente um poema em prosa e um poema de Charles Baudelaire e o famoso conto “A menina dos fósforos”, de Andersen, para trazer à pauta reflexões sobre a condição humana e a percepção do outro, à luz da “a estética antiburguesa”.

Já “A intertextualidade infantojuvenil no romance *A pata da gazela*, de José de Alencar”, assinado por Matheus Luamm Santos Formiga Bispo e Pietro Francisco Santos, reflete sobre a intertextualidade como aspecto fundamental para a compreensão de uma obra que, ainda que não destinada especificamente ao público juvenil, está entre os livros que costumam ser trabalhados na escola. Para isso, refletem sobre a fábula e os contos de fada e também apresentam uma síntese da história da imprensa no Brasil do Romantismo.

Em “O ensino de literatura infantojuvenil: desafios e possibilidades”, Ivânia Nunes Machado Rocha tece considerações sobre ensino, leitura e recepção de textos que integram o universo da literatura infantojuvenil, para, em seguida, debruçar-se sobre a produção do escritor baiano Marcos Cajé, que, segundo Rocha, “bebe das tradições e lendas africanas a partir do repertório do Mestre Didi”. Compreendendo as obras *Akin: o rei de Igbo* (2020a), *Ara: o menino trovão* (2020b), *Igbo e as princesas* (2020c) e *Zula: a guerreira* (2018), como literatura negra que se expande além do universo infantojuvenil, a abordagem revelará como o autor problematiza questões identitárias, contribuindo para uma visão renovadora e crítica das relações humanas no mundo contemporâneo.

Por fim, Claudia Stocker, em “A contação de histórias como estratégia pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresenta um texto voltado para considerações sobre conceitos e práticas relacionadas à contação de histórias. Em seu estudo, Stocker aponta que “o lúdico se constitui como um poderoso mecanismo de potencialização da aprendizagem, e sua prática viabiliza um aprendizado divertido”. A partir dessa percepção, ela também elenca e descreve técnicas de contação de histórias.

Deixo aqui o desejo de boas e proveitosas leituras em torno de temas e obras que revelam o enorme campo de reflexões aberto pelo universo da literatura infantil e juvenil.

Christina Ramalho
Universidade Federal de Sergipe
PPGL/PROFLETRAS ITABAIANA/CIMEEP



Desvendando os “nós” presentes na Literatura Indígena brasileira contemporânea

*Rosivânia dos Santos*¹
*José André Souza Silva*²

“Eu ouço a história na aldeia
E para que outros leia
Escrevo aqui no papel.
É o grão que estou plantando
Outra geração deixando
Nesta forma de cordel.”
Auritha Tabajara³

Este texto propõe uma reflexão acerca da Literatura Indígena brasileira contemporânea, analisando de que forma se dá a sua contribuição para a formação de crianças e jovens leitores/as. Para isso, discutimos como a Literatura Indígena pode impulsionar a vivência da interculturalidade por meio do acesso à pluralidade cultural presente nos textos literários, além de provocar reflexões referentes à constituição das nossas identidades, tendo como objeto de estudo o livro *Nós: uma antologia de literatura indígena* (2019).

Para início de conversa, cabe aqui focar o conceito de Literatura Indígena. Essa literatura é uma produção etnopoética e extraocidental que tem como autores/as os/as próprios/as indígenas. Manifesta-se, a princípio, mediante os seus rituais tradicionais, ou seja, o canto, a dança, as celebrações, os grafismos, entre outros. A prática escrita, nesse caso, é mais hodierna. Como afirma Daniel Munduruku (2012), desde que existem povos indígenas, existe Literatura Indígena, ou seja, ela vem de tempos imemoriais.

¹ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe.

² Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela UniAGES.

³ Primeira mulher indígena cordelista.

Porém esta pesquisa tratará da Literatura Indígena brasileira contemporânea, que tem como característica principal o seu formato físico ocidental de livro impresso. Suas primeiras publicações ocorreram na década de 70, com o poema pôster “Identidade indígena”, de Eliane Potiguara, seguida da publicação do livro de Kaká Werá, *Todas as vezes que dissemos adeus*, em 1994.

Suas temáticas podem ser a respeito ou não das realidades e culturas indígenas, embora se perceba que é muito comum tais escritas narrarem histórias que retratam os mitos e conhecimentos dessas nações. Em relação à escolha do gênero, prevalece o hibridismo textual, marca de uma produção literária que se corporifica num espaço fronteiro, como declara Edson Krenak: “A escrita, o oral, o romance... quando tem um livro é um romance ou narrativa? É um conto ou é um poema? É um poema ou é um canto? Então é um lugar de fronteira [...]” (2012, p. 50).

Ademais, é possível falar da função do texto literário ao tratar-se da Literatura Indígena, pois essa possui um caráter funcional, como pode ser confirmado por meio das palavras dos/as próprios/as autores/as: “[...] atualizar o pensamento ancestral” (MUNDURUKU, 2018, p. 83); “[...] mostrar a riqueza das diversas culturas indígenas do Brasil” (WAPICHANA, 2012, p. 28); “Através da literatura, posso exercitar plenamente, o direito de defender a minha cultura” (DESSANA, 2012, p. 37); “A literatura indígena cumpre o papel de resgate, preservação cultural, fortalecimento das cosmovisões étnicas” (POTIGUARA, 2014, p. 20); “Tal literatura é uma maneira de revisar a história nacional e afirmar a diversidade dos nossos povos” (KAYAPÓ, 2013, p. 31). Sobre as motivações para o ato da escrita, Aline Pachamama (2020) revela que escreve para honrar os/as ancestrais e permanecer desperta. Enquanto Jaider Esbell diz ter um chamado a fazer, “Então escrevo para convidá-los a des-evoluir, a desnacionalizar-se especialmente da ideia de Brasil-Colônia também” (2020, p. 20).

Assim também, não há o que temer ao afirmar que a Literatura Infantojuvenil possui uma função que é pedagógica e faz parte da

formação humana, como, por exemplo, desenvolver o hábito da leitura desde a tenra idade. Pode-se acrescentar que, a princípio, a literatura destinada para a infância tinha por incumbência apresentar contextos constituídos de personagens com comportamentos que servissem de modelos capazes de ensinar à integração da criança à sociedade (LUNA, 2012).

Por que a Literatura Indígena é considerada infantojuvenil?

Grande parte das obras que compõem a Literatura Indígena brasileira contemporânea faz parte da seção infantojuvenil. Esse fator é bastante intrigante e nos leva a refletir sobre as suas possíveis causas⁴. Desde já, pretendemos desmistificar a ideia de que seja pelo motivo de uma parcela da sociedade considerar essa literatura como algo menor, inferior, subalternizado, pois o/a leitor/a assíduo de Literatura Infantojuvenil sabe que se trata de uma arte que requer bastante cuidado em seu ato de criação, tendo em vista direcionar-se a uma fase da vida em que o sujeito está em processo de formação de sua personalidade e identidade.

Um dos traços comuns que une a Literatura Indígena e a Literatura Infantojuvenil é o fato de ambas terem suas raízes fincadas na tradição oral, deixando explícitas as suas marcas nas superfícies das narrativas, como será possível observar por meio dos contos da antologia *Nós* (2019), os quais serão analisados nesta pesquisa. A Literatura Indígena em seu formato oral sempre existiu. Ao redor da fogueira, os/as anciãos/ãs contavam para os/as mais jovens as narrativas de seu povo, e, assim, essas histórias sobreviviam de geração em geração. Da mesma forma, ocorreu com o conto popular, que veio substituir as narrativas orais. O narrador, no texto literário,

⁴ “Se o sistema literário brasileiro classifica essas obras como literatura juvenil, é porque compreendeu que seu caráter maravilhoso e os grafismos singulares das etnias atraem particularmente o público jovem” (OLIVIERI-GODET, 2020, p. 143).

substitui o contador de histórias, embora mantendo as características da oralidade.

Somam-se a isso os aspectos físicos e estruturais dos livros de Literatura Indígena destinados ao público infantojuvenil, como, por exemplo, a presença da palavra e das gravuras e a interdependência entre autor/a e ilustrador/a. De acordo a pesquisadora Janice Thiel (2016), o emprego dos recursos visuais na Literatura Indígena, como os traços geométricos, representa a autoria coletiva, enquanto as gravuras e as figuras geométricas aludem às produções individuais.

Ao escrever para a criança, o/a autor/a necessita resgatar as suas memórias de infância, transferindo-as para o papel por meio de uma linguagem afetiva, assim contribuindo para a constituição do sujeito mediante a fantasia e a imaginação, que o leva a experimentar situações ainda não vividas. Nesse mesmo viés, a autora Heloisa Prieto (2020) declara que, ao escrever, fala para a criança interna que reside dentro de si, e é por esse motivo que a Literatura Infantojuvenil é considerada a literatura para a sensibilidade. Daniel Munduruku (2020) assevera que a Literatura Infantojuvenil não é dirigida à criança, mas à infância das pessoas a fim de reavivar a sua memória ancestral, que lhe acompanha até a velhice.

Ao tratar sobre as produções literárias indígenas, a poeta Márcia Kamabeba, autora dos livros *Ay kakiri tama* (2013) e *O lugar do saber* (2020), ressalta a responsabilidade do/a escritor/a indígena por estar atingindo um público cada vez mais variado:

O escritor indígena sabe da responsabilidade que carrega sua escrita, uma vez que ela não representa apenas sua memória, senão que se transforma em coletivo quando sai de suas mãos e ganha um público leitor maior dentro da aldeia e fora dela. É preciso saber a faixa etária que se pretende alcançar. Particularmente percebo que a literatura indígena ganha espaço entre os vários públicos indo da criança ao adulto. Ao adquirir um livro de contos o pai vai ler para o filho, o vovô lerá para seu neto

ao mesmo tempo em que lê para si também e reflete junto (KAMBEBA, 2020, p. 93).

Sobre o público alvo das suas escritas, Marcos Terena, autor do livro *O índio aviador* (1994), expõe que escrever para os/as jovens foi uma escolha própria, como podemos perceber neste excerto que trata de sua primeira publicação:

Assim, em 1994, decidi escrever esses momentos vividos mais como um Índio que é real, pois tinha intenção de fazer esses textos dirigidos para um público mais jovem e com isso também gerar uma nova opinião de superação aos preconceitos e afirmação da identidade indígena com a dignidade de brasileiro (TERENA, 2020, p. 100).

Ainda tratando do papel desempenhado pelo/a escritor/a nas comunidades indígenas e da sua responsabilidade em garantir que os conhecimentos tradicionais não morram com os/as mais velhos/as, Terena alega que:

O grande desafio do Escritor Indígena é saber decodificar as mensagens dos anciãos de nossos povos e torná-las úteis na vida prática do jovem indígena que quer ser “doutor”, para que ele não se perca num mundo cheio de seduções; e, ao mesmo tempo, colocar as visões, os sonhos e as lendas indígenas como práticas de saberes milenares, e não uma percepção momentânea como, aliás, se pode observar em muitos produtos escritos por especialistas em Índios, sem qualquer compromisso com a verdade indígena e suas realidades (TERENA, 2020, p. 101).

Assim, corrobora a importância de ter os/as jovens, nesse caso indígenas, como leitores/as desses textos, que são guardiões de culturas milenares. O autor Olívio Jekupé também considera os seus livros de Literatura Infantojuvenil: “[...] por isso os outros livros de literatura infantil e juvenil meus e de outros autores sempre foram

mais trabalhados” (2020, p. 112). Além disso, destaca que os livros destinados a esse público têm um alcance maior.

Márcia Mura, autora do livro *O espaço lembrado: experiências de vida em seringais da Amazônia* (2013), ao falar do seu trabalho de divulgação da Literatura Indígena nas aldeias por meio de rodas de leitura, aponta que:

Um dos livros que primeiro apresento para as crianças é o “Kunumi Guarani”, de Werá Jeguaka Mirim, para mostrar que existem indígenas em São Paulo e, com isso, dizer que muitos indígenas, que vivem na cidade e mesmo que não estejam em aldeias, não perdem suas referências indígenas. As crianças se identificam com o Kunumi, porque gostam também de jogar bola (MURA, 2020, p. 104).

Uma das premissas da Literatura Infantojuvenil é tratar de temas que possuam relação com o universo infantil, aguçando a imaginação das crianças. Essa propriedade também está presente na Literatura indígena, como podemos notar pela colocação de Mura ao dizer que “Outros livros de parentes indígenas compõem as leituras das rodas e cada uma traz o universo indígena, que interliga-se ao mundo vivenciado pelas crianças” (2020, p. 106).

Categorizado como Literatura Infantojuvenil, o livro-objeto deste estudo se volta às crianças, sejam elas indígenas ou não. Ao ser questionado pela revista Luneta sobre o que gostaria que as crianças sentissem após a leitura da antologia *Nós* (2019), Maurício Negro, o ilustrador desse livro e de vários outros de Literatura Indígena e não indígena, respondeu:

Prazer. Revelação. Enlevo. E no contraponto comparativo, poder se reconhecer. Desejo que alguns matem as saudades do mato, feito a criança que eu fui. Do cheiro de terra molhada, da água gelado de rio, da fina camada de orvalho matinal, do vento balançando a copa das árvores, dos pássaros, das frutas e espinho no pé. Do

assombro com a tempestade. Do mistério da noite e do canto do urutau. E àqueles que nada disso conhecem, que possam para lá se transportarem (NEGRO, 2020)⁵.

Análise de *Nós: uma antologia literária indígena*

Certamente, é necessário compreender o porquê da escolha do título “Nós” para designar uma antologia voltada à Literatura Indígena. Em seu poema “Ay Kakyri Tama”, Márcia Wayna Kambeba diz, poeticamente, que “Posso sem quem tu és/Sem perder quem sou” (KAMEBA, 2018, p. 25). O/a nativo/a, cabe lembrar, é brasileiro/a. Todos nós, assim, estamos englobados nesse pronome, nesse sentimento de pertença a uma coletividade (BONIN, 2012). Está aí a resposta: o título remete a ideia de que as questões indígenas dizem respeito a toda a humanidade, a todos/as os/as brasileiros/as, pois essas são as raízes mais profundas do nosso sistema cultural.

A antologia, organizada por Maurício Negro, contém 10 narrativas escritas por 12 escritores/as indígenas. Na capa, visualiza-se um indígena com cocar e grafismos no rosto, estando de mãos abertas de forma a amparar os nomes dos/as escritores/as. A apresentação do livro, escrita pelo organizador, se chama “Nós. Mas, afinal, nós quem?” e discorre sobre a importância da antologia e da Literatura Indígena. Composta por 126 páginas, os textos literários são complementados por ilustrações produzidas pelo organizador, bem como outros três paratextos: um glossário relativo às palavras oriundas de línguas indígenas usadas nas narrativas, minibiografia dos/as autores/as e uma breve apresentação da etnia dos/as escritores/as. Evidentemente, tais paratextos dão subsídio à compreensão textual. Ademais, há, na contracapa, um texto de Daniel Munduruku, que versa sobre as narrativas de origem indígena e seus efeitos sobre o leitor.

⁵ A entrevista está disponível neste link <<https://lunetas.com.br/antologia-de-literatura-indigena/>>

Por mais que o código veicular das narrativas seja o Português, a ocorrência de termos oriundos de línguas indígenas é bastante presente nas dez histórias da antologia, fato que já é realidade no Português do Brasil, devido aos contatos linguísticos. Como nos lembra Rodrigues (2002), a introdução forçada da língua portuguesa foi extremamente nociva à vitalidade das línguas nativas, consideradas inferiores. Nesse caso, ao introduzir o léxico de seus idiomas nativos, os/as escritores/as se impõem e tentam elevar a um patamar de igualdade a língua europeia e a(s) autóctone(s), usando essa tática como um elemento de distinção indígena, isto é, representação de suas singularidades (BONIN, 2012). Além disso, reafirmam e valorizam as suas identidades étnicas, contribuem para salvaguardar e difundir as línguas existentes, além de mostrar à sociedade brasileira que o Brasil não é um país monolíngue como muitos acreditam.

O primeiro conto que constitui a antologia é “Amor originário”, de Aline e Edson Kayapó. É uma narrativa sobre a história de amor de dois jovens indígenas, Panhonka e Bepkaety, na aldeia Gojamroti. Bepkaety é um hábil guerreiro e estudante. Panhonka, bela jovem, se sente atraída pelo rapaz, mas sente receio em fazer a confissão. O desenlace da história, permeado por léxico kayapó, acontece entre a noite de lua cheia, “mytyruwy-noti”, e a festa da mandioca, “kwyrykango”, momento propício para a celebração do amor, segundo as tradições da aldeia. Essa união, que dará origem a uma filha, Paekã, simboliza a perpetuação dos povos originários: “[...] às margens do rio Xingu, o apaixonado casal também desfrutou do mytyruwy-noti. Abraçados, agradeceram a metindjwynh, o grande criador, pela união. Juntos, traçaram planos para o fortalecimento da cultura originária do resistente povo mebengôkre” (NEGRO, 2019, p. 19-20).

“Hariporia, a origem do açaí”, escrita por Tiago Hakiy, é um mito satarê-mawê, que retrata a origem do açaí. Logo nas primeiras linhas, é apresentado o tom mítico da narrativa, bem como a

localização temporal incerta: “Há muitas jornadas, quando o Sol namora a Lua, o povo saterê-mawê vivia um tempo de sonhos raros, de poucas frutas e poucos alimentos” (NEGRO, 2019, p. 29). Nessa narrativa, a filha do pajé, Yacy-May, é uma bela saterê preocupada com as agruras de seu povo. Como forma de subverter tal situação, a jovem se entrega às águas do Andirá para aplacar a fúria de Tupana, o criador. No túmulo da bela, nasceu uma planta que deu origem a uma frondosa palmeira, sendo seu fruto nomeado de açai. Junto com ela, veio a fartura para esse povo.

“Guarugá, o peixe-boi dos maraguá”, de Lia Minatopy e Yaguarê Yamã, é a narrativa mítica relativa à origem do peixe-boi. Nela, o tempo se apresenta indeterminado, remontando à antiguidade: “Há muito tempo, houve uma guerra medonha entre os humanos que residiam na terra e os peixes, moradores da água” (NEGRO, 2019, p. 39). Devido à constante guerra entre os homens e os peixes, o deus Monãg decide buscar um acordo de paz: no dia do casamento da bela Panãby’piã, filha do taxawa, ele ordena que Guaporé vá à aldeia, em forma de homem, e seduza a jovem maraguá. A sedução, de fato, acontece. Algum tempo depois, prestes a dar à luz, Panãby’piã se atira ao rio. Seu filho, fruto da união de homem e peixe, é nomeado de guarugá, o peixe-boi, e simboliza a união entre esses dois “povos”. Além disso, segundo os mitos, a jovem se transformou na Guayara, espécie de sereia. Claramente, visualiza-se a semelhança dessa narrativa com a história do boto.

“Yawareté açu, o jabuti e a onça pintada”, de Rosi Waikhon, é um kirtí (reconto) do povo waikhana ao estilo fábula, tanto pela presença de personagens animais (macacos, jabuti e onça), como pela frase inicial – “Certa vez lá na mata, os macacos pulavam de um lado para outro no pé de inajazeira” (NEGRO, 2019, p. 49) – que demarca um tempo incerto no passado e o espaço onde aconteceu a narrativa. Na história, o jabuti deseja comer fruta de uma árvore e pede ajuda aos macacos para subir. Depois, contudo, os macacos vão embora e deixam o jabuti sozinho. Ele, ao ver a onça pintada, oferece frutas,

disfarçando seu intuito de descer para o chão. Ao se jogar de cima da árvore, o jabuti acaba matando a onça ao cair sobre ela e escolhe um osso dela para fazer uma flauta. Ao saber que nas narrativas indígenas o jabuti faz o papel da raposa, o ser esperto da floresta, o conto se torna mais lógico ainda.

“Jibikí porikopô, o furto da panela de barro”, de Ariabo Kezo, é um reconto do povo balantiponé com tom de fábula, mas também de narrativa mítica, pois remonta à pré-origem do Sol e da Lua (dois animais-humanos metamorfoseantes), como se atesta pelo início da narrativa: “Na época dos boloriê, antepassados do povo balatiponé, os animais eram pessoas como nós. Meni e Hari, Sol e Lua, foram criados pela mesma motô antes de partirem para o boropô, o teto que nos cobre” (NEGRO, 2019, p. 57). Na narrativa, os dois irmãos roubam uma panela de barro pertencente às ariranhas. Na fuga, a água quente da panela cai no chão e inicia um incêndio na floresta. Para se safar, os guerreiros se transformaram em ave: Meni, um gavião e Hari, uma coruja, que não consegue voar alto e morre queimado. Num ritual transcendental e sobrenatural com a esteira sagrada, Meni consegue ressuscitar seu parceiro. Nesse contexto, no que diz respeito às narrativas indígenas, “[...] destacam-se os entrelaçamentos estabelecidos [...] entre as dimensões natural e sobrenatural que, desde uma perspectiva ocidental, não seriam compatíveis” (BONIN, 2012, p. 40).

“Wató, a pedra do fogo”, de Cristino Wapichana, é um reconto, com adaptações, do povo taurepang, publicado originalmente pelo etnólogo alemão Theodor Koch-Grunberg, no livro “Vom Roraima zum Orinco” (com tradução para o português intitulada “Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuná”), sendo o conto 23, nomeado “Como os homens receberam o fogo”⁶. De caráter mítico, a

⁶ “Nos tempos antigos, quando os homens ainda não tinham o fogo, vivia uma mulher velha, chamada Pelénosamó. Ela juntou muita lenha, que botou debaixo do fogão. Então abaixou-se, com o traseiro virado para a boca do fogão. Aí saiu muito fogo do seu ventre pelo ânus e acendeu a lenha. Ela fazia muitos bolos de mandioca e caxirí.

narrativa remonta à origem do fogo, sendo introduzida e alocada numa temporalidade remota e originária – “Esta é uma história de um tempo bem distante” (NEGRO, 2019, p. 69) – em que não havia fogo – “A Natureza os alimentava e tudo comiam cru, pois não sabiam fazer fogo. Faziam seus beijus de mandioca e os deixavam expostos ao sol por dias sobre o jirau. Até que secavam a ponto de ficarem crocantes” (NEGRO, 2019, p. 70). Na narrativa, em uma aldeia indígena mora uma anciã, Pelenosamo, que vive afastada em sua casa misteriosa. Uma menina, bem curiosa, entra na casa e descobre que o cocô da velinha queima gravetos. Ao voltar para casa, a garota conta a façanha aos pais e eles espalham essa história para toda a aldeia. Ao ameaçarem queimar a senhora, a aldeia consegue o fogo. Os excrementos, ao esfriar, endurecem e viram as pedras Wató, que servem para fazer fogo.

“Wuhu siburu, peneira de arumã”, de Jaime Diakara, é uma narrativa mítica desana relativa à criação do mundo. No conto, um ancião indígena narra às crianças da aldeia a história sagrada de criação do mundo, os alertando que “[...] prestem atenção no que vou contar agora. Gravem na memória esta história sagrada. Porque um dia serão vocês a contar para seus filhos. E depois, seus filhos contarão para seus netos” (NEGRO, 2019, p. 81). Umuri Ñeku, o avô do universo, em cumplicidade com Yebá Buró, a avó do universo, criou o mundo e seus habitantes, as gentes do universo, por meio das peneiras de arumã, depois de perceber a solidão que pairava no universo. Ao fim da narração, o ancião adverte aos/às pequenos/as que “Na natureza tudo é indissociável” (2019, p. 85). Esse conto, ao

Os outros comiam bolo de mandioca que tostavam ao sol. Uma menina viu como a velha defecou fogo e contou aos outros. Então veio gente para pedir fogo à velha. A velha não lhes queria dar o fogo e disse que não tinha. Então agarraram a velha e lhe amarraram as pernas e os braços. Juntaram então muita lenha. Sentaram a velha em cima e lhe apertaram o ventre com as mãos. Aí ela defecou o fogo. O fogo se transformou nas pedras Wató, que dão fogo quando se bate uma na outra (KOCH-GRUNBERG, 1953, p. 83-4)”.

mesmo tempo e de maneira correlacionada, se utiliza da contação de histórias indígenas – salienta-se, aqui, o aspecto oral da narrativa (OLIVIERI-GODET, 2020)⁷ –, elemento característico das culturas nativas (GRAÚNA, 2013) e das suas cosmogonias, sendo aquela veiculadora desta.

“Os raios luminosos”, de Jera Poty Mirim, é uma narrativa guarani mbyá relativa à origem do homem e da mulher, que em muito se assemelha com uma fábula, tanto pela existência de animais conscientes, quanto pela existência de uma moral, nesse caso implícita. No que diz respeito à moral do conto, há ênfase em demonstrar que as diferenças e os diferentes, mesmo a contragosto dos demais, podem conviver, demonstrando, assim, o caráter pedagógico da Literatura Indígena. Na narrativa, uma anta órfã, Tumbija, e um jabuti, Japu’a, desenvolvem, na floresta, uma grande amizade e posterior relação, fato esse que não é bem visto pelos outros animais, pois vai contra “às leis da selva”, que prezam pela união dos iguais a fim da manutenção da procriação. Juntos, os animais asseveram que “Nós não queremos fazer mal a ninguém ou à floresta, jamais fizemos nem faríamos algo assim! Só precisamos um do outro. Porque juntos somos felizes” (NEGRO, 2019, p. 97). Ao fim, por obra dos raios luminosos de criador Nhanderu, os dois se transformam em homem e mulher, unidos até o fim.

“Pokrane e Kren, por que não havia gêmeos entre os Krenak”, de Edson Krenak, é uma narrativa acerca do infanticídio indígena, tema tabu, que hoje, felizmente, ganha outros contornos. A respeito disso, pode-se até fazer inferências a partir do tempo verbal do título do conto – “[...] por que não havia gêmeos [...]” (NEGRO, 2019, p. 107) –, trazendo à tona a ideia de passado. Na narrativa, uma criança indaga ao tio o porquê da ausência de gêmeos em sua aldeia, ao passo que

⁷ “A literatura oral ameríndia no Brasil, com seus gêneros tradicionais (mitos, lendas, cantos, etc.), segue sua trajetória nas aldeias em que os xamãs e os anciões se encarregam de sua transmissão às novas gerações” (OLIVIERI-GODET, 2020, p. 137).

esse o responde por meio de uma história localizada num tempo mítico e originário – “Tempos atrás, quando o Watu, o grande deus criador, tinha liberdade para visitar cada aldeia e cada canto, tínhamos uma festa das almas na floresta” (NEGRO, 2019, p. 107). Pokrane, um grande guerreiro krenak de poucas palavras, sempre foi cortejado pelas mais belas moças para casamento, mas não dava a mínima. Certo dia, uma de suas pretendentes, após ir à floresta, volta à aldeia alardeando que o guerreiro a aceitou, mas Pokrane não fez nada disso e não compreende os fatos. Depois de um banho de rio, ele avista alguém muito semelhante a si e sua confusão aumenta. Kren, o outro, conta-lhe que, na verdade, ele é seu irmão gêmeo largado na floresta para morrer, segundo os preceitos das antigas tradições, e que apenas um dos dois pode continuar vivo. Depois de um violento embate, Kren é morto e seu irmão volta à aldeia. Diz à jovem apaixonada que aceitará sua mão, pois sua alma (seu irmão) a escolheu antes dele. Por fim, após se tornar liderança, Pokrane assevera que não pode haver gêmeos na aldeia, pois eles partilham a mesma alma, que, nessas ocasiões, fica em estado desarmônico.

“Kaudyly umenobyry, nos primórdios dos tempos”, de Estevão Carlos Taukane, é um mito de criação que versa sobre a origem das mulheres. A narrativa também se aloca num tempo mítico e originário em que as coisas e as relações homem-natureza não eram iguais a hoje: “No início do mundo, quando os kurâ-bakairi domodo moravam sob um imenso pé de jatobá, reinava uma escuridão quase completa na Terra. Naquela condição, os animais, os peixes e as plantas falavam a mesma língua” (NEGRO, 2019, p. 119). Ao sair para caçar por sua aldeia, Kuamôty, o primeiro homem, casado com Aripe, encontra o feroz Ikiamani, o jaguar, que o ameaça comê-lo vivo. Para se salvar, o caçador promete dar em casamento ao jaguar e aos seus irmãos suas cinco filhas. Contudo, ele não possui filha alguma. Com muita astúcia e uso dos conhecimentos tradicionais, o casal ancestral consegue atingir o milagre e dar vida às mulheres. Fez-se o grande casamento entre as mulheres e os jaguares, com presença de todos os bichos da

floresta, mas tal fato não significou a definitiva paz esperada.

Após a leitura dos contos, dois elementos importantes da Literatura Infantojuvenil, sendo estes apontados por Luna (2012) e também, de forma indireta, por Olivieri-Godet (2020), despontam aos olhos: o caráter pedagógico e o apelo à mitologia e ao fantástico⁸. Nos contos relativos à criação do mundo, a exemplo de “Wuhu siburu, peneira de arumã”, de Jaime Diakara, há um ancião que figura na contação da história, instruindo à juventude sobre a origem do mundo. Ao narrar, ele, simultaneamente, propicia entretenimento e educação. Afinal, nas sociedades indígenas, a educação, um elemento tradicional, permeia todas as esferas sociais. Assim, o pedagógico deve sempre andar junto à fruição, pois:

A autêntica literatura infantil não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica, didática ou para incentivar hábito de leitura. Esse tipo de texto deve ser produzido pela criança que há em cada um de nós. Só assim o poder de cativar esse público tão exigente e importante aparece. O grande segredo é trabalhar o imaginário e a fantasia. (LUNA, 2012, p. 08).

Ademais, os elementos mitólogos indígenas se fazem presentes de forma constante nesses contos, principalmente como uma forma de salvaguardar e valorizar as culturas nativas. Das dez narrativas da antologia, sete apresentam claro caráter mitológico. Apelar ao fantástico, então, é uma forma de orientar para a compreensão da realidade. Assim, por exemplo, em “Hariporia, a origem do açai”, de Hakiy, do sacrifício de uma bela jovem, nasce o açai. Além disso, em “Os raios luminosos”, de Jera Poty Mirim, por meio dos raios luminosos do criador Nhanderu, o homem e mulher são

⁸ Segundo Olivieri-Godet (2020, p. 142), “Essa escrita se insere na rica tradição da literatura oral ameríndia, revisitando suas lendas, mitos e tradições ancestrais. É marcada pela intenção de informar e transmitir conhecimentos sobre as culturas dos povos autóctones”.

criados. Nesse contexto, verifica-se que “os mitos fazem parte das diversas culturas humanas desde sempre, pois as diferentes histórias que vivem seus deuses e heróis acabam remetendo a uma mesma grande aventura: a difícil travessia do rio da vida, com as dificuldades e perigos que nos assombam [...]” (LUNA, 2012, p. 34).

Abaixo, um quadro de síntese sobre a obra:

Quadro 1 – Autores/as da antologia *Nós* (2019)

Autor/a	Etnia	Língua indígena	Região	Conto
Aline Ngrenhtabare L. Kayapó	Mebengôkré Kayapó	Kayapó	Aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e afluentes do rio Xingu (MT, PA)	Amor originário
Ariabo Kezo	Balatiponé Umutina	Umutina, língua em processo de revitalização	Entre os rios Paraguai e Bugres, Mato Grosso	Jibikí porikopô, o furto da panela de barro
Cristino Wapichana ⁹	Taurepang	Taurepang (ou pemon)	Porção norte do estado de Roraima, área fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana	Wató, a pedra do fogo

⁹ Cristino Wapichana, roraimense, não é taurepang, mas Wapichana. No livro, escreveu o reconto taurepanguiano, de forma adaptada, da narrativa coletada por Theodor Koch Grunberg.

Edson Kayapó	Mebengôkré Kayapó	Kayapó	Aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e afluentes do rio Xingu (MT, PA)	Amor originário
Edson Krenak	Krenak	Borum	Entre os estados de MG, SP e MT	
Estevão Carlos Taukane	Kurâ-Bakairi	Bakairi	Vivem no estado de Mato Grosso, nas Terras Indígenas Bakairi e Santana.	Kaudyly umenobyry, nos primórdios dos tempos
Jaime Diakara	Umuko Masá Desana	Línguas da família Tukano, dentre as quais o Tukano é usado como língua franca	Vivem às margens do Rio Uaupés e seus afluentes – Tiquié, Papuri, Querari e outros menores, Amazonas	Wuhu siburu, peneira de arumã
Jera Poty Mirim	Guarani Mbyá	Guarani	Principalmente, interior e litoral das regiões Sul e Sudeste, zona da Mata Atlântica	Os raios luminosos
Lia Minápoty	Maraguá	Maraguá, dialeto misto de Nhenngatu e Aruak	Rio Abacaxis, nos municípios amazonenses de Nova Olinda do Norte e Borba	Guaruguá, o peixe-boi dos maraguá
Rosi Waikhon	Pirá-Tapuya Waikhana	Línguas da família Tukano, dentre as	Às margens do Rio Uaupés (AM) e seus afluentes – Tiquié, Papuri,	Yawareté açu, o jabuti e a onça pintada

		quais o Tukano é usado como língua franca	Querari e outros menores	
Tiago Hakiy	Saterê-Mawê	Satarê-mawê e Nheengatu	Médio rio Amazonas, sobretudo a terra indígena Andirá-Marau, que compreende municípios do Amazonas e do Pará	Hariporia, a origem do açáí
Yaguarê Yamã	Maraguá	Maraguá, dialeto misto de Nhenngatu e Aruak	Rio Abacaxis, nos municípios amazonenses de Nova Olinda do Norte e Borba	Guaruguá, o peixe-boi dos maraguá

Fonte: elaborado pela autora e autor

Conclusão

As reflexões desenvolvidas neste estudo por intermédio da antologia *Nós* (2019) propiciaram compreender a relevância de proporcionar o acesso da Literatura Indígena brasileira contemporânea às crianças e aos/às jovens. Um dos motivos que elegemos para destacar é a possibilidade de permitir aos/às leitores/as a vivência da interculturalidade, fator indispensável na descolonização dos olhares e dos saberes. Acreditamos que “[...] se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo” (LUNA, 2012, p. 20).

Outra contribuição que requer ser salientada é no que diz respeito à desconstrução de uma imagem estereotipada dos povos indígenas, construída ao longo dos séculos, mediante uma narrativa exógena que não condiz com a realidade dessas nações. Posto isso, o

conhecimento das epistemologias indígenas pelo público infantojuvenil se faz essencial na construção de relações culturais que permitam a aproximação de mundos distintos e possibilitem a prática das alteridades.

Pensar o “Nós” indígena no contexto da Literatura Infantojuvenil é uma estratégia para levantar inquietações sobre as nossas identidades. Afinal, o título da antologia analisada aqui intenciona provocar reflexões a respeito de quem se trata esse pronome pessoal. Assim, este texto se encaminha para a conclusão com o levantamento de algumas inquietações: quem somos “nós”? Povos indígenas ou não indígenas? Até que ponto nos aproximamos, nos distanciamos ou estamos incluso dentro das problemáticas que envolvem as populações indígenas? Qual o grau do nosso sentimento de pertencimento a essas nações? Desejamos, portanto, que essas leituras interétnicas se tornem mecanismos da construção de uma realidade em que as distintas formas de vidas sejam respeitadas e tenham seus direitos estabelecidos, em razão de todos sermos irmãos/ãs, filhos/as da terra (WERÁ, 2019).

Referências bibliográficas

BONIN, I. T. LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA: diálogos, mesclas, deslocamentos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 36-52, Jan/Abr, 2012.

DESSANA, Jaime Diakara. Encontro dos escritores e artistas indígenas. **Revista Leetra Indígena**, São Paulo, n. 1, p. 37, 2012.

ESBELL, Jaider. Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia e ativismo – o que dizer e para quem? In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 20-25.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da Literatura Indígena brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

JEKUPÉ, Olívio. A literatura nativa, seu valor, sua cultura. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 112-118.

LUNA, J. N. **Letras: Literatura Infantojuvenil**. Recife: UPE/NEAD, 2012. Disponível em: http://ww1.ead.upe.br/nead20201/conteudos/letras/7_periodo/literatura_infanto/literatura_infanto.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura, o reencontro com a memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 81-84.

MUNDURUKU, Daniel. **Onde nascem as histórias?** 2020. (2h5m52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JiCrkCs0QcU>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

MURA, Márcia. Seguindo os caminhos das águas com literatura indígena. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 103-110.

NEGRO, M. **NÓS: uma antologia de literatura indígena**. Organização e ilustração de Maurício Negro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

NEGRO, M. **Antologia de literatura indígena reúne histórias de dez etnias**. Entrevista concedida a Renata Penzani. Lunetas, São Paulo: 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/antologia-de-literatura-indigena/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

OLIVIERI-GODET, R. A emergência de autores ameríndios na literatura brasileira. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 133-68.

KAMBEBA, M. W. **Ay Kakiry Tama**: eu moro na cidade. 2. ed. São Paulo: Pólen, 2018.

KAMBEBA, M. W. O olhar da palavra escrita de resistência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 89-97.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento dos corações. **Revista Leetra Indígena**, São Paulo, n. 2, p. 31-35, 2013.

KOCH-GRUNBERG, T. Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuná. **Revista do Museu Paulista**, N.S. VII, São Paulo, 1953, p. 9-202. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Akoch-grunberg-1953-mitos/KochGrunberg_1953_MitosLendasTaulipangArekuna.pdf.

Acesso em: 18 dez. 2020.

KRENAK, Edson Dorneles. Começos da minha história. **Revista Leetra Indígena**, São Paulo, n. 1, p. 38-39, 2012.

PIETRO, Heloísa. MUNDURUKU, Daniel. **Onde nascem as histórias?** 2020. (2h5m52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JiCrkCs0QcU>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

POTIGUARA, Eliane. A tinta, a palavra na tradição oral e a escrita em Língua indígena. **Revista Leetra Indígena**, São Paulo, n. 3, p. 17-20, 2014.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TERENA, Marcos. A literatura indígena deve atender os interesses das comunidades indígenas. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 99-102.

WAPICHANA, Cristino. Literatura indígena e cinema. **Revista Leetra Indígena**, São Paulo, n. 1, p. 27-28, 2012.

WERÁ, Werá. **Kaká Werá**. Rio de Janeiro: Azougue, 2019.

Identidade negra e literatura infantil

*Fabiana dos Santos*¹⁰

Tomando como base as teorias que versam sobre as questões da identidade e nacionalismo, pretende-se nesse artigo compreender quais são e como são apresentados os traços culturais e históricos afrodescendentes para as crianças, tomando como exemplo o livro infantil *O Cabelo de Lelé* (2007), de Valéria Belém.

Este trabalho nasceu das leituras e debates nas aulas Estudos em Identidade Cultural no curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, em que foram abordadas leituras que versam sobre a políticas da identidade, partindo das questões de nacionalidade, gêneros e raça, analisando a identidade cultural nas mais variadas vertentes, bem como as políticas locais e globalizantes. O curso propunha a leitura e a análise de textos significativos que embasam os estudos sobre identidade cultural brasileira. Assim, buscou-se refletir sobre os conceitos que envolvem os estudos da identidade brasileira, levando em consideração as críticas dos

¹⁰ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2002), Especialização em Literatura Brasileira pela Faculdade Atlântico (2007), Mestre em Letras pela UFS (2011), Especialização em Libras pela Faculdade Signorelli (RJ - 2013), graduanda do curso de Letras-Espanhol do CESAD - UFS e doutoranda do PPGL/UFS. Foi professora substituta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe nas áreas de Literatura Brasileira, Portuguesa e Teoria Literária de 2006 a 2008 e de 2013 a 2015. Foi revisora de texto da Universidade Tiradentes (UNIT) de 2011 a 2013. Foi Tutora em Educação a Distância do curso de Letras do CESAD-UFS em 2011. Foi professora dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau/Se, Unidade Aracaju-Se (FMN) e da Faculdade São Luís de França. É revisora de texto na Editora/Funesa-SE.

principais pensadores, alguns utilizados nesse artigo. Com essas análises, observaram-se as tensões existentes entre cultura, identidade, história e, em especial, literatura. Dessa forma, enfatizou-se a relevância desses estudos, sobretudo, para a cultura brasileira, principalmente no tocante às questões étnicas do país.

Em um mundo que passa constantemente por grandes transformações políticas e econômicas e que é fruto de uma tradição opressora no tocante à questão das etnias, ficam cada vez mais evidentes a problemática e os debates sobre as questões identitárias nacionais e étnicas. De acordo com este pensamento, a ideia tradicional de sociedade é diretamente afetada por novos pensamento e concepções sobre tais questões. Nós agora nos encontramos em uma sociedade formada por cultura dinâmicas, na qual os antigos modelos que definiam os grupos são discutidos e já não deveriam sequer ser seguidos. Porém, ainda percebemos que tais modelos por vezes se repetem e são perpetuados pelos grupos historicamente dominantes, principalmente nas questões étnicas.

Todas as mudanças sociais geram conflitos entre o tido como tradicional e o moderno. Tais conflitos nascem dos discursos produzidos por esses grupos de luta que produzem novos paradigmas e desconstruem os antigos. Esta reconfiguração social, ou pelo menos sua tentativa, exige-nos diferentes percepções, principalmente nos momentos em que os antigos modelos são questionados com propriedade e são perceptíveis por todos.

Com a tentativa de quebra de paradigmas, as questões raciais, que buscam ressignificar a posição do negro na sociedade, pós década de 60 do século XX, com os movimentos de independência dos países africanos, trouxeram mudanças diretas para o negro. Tudo isso resultou no reconhecimento das culturas populares, da miscigenação afrodescendente e da consciência racial.

Traça-se assim um novo perfil, porém com resistências, o que gera vários episódios de represálias movimentos de valorização da cultura afro-brasileira. No Brasil, a luta pelo reconhecimento da

cultura negra na história do país ocorre há décadas, como comprovam vários teóricos. Nesse movimento identitário, constroem-se obras literárias como *O Cabelo da Lelê*, que, tendo a criança como público alvo, possibilita, a princípio, uma alteração na percepção do mundo que contribui para ampliar a própria visão das novas gerações.

No âmbito dessas mudanças está a reflexão sobre a ideia de “nacionalismo”, que, como veremos, também se relacionou ao estado de coisas que nos levou à cristalização de uma sociedade preconceituosa, com dificuldade para enxergar as origens da injustiça social e da discriminação das pessoas negras. O significado do que seja nacionalismo mistura-se na realidade e na ficção. De acordo com Candido (1995, p.293), nacionalismo “corresponderia em primeiro lugar a um orgulho patriótico de fundo militarista, nutrido de expulsão de franceses, guerra holandesa e sobretudo do Paraguai”. Em segundo, vinha da grandeza do país, e seu extenso território, “o maior rio do mundo, as paisagens mais belas, a amenidade do clima”, clima agradável, terra fértil. E o que garante a manutenção desta ideia, é a falsa concepção de que não há aqui preconceito racial.

Muitos escritos, reais e ficcionais, ajudaram na construção dessa falsa ideia. Textos das estéticas arcade e, principalmente, romântica contribuíram imensamente para essa concepção nacionalista e acolhedora de Brasil, que perdura até a atualidade, porém findaram por reforçar ainda mais conceitos excludentes pautados na hegemonia do colonizador e na desvalorização do colonizado.

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936), constrói a ideia de povo brasileiro como “exilados em nossa própria pátria” (p. 32), fechados em moldes europeus que organizavam a vida e o comportamento, as instituições e visão de mundo. Freyre, em *Casa-Grande e Senzala* (2006), relata, ao longo da obra, sobre as contribuições de portugueses, índios e africanos, fazendo de nós um povo mestiço na perspectiva étnica e cultural. Dessa forma, toda a

discussão sobre os modelos de colonização e a discriminação étnica acabou por debruçar-se nas questões culturais.

Nesse debate para compreender a miscigenação e sua inserção na concepção de nacionalismo literário, é importante entender a mestiçagem. Segundo Munanga (2008, p. 17), num sentido populacionista, a mestiçagem é “concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente”. Para ele, ideologicamente, a miscigenação:

A mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias. A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia. (MUNANGA, 2008, p.18)

O fim da escravidão expõe aos pensadores e intelectuais uma problemática até então nunca discutida, isto é, a construção da ideia de nação e de identidade nacional com uma nova perspectiva. Toda essa questão se constrói pelo nascimento de uma nova classe de cidadãos que são os ex-escravos (MUNANGA, 2008, p. 43). A partir desse novo perfil histórico, surge a necessidade de colocá-los como elementos constituintes da identidade e da nacionalidade brasileiras herdadas de um passado que o considerava somente como força de trabalho.

Sílvio Romero também foi um dos intelectuais que buscou uma explicação para a identidade étnica do país. Todavia, Munanga (2008, p. 49-50) alerta que “no pensamento de Romero a mestiçagem representa apenas uma fase transitória e intermediária no pavimento

da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca”.

O antropólogo e médico Raimundo Nina Rodrigues (1894), que discorda da ideia de Romero, defende que seria possível desenvolver no país uma civilização com base na mistura da cultura branca (do colonizador) com as contribuições do negro e do índio (colonizados). Esses eram vistos por Rodrigues como espécies incapazes e como sendo “Uma adaptação imposta e forçada de espíritos atrasados a uma civilização superior provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas” (apud MUNANGA, 2008, p. 51).

Torres e Bonfim foram exceções a essas ideias degenerativas sobre raça. Torres defendia a concepção de que a diversidade racial não era um empecilho para a constituição da identidade brasileira. Para ele, nenhuma nação era formada de maneira homogênea. O pensador ainda ressalta que todas as nações recentes surgem da descoberta e da colonização. Assim, Torres (apud MUNANGA, 2008, p.58) “destaca a importância do nacionalismo para um país jovem, que ‘jamais chegará à idade da vida dinâmica sem fazer-se nação’”. A problemática nacional, para Torres, estaria na alienação da realidade nacional, inadequação entre a realidade do país e as instituições criadas pelas nações antigas. Para ele, a nação é feita de diversidades raciais e culturais. Torres (apud MUNANGA, 2008, p. 58) defende que deve haver apoio mútuo entre as raças e “que a forma desses interesses ‘comuns’ dos homens da mesma geração, e do sentimento de previdência, em prol das vindouras, resulta da consciência da nacionalidade”.

Manuel Bonfim (apud MUNANGA, 2008, p.59-60) também discordava das concepções racistas de seu tempo. Buscou compreender o atraso relativo do país e suas causas, que seriam o desejo do enriquecimento rápido, a falta da tradição empírica ou científica, unidas a uma cultura legalista, o forte conservadorismo político e a não organização social. E não as questões raciais ou de miscigenação.

Bonfim e Torres defendiam a ideia de que a unidade nacional em um país criado através da colonização era de natureza sociológica, político econômica, e jamais racial. João Batista Lacerda aderiu ao mesmo pensamento, corroborando que o problema nacional não estava na pluralidade racial, mas na educação de todos. Hoje, a educação igualitária poderia ressaltar o diálogo entre as identidades culturais, o respeito e a compreensão inter-racial entre os brasileiros.

Sendo assim, a estruturação de uma identidade nacional, com consciência nacional coletiva, pressupõe uma retomada da cultura negra e de seu passado histórico, da compreensão de sua participação positiva na construção do Brasil. Implica a consciência dos brasileiros brancos, no respeito e integração às culturas negras e mestiças; a contribuição à pacificação racial, na valorização da negritude do próximo, com toda sua complexidade biológica, cultural e ontológica; uma sociedade plural, biológica e culturalmente; uma sociedade mestiça, fora do caminho do branqueamento, mas no sentido fraternal entre os homens e suas raças. E a educação e a leitura, desde a infância, pode ser o passo importante que contribuiria para tal processo. Através da escola podemos modificar essa visão negativa no negro e retomar sua relevância na construção do país.

No texto literário, toda comunicação é construída através da linguagem, o que o torna um campo bastante frutífero para a construção de significados e reestruturação de novos conceitos sociais. A língua constrói representações históricas, sociais e culturais da sociedade da qual faz parte e torna-se reprodutora de seus padrões, sejam eles quais forem, como também reprodutores de suas mudanças. Segundo Woodward (2000, p. 17), as representações culturais estabelecem “identidades individuais e coletivas”, pautadas em arquétipos que constroem quem somos, o que pretendemos ser ou o quem a sociedade quer que eu seja.

Sendo assim, a literatura pode nos fornecer modelos socioculturais específicas, já que essas são representações indiretas diante da concepção observadora de um autor ou de uma autora.

Nessa perspectiva autoral, dependendo do ambiente ao qual se pertence, podemos ter olhares dos mais variados tipos e correntes de pensamento, desde o olhar do dominador até o do dominado. Por exemplo, no Romantismo brasileiro temos a repetição do padrão colonial de concepção da cultura negra no Brasil, ou seja, o olhar do opressor. Na contemporaneidade, já se percebe uma mudança de direcionamento já que, como citado, as lutas de classes e as questões raciais são cada vez mais presentes nos discursos modernos.

Segundo Chartier (1990, p. 17), toda representação social é uma prática cultural que nos auxilia a pensar a realidade e (re) construí-la. Os elementos sociais não são neutros, já que constroem atos sociais que findam por traçar normas impostas que sempre oprimem alguém, e que não são incluídos em tais regras. Tudo isso gera justificativas das escolhas, pensamentos e conceitos de cada indivíduo.

O autor ainda afirma que toda luta por representação é tão relevante quanto uma luta econômica, explicando assim o quão importante se torna o movimento combativo de grupos raciais e seu caráter coletivo (CHARTIER, 1990, p. 17).

Os estudos sobre a representação tornaram-se recorrentes na pós-modernidade. Tudo isso é resultado do pensamento de que a estrutura do discurso não é somente uma fonte de pensamento, mas também uma reflexão sobre o contexto na qual foi construída.

Quando estudamos as questões sobre a representação nas obras literárias, percebemos o discurso e a imagem que evidenciam valores e ideologias sociais, históricos, culturais e de identidade.

Com as propostas de valorização das culturas marginalizadas, estruturaram-se políticas que pretendem contribuir para a reconstrução de uma sociedade que seja reconhecido como plural e miscigenada. No Brasil, destaca-se a problemática sobre o respeito e o reconhecimento da cultura afrodescendente. E uma das estratégias é a inclusão dos conteúdos que abordam o tema nos currículos escolares numa tentativa de sanar uma necessidade de uma

pedagogia multirracial para atender às novas (porém recorrentes e constantes) necessidades sociais de reconhecimento individual e coletivo. Para tanto, as determinações legais na educação buscam cumprir e propor ações de combate ao racismo e as discriminações.

A literatura para crianças no Brasil, inicialmente com bases eurocêntricas, vem passando por um processo de descentramento com a escrita de exemplares que abordam questões da contemporaneidade e uma delas, e de grande relevância, é a racial. Com a necessidade de se dar a devida relevância à cultura de origem afro na formação identitária brasileira, muitas ideias anteriores forma repensadas em uma tentativa de atender a demanda sobre o tema na educação.

Muitas obras infantis da atualidade, como a obra aqui analisada, fornecem aos pequenos leitores modelos de representação fora dos padrões recorrente de posicionamento do negro nas obras literárias e na formação cultural. Assim, através da educação, poder-se-ia desenvolver novos valores pelo menos um pouco distintos daqueles construídos historicamente. As histórias infantis constroem o desenvolvimento cognitivo através das construções simbólicas da linguagem literária sobre a temática afro-brasileira contribuindo para a diminuição da desigualdade. Para Abramovich (1997):

[...] uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história cada um a seu modo (ABRAMOVICH, 1997, p. 13).

Os ensinamentos da literatura infantil são de extrema relevância para expor de maneira suave as intempéries da infância e as possíveis soluções para elas, já que nas narrativas infantis ocorre uma fácil identificação entre leitores e personagens. Coelho (2000) e Bettelheim (1980) destacam que a simbologia nas histórias infantis

mostra os principais problemas humanos ao longo da vida social. Principalmente no que diz respeito às questões étnicas, os problemas são bastante claros. A representação do negro sempre está longe do bom e belo, seja no âmbito social ou cultural, fato que vem de todo apanhado de informações construído ao longo da história do Brasil. Para Coelho, por exemplo:

[...] a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção (...) a finalidade dessas histórias é confirmar a necessidade de se suportar a dor ou correr riscos para conquistar a própria identidade (COELHO, 2000, p. 55-57).

Nessa perspectiva, como pode a criança negra identificar-se com as histórias clássicas infantis sempre com heróis homens e brancos? Como estas questões são vistas nas histórias infantis contemporâneas? Esses são pontos primordiais na educação da atualidade.

Mesmo que a teórica esteja se referindo às histórias clássicas infantis, os efeitos destas são primordiais para a formação do cidadão. Tais efeitos, quando vistos na literatura infantil de temática afro-brasileira, constroem um imaginário cultural já existente, porém negado historicamente e socialmente. Essas obras privilegiam questões da diversidade e pluralidade cultural e da representatividade negra na construção da identidade nacional.

A construção estética dos significados em uma obra literária gera o prazer da leitura e constroem imagens que se integram e modificam a visão dos leitores. Dessa forma, no tocante à obra literária infantil, a presença de questões identitárias e étnico-raciais são primordiais na formação cidadã desde a infância. Além de ser uma possibilidade de se confirmar e destacar nas crianças a pluralidade e a ideia de que isto é um ponto positivo de nossa cultura, também esse

contato promove uma reavaliação do olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras crianças difundindo, assim, o respeito e a valorização da identidade negra.

Em tempos em que as questões étnico-raciais estão presentes na escola e na vida das crianças, explicar aos pequenos tudo que envolve essa problemática requer instrumentos lúdicos e eficazes para alcançarmos a compreensão e as mudanças sociais necessárias à sociedade futura. E um desses instrumentos é a literatura.

O Cabelo de Lelé (2007) foi escrito pela jornalista Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça. A obra narra a história de uma menina negra de cabelos enrolados que estava insatisfeita com seus cachos. Buscando explicação para tantos cachos, descobriu muito sobre a África, sobre sua identidade e que seu cabelo era enrolado devido ser afrodescendente. Assim, poderia fazer diferentes penteados em seus cachos e cada um deles era um pedaço de sua história. Conhecendo sua história, reconheceu e valorizou sua identidade e história.

A ilustração da capa no livro já nos é bastante representativa e expõe os traços físicos da personagem negra com sua vasta cabeleira cacheada. Na capa, ela lê um grande livro intitulado *Países africanos*. Os cabelos se espalham na ilustração simbolizando uma forte autoafirmação dos traços negros, como também uma provocação ao tema da imagem dos negros. Todas as ilustrações são bastante significativas, pois concretizam e reforçam a identidade racial.

O cabelo é uma forte imagem que une a representação social e cultural da identidade cultural afro descendente. Na obra, o título também destaca essas marcas identitária, sociais, ideológicas que essa imagem contém. No contexto contemporâneo, em que ainda é colocado com belo e aceitável o “cabelo bom” (leia-se, liso), a indústria da beleza impõe conceitos fora de muitas realidades. E isso inclui o público infantil. Na obra infantil de Valéria Belém, é apresentado a esse público infantil uma imagem positiva e com justificativa histórica dos traços característicos do cabelo enrolado e a pele escura. De forma

positiva e informativa, a autora aborda de forma lúdica e pedagógica os traços tão particulares de cada ser humano. Como expressa Gomes:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2003, p. 3).

A obra começa com a demonstração de insatisfação da personagem e a incompreensão sobre tantos cachos nos cabelos: “Lelê não gosta do que vê. – De onde vêm tantos cachinhos?, pergunta, sem saber o que fazer/ Joga pra lá, puxa pra cá/ Jeito não dá, jeito não tem./ De onde vêm tantos cachinhos, a pergunta se mantém” (BELÉM, 2007, p. 5). O que nos remete ao conceito de Woodward (2000) sobre a representação em uma ótica cultural, estruturando identidade coletivas e individuais que se pautam nos questionamentos “quem sou eu?”. Lelê se faz esse questionamento ao tentar compreender suas características físicas e sua identidade, o que nos demonstra uma distinção em comparação a outro. Leia-se esse outro como branco e com cabelos lisos, isto é, aceito socialmente.

Com um narrador onisciente, o texto prossegue com “Toda pergunta exige resposta/ Em um livro vou procurar!” (BELÉM, 2007, p. 11). Percebe-se que a busca pelas explicações em um livro. A presença do objeto livro, de certa forma, valoriza a busca do saber como forma de diminuir as diferenças no olhar sobre a pluralidade na formação do país. Pensando no público infantil, o livro se torna um instrumento viável, já que as crianças ainda estão em processo de formação e conhecimento cultural.

A narrativa prossegue: “Depois do Atlântico, a África chama/ E conta uma trama de sonhos e medo/ De guerras e vidas e mortes no enredo/ também de amor no enrolado cabelo/ Puxado, armado,

crescido, enfeitado/ Torcido, virado, batido, rodado/ São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (BELÉM, 2007, p. 15). Com um ritmo cadenciado, que se aproxima do lúdico e do público infantil, esse fragmento fornece informações importantes sobre o continente africanos, principalmente culturais, que instruem o leitor para a construção identitária de si mesmo e do outro. As escolhas de vocabulário e a articulação dos significados demonstram a África de forma positiva, confirmando os valores que a obra se propõe a construir nos pequenos leitores que, socialmente, não são expostos a modelos culturais que valorizem as raízes africanas. Na obra, são mencionadas as lutas dos africanos que compõem seus traços culturais, o que faz com que Lelê entenda sua origem através de seus antepassados.

Em um determinado momento da obra que “Lelê gosta do que vê!/ Vai à vida, vai ao vento/ Brinca e solta o sentimento/ Descobre a beleza de ser como é/ Herança trocada no ventre da raça/ Do pai, do avô, de além-mar até” (BELÉM, 2007, p. 18). A personagem reconhece suas raízes e sente-se bem reafirmando sua identidade afro-brasileira. A obra proporciona não somente a aceitação e o respeito, como também uma reflexão sobre a formação do próprio país, como se percebe em: “O negro cabelo é pura magia/ Encanta o menino e a quem se avizinha” (BELÉM, 2007, p. 22). O cabelo, antes motivo de desgosto, transforma-se, pela identificação com a verdadeira cultura da qual faz parte, em “pura magia”, que encanta também o outro e insere-se como traço comum à sociedade.

Até o final do texto, esse encantamento é reforçado: “Lelê já sabe que em cada cachinho/Existe um pedaço de sua história/ Que gira e roda no fuso da terra/ De tantos cabelos que são a memória/ Lelê ama o que vê!” (BELÉM, 2007, p. 24). Os cachinhos agora são a prova de sua identidade e de sua história. E esse processo de identificação também pode ocorrer nos pequenos leitores e se refletir também nos círculos sociais dessa criança. Sobre esse aspecto Gomes (2003) relata que “(...) no início do século XV o cabelo funcionava como

um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais e, nessas culturas, o cabelo era parte integrante de um complexo sistema de linguagem”. Sendo assim, levando a cultura como um fenômeno baseado em um discurso que produz sentidos, Hall (2006) confirma:

[...] As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2006, p. 51).

O cabelo, na obra, torna-se um símbolo de representação e de orgulho das raízes africanas que tanto contribuíram para a formação de nosso país. Em uma sociedade que, por décadas, deformou os cabelos afro com procedimentos para alisá-los e torná-los próximos ao padrão europeu, negava-se a identidade cultural desses descendentes. Obras como essa, que tocam nessas temáticas, provocam a desconstrução de modelos preestabelecidos por séculos e reforçados por escritos históricos e sociais que tentava comprovar a inferioridade negra na sociedade.

Ao finalizar o texto, a autora propõe um questionamento: “Lelê ama o que vê! E você?” (BELÉM, 2007, p. 26). Dialogicamente, a obra convida os leitores a se posicionarem diante das descobertas realizadas por Lelê. Descobertas essas que nasceram de dúvidas tão recorrentes em várias situações sociais que tocam nos preconceitos raciais. Muitas crianças, principalmente no ambiente escolar, podem passar por essas situações e são convidadas pelo narrador a pensar sobre ela.

Percebe-se que a personagem, enquanto representação da imagem do negro, passa por uma mudança de concepção. Sua imagem deixa de ser um problema que a entristecia e passa a ser um motivo de orgulho a partir do momento que ela passa a compreender suas origens e a importância de seu povo para a construção cultural do seu

lugar. A pluralidade e a miscigenação deixam de ser destacados como diferenças negativas e passam a ser um traço cultural a ser perpetuado e exaltado.

Essa mudança diz respeito não apenas à imagem individual, mas também à imagem coletiva. Mesmo que, no livro, o foco da mudança seja a protagonista (individual), indiretamente a mudança abrange a todos (coletivo). Prova disso é o final que interage com os leitores. A questão final em “Lelê ama o que vê! E você?” leva o leitor a uma reflexão coletiva sobre os aspectos culturais, sociais e ideológicos do país. Será que todas as crianças se sentem bem com o que veem? Se isso não acontecer, a educação e a leitura poderiam ajudar em uma mudança? Pelo o que podemos perceber, tudo isso pode ser possível através da educação e da literatura, importantes ferramentas de aprendizagem

Portanto, a obra de Belém dialoga não apenas com o discurso contemporâneo referente à valorização da cultura negra e de sua importância na formação do Brasil, como também com as questões do preconceito racial e a tentativa de mudança do pensamento preconceituoso que ainda existem em nossa sociedade. Ao promover o encontro com suas origens, a personagem se identifica e se integra no meio social não somente reconhecendo suas diferenças, mas valorizando-se como parte integrante da pluralidade étnica do Brasil, sem que isso a desmereça em nenhum aspecto.

A literatura infantil é grande responsável pela formação do sujeito leitor crítico. Através das narrativas infantis, personagens e enredos é possível estimular a identificação das crianças com a realidade que as cerca. Por isso, obras como a de Valéria Belém possuem grande importância no trabalho pedagógico. Em um país onde ainda existem casos gritantes de racismo,, essas obras trazem espaços de debate frutíferos sobre o tema, que deve sempre ser orientado pelo/a docente.

O tema afrodescendente pode e deve ser tratado pela literatura e também em outras áreas de estudo, devendo iniciar-se na

infância, fase na qual se pode formar (ou deformar) o cidadão crítico e participativo na construção da sociedade. E os valores negativos no tocante à miscigenação podem começar a mudar exatamente nessa fase. Assim mudanças sociais significativas podem acontecer.

A identidade infantil, e em especial a da criança negra, está em processo de formação e inserção em novos grupos sociais. Sendo assim, é essencial que encontrem traços nestes novos círculos referentes à sua etnia, com o objetivo de preservar sua autoestima e a formação de uma identidade.

Vale ressaltar que a abordagem às questões étnicas não deve ser um tema apenas para crianças negras, mas para todas as crianças, afinal, todos nós, independentemente da identidade étnica, fazemos parte da sociedade. A visão negativa da miscigenação brasileira é uma responsabilidade de todos.

Respeitar essas distinções étnicas desde a infância torna-se cada vez mais urgente, já que é a falta de exemplos positivos nessa fase que perpetuam a rejeição a sua própria origem e reforça a rejeição do outro. Nessa perspectiva e levando em consideração uma mudança desde a infância, a literatura torna-se um instrumento propício para abordagem ao tema.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. Ilustração Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BETTELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANDIDO, Antonio. Uma palavra instável. In: CANDIDO, Antonio (Org.). **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 23, Maio/Agosto, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2003. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. SP: Cia das Letras, 2010.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In SCHARCZ, Lília M., QUEIROZ. Renato S. (org). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. (Org.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

A literatura infantojuvenil e o machismo

*Jeane Carozo Rocha*¹¹

Introdução

A literatura direcionada para o jovem leitor, ou seja, crianças e adolescentes, cresce com o passar do tempo. Dessa forma, percebemos inúmeros livros disponíveis no mercado editorial para esse público. Neles, autores e autoras abordam temas variados e dentro do contexto atual presenciados e até vividos pela juventude brasileira. Homofobia, machismo, racismo e violência são alguns dos assuntos representados por personagens que ajudam escritores e escritoras na transmissão de sua mensagem a leitores e leitoras iniciantes.

Nesse sentido, ler hoje um livro classificado como infantojuvenil implica afirmar que nele, certamente, encontraremos como enredo um tema amplamente discutido na contemporaneidade. Por isso, os contos de fadas nos moldes tradicionais contendo princesas, príncipes, castelos e os famosos chavões “era uma vez” e “foram felizes para sempre” foram substituídos por personagens, espaços e discursos baseados em fatos reais, com o objetivo de chamar a atenção do jovem leitor para os acontecimentos que estão a sua volta.

Dos temas citados acima como sendo os que hoje constam nos livros para jovens, o machismo encontra-se entre os mais discutidos.

¹¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes pela Faculdade FAVENI; Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luiz de França e Licenciada em Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: jcarozorocha@yahoo.com.br.

Por isso a opção desta pesquisa por ele. Assim, é pertinente entender em que grau o machismo está presente nas casas no Brasil.

Como o tema é bastante discutido nas mídias em geral – TVs, rádios e redes sociais –, é possível dizer que a prática do machismo está presente em grande medida na sociedade brasileira, sobretudo, nos lares em que estão presentes crianças e adolescentes do sexo feminino. Tal prática é consolidada pelas figuras do sexo masculino, pai e irmãos, com os quais elas convivem na mesma residência.

Diante desse contexto, esta abordagem tem como objetivo geral expor, por meio do enredo do romance infantojuvenil *Açúcar amargo* (1989), de Luiz Puntel, a existência de práticas machistas em um lar fictício, mas que possivelmente é, mesmo já no século XXI, a realidade de muitas jovens, bem como tornar os discursos dessa narrativa visíveis, como as falas machistas do pai Pedro contra a filha Marta, identificando as motivações para o que ele fala, a forma como fala, como também as falas que reforçam os estereótipos que mulheres devem continuar seguindo, segundo a ótica patriarcal.

Embora *Açúcar amargo* tenha como tema central a exploração do trabalhador braçal em canaviais de cidades paulistas, os chamado boia-frias, nele o autor enfatiza um segundo assunto: o machismo do pai Pedro para com sua filha Marta, que se inicia com agressões verbais e evolui para agressões físicas, justificando assim a relevância do recorte aqui proposto.

Aspectos da literatura infantojuvenil

Tradicionalmente, a escrita para crianças e adolescentes esteve sempre pautada em histórias de fantasias. Bruxas, duendes e fadas ajudaram a contar enredos de mundos e temas surreais com o objetivo de encantar seu público-alvo. Essa receita deu tão certo que a produção de livros infanto-juvenis obedeceu a esse modelo por muitas décadas.

Entretanto, as diversas mudanças ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos anos fizeram com que a literatura infantojuvenil passasse a abordar temas mais próximos da realidade, a saber: bullying, machismo, racismo, violência doméstica, sexualidade etc., aproximando esse público dos acontecimentos reais e provocando a necessidade de discutir temas contemporâneos, o que evidenciou o poder dessa literatura. A esse respeito, afirma Dória (2008, p. 43):

[...] se livros de literatura enfocando o preconceito fossem adotados desde a pré-escola, esse “silêncio” sobre o assunto seria imediatamente quebrado, pois a literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como em nível imediato, possibilitando, por exemplo, a discussão do tema, uma apreensão diferenciada dele, rompendo com as imagens sociais preconcebidas e estereotipadas.

Baseado na crença descrita acima, encontramos escritores e escritoras nacionais de grande expressão que escreveram livros infanto-juvenis a respeito dos mais variados assuntos, a exemplo de: Monteiro Lobato – obras ambientadas no *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, Graciliano Ramos – *Histórias de Alexandre* (1944) e *Histórias incompletas* (1946), Érico Veríssimo – *As aventuras do avião vermelho* (1936), *Os três porquinhos pobres* (1936), *As aventuras de Tibicuera* (1937), *O urso com música na barriga* (1938) e *A vida do elefante Basílio* (1939) e Clarice Lispector - *O mistério do coelho pensante* (1967) e *A mulher que matou os peixes* (1969).

Na contemporaneidade, as autoras Ana Maria Machado e Ruth Rocha são os grandes destaques. Contudo, a lista contém nomes como os de Baltazar Lopes, Frei Bento, Geni Guimarães, Georgina da Costa Martins, Giselda Laporta Nicolelis, Heloisa Pires Lima, Júlio Emilio Braz, Lúcia Pimentel Góes, Luiz Puntel, Lygia Bojunga Nunes, Odette de Barros Mott, Rogério Andrade e Ziraldo.

Continuando com a exposição a respeito da importância da abordagem a temas reais nos enredos de livros específicos para crianças e adolescentes, consideramos crucial enfatizar que toda leitura deve ser prazerosa. Todavia, tais leituras precisam, sobretudo, agregar conhecimentos que seus jovens leitores e suas jovens leitoras possam levar para a vida como forma de serem pessoas melhores e reconhecerem nos outros pessoas necessárias. Daí surge a preocupação de Hohlfeldt (2006, p. 8) quando ratifica que “enquanto se multiplicavam as obras teóricas em torno do tema, ainda são escassas hoje, [...] aquelas dedicadas a, realmente, fazer a análise dos textos publicados”.

Com isso, chamamos a atenção de docentes na hora da escolha de livros para a leitura de seus alunos. Além do/a autor/a, do título, dos/as personagens, da história, o tema do enredo deve ser seu principal critério de escolha, afinal é o que de fato normalmente se depreende de uma boa leitura. Neste sentido, Hohlfeldt (2006, p. 24) determina que,

[...] dentre os livros ditos “para jovens”, contam-se alguns textos clássicos, boa parte dos quais ou vêm “adaptados” ou simplesmente não deveriam ser indicados nesse momento, como ocorre com Machado de Assis, dentre outros, por sua complexidade e distanciamento da língua literária em relação à língua contemporânea.

E Dória (2008, p. 11) ainda contribui quando afirma que “Professores conscientes e críticos sabem que têm a oportunidade de influir na formação dos valores dos pequenos aprendizes, mas para isso é preciso ter clareza a respeito dos *novos valores* que serão introduzidos”. Por tudo isso, é fundamental trabalhar questões sobre a mulher, o feminismo, a violência doméstica, o machismo, a negritude, gênero e sexualidade, inclusão, bullying, saúde física e mental, morte, tecnologias, marginalização urbana e distanciamento

das classes sociais, Enfim, de todos os temas que ascenderam principalmente a partir de meados do século XX.

Em *Açúcar amargo*, discutiremos o machismo, especialmente o praticado dentro do lar, por pais e irmãos contra suas filhas e irmãs respectivamente, iniciados por agressões verbais que logo se tornam físicas, constituindo em um dos muitos tipos de violência: a doméstica.

Aspectos do machismo e da violência doméstica

Machismo é a inferiorização da mulher em relação ao homem. Tal inferiorização compreende o físico e o intelecto do sexo feminino, resultando em abusos dos mais variados tipos, a exemplo da violência doméstica, como também numa prática que constitui um ato dos mais abomináveis: a mulher ser agredida por ser mulher. Com isso, vale ressaltar que o perfil da violência doméstica no Brasil – tal como aponta o IPEA (www.ipea.gov.br) – revela dois aspectos alarmantes:

O índice de violência doméstica com vítimas femininas é três vezes maior que o registro com homens. [...] Crianças que vivem em lares onde prevalece a violência doméstica possuem maior probabilidade de desenvolver problemas comportamentais na primeira infância e, a partir da adolescência, se envolver em atividades criminosas. (www.ipea.gov.br)

Para sofrer tal agressão, a vítima não é escolhida por sua classe social, grau de escolaridade, idade, grau de parentesco e religião. Basta ser mulher. Dessa forma, a mulher sofre machismo em todos os espaços sociais, como bares, escolas, local de trabalho, universidades, bem como dentro de sua casa, por seus familiares, “em 43% dos casos, a violência ocorre tipicamente na residência da mulher, e em 36,7% dos casos a agressão se dá em vias públicas” (WWW.IPEA.GOV.BR). Por isso, a respeito desses índices, inúmeros questionamentos são levantados: qual a origem da admissão de superioridade do homem?

Sendo a educação deles, na maioria das vezes, dada pelas mulheres, por que tanta violência contra elas?

Outro fato a ser discutido em relação à violência doméstica que chama a atenção é o machismo praticado em diversas esferas da sociedade. Por isso, o aumento dos índices a cada ano, sendo dessa forma necessário quebrar o ciclo, pois o machismo praticado dentro de casa, certamente, será reproduzido fora dela pelos irmãos que serão futuros namorados, maridos e pais. E quando esses têm respaldo dos que deveriam combater a violência de gênero, a situação só tende a piorar.

Miles (2012, p. 13) enuncia que “O abuso é chamado físico quando envolve empurrar, bater, socar, chutar ou beliscar, jogar objetos na vítima deixando marcas ou provocando ferimentos”. Daí a importância da discussão desse tema, urgentemente, dentro dos ambientes educacionais e por todos os agentes que os compõem: professores/as, gestores/as, pais, mães, alunos/as e a comunidade. Portanto, a literatura, a psicologia, a esfera criminal e todos os indivíduos que se sentem atingidos e incomodados pelo machismo devem falar abertamente desse problema social, crescente entre mulheres cada vez com menor idade. O romance *Açúcar amargo* (1989) contribui quando aborda esse tema. É o que veremos a seguir.

Análise das falas machistas contidas no romance *Açúcar amargo*

Apesar de, como dissemos, o tema central do romance infantojuvenil *Açúcar amargo* ser a narração da difícil realidade de boas-frias, cortadores de cana-de-açúcar, em sua rotina de trabalho, nele, o autor aborda outro tema que chama igualmente a atenção: o machismo praticado por Pedro contra sua filha Marta, pois, durante a leitura, identificamos falas preconceituosas em forma de agressões verbais e de uma fúria incontrolável. Agressões físicas são também praticadas, caracterizando o quanto ele, o pai de Marta, desvaloriza a

figura feminina, sobretudo, quando, por comparação, exalta a figura masculina do filho Altair.

Pedro, um dos personagens principais, é um homem casado, pai de dois filhos: Altair, adulto, e Marta, adolescente. Ele tem muitos problemas: falta de moradia e emprego fixo, uma esposa doente, a perda de dois filhos no parto e uma filha. De acordo com Marta, ele também é raziña e machista. Altair, por sua vez, é o filho obediente e, como o pai, vive para o trabalho.

Já Marta é uma personagem que demonstra ter personalidade forte. Destemida, ela defende a importância dos estudos, bem como o fato de ser mulher, provocando a ira do pai contra ela. “Freud havia mostrado como a personalidade masculina e feminina, [...], era formada na família” (NYE, 1995, p. 143). Daí a necessidade dela de viver sempre na posição de quem está se defendendo, enquanto o irmão, por outro lado, está sempre obedecendo.

Nesse contexto, surge a personagem Zefa, esposa e mãe, também vítima do comportamento machista de Pedro, apesar de todo o problema de saúde em que ela se encontra.

Na história da humanidade, a mulher culturalmente foi alvo do comportamento de superioridade do homem, constituído pelo patriarcado, ou seja, pelo “regime social no qual o pai é a figura de mais prestígio e tem papel preponderante dentro da unidade familiar ou da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 254). Tal regime possui características definidas nos desejos e vontades dos homens, resultando em violência doméstica, que “acontece quando membros da família ou pessoas próximas maltratam umas às outras. As agressões podem ser físicas (bater, por exemplo), psicológicas (xingar ou fazer provocações) ou sexuais” (MILES, 2012, p. 4).

Sendo a figura feminina quem sofre com o poder do patriarcado e a violência doméstica resultante dele, insuportável, o “calar-se” deu lugar a um grito de “chega”, que demarca a recusa em continuar a aceitar os desmandos de homens. Essa postura marca o

feminismo, isto é, um “movimento social que luta pela igualdade de direitos civis e políticos entre homens e mulheres” (OLIVEIRA, 2004, p. 247). Marta é uma representante desse movimento, pois a cada diálogo, expressa uma luta para ser reconhecida como uma pessoa igual ao irmão Altair.

Dessa forma, o escritor, ao contar a história dessa família de desagregados, toca em uma ferida que a sociedade precisa discutir desde a infância, passando pela adolescência, chegando inclusive à fase adulta e à velhice, uma vez que agressores estão em todas as fases da vida. Com isso, Luiz Puntel faz parte de um grupo de autores que se utilizam de seus escritos para demonstrar o problema, como também provocar reflexões acerca da minimização ou quem sabe da solução deste.

No romance infantojuvenil escolhido, a marca do machismo é percebida já no Sumário, por meio do nome dado a alguns capítulos: 2. O tempo de brincar de casinha já passou mesmo; 8. Mas nesta casa quem decide tudo é o pai? 9. Marta seria mesmo a culpada? 15. Lugar de mulher é em volta do fogão e 20. Marta, finalmente mulher. Cada uma dessas frases repetem um estigma que a figura feminina carrega ao longo dos tempos. Elas são ouvidas no seio dos lares, proferidas pelos membros masculinos da família. “As mulheres não lutam contra um anônimo outro masculino, mas contra pais, irmãos, mães, maridos” (NYE, 1995, p. 142). Assim, fazendo uma leitura das frases que nomeiam cinco, dos vinte e sete capítulos, temos:

Título do capítulo 2 - O tempo de brincar de casinha já passou mesmo. Na infância, a criança do sexo feminino já é ensinada que seu papel seria cuidar de filhos e de tarefas domésticas. Nas brincadeiras, ela sempre é a figura de uma mãe amorosa que cuida da casa. Quando o autor opta por iniciar o nome de um capítulo dizendo que esse tempo passou, entende-se que ele critica essa época e a impressão de que era uma época fácil, simples e sem problemas. O título também ressalta que essa visão marca a vida da menina e até influencia em sua decisão das ocupações futuras: esposa e mãe.

Título do capítulo 8 - Mas nesta casa quem decide tudo é o pai? Esse questionamento revela um comportamento próprio de pessoas controladoras: tomar todas as decisões pertinentes a casa e a seus membros. Esse controle deve ser combatido ao primeiro sinal, pois tende a acontecer em situações simples, como a ida a casa de um colega, o horário para ir à escola e até o que vestir. Como expressa Miles (2012, p. 10) “Exercer controle sobre a vida dos outros é uma forma de abuso psicológico. [...] O controlador insiste em ser o único a tomar todas as decisões da família, numa atitude injusta e excessiva. Decisões familiares devem ser compartilhadas”.

Título do capítulo 9 - Marta seria mesmo a culpada? Culpar os outros membros da família é um ato próprio de um machista. Para o machista, existe um motivo para seus atos e comportamentos, ou seja, para a forma como ele age com suas vítimas. A culpa, como no caso da história de Marta, pode ser, inclusive, a existência da vítima ou sua condição de ser mulher, pois isso passa a ser um fardo na vida desse homem. Entretanto, uma vítima de machismo nunca, sob hipótese alguma, é culpada. Tal como aponta Miles, “É difícil manter distância da violência doméstica; todos que moram na casa precisam ter consciência do que está acontecendo. As vítimas e as testemunhas precisam entender que não são culpadas e que devem procurar ajuda” (MILES, 2012, p. 40). Mesmo assim, muitas mulheres se culpam pelas agressões sofridas e inclusive, justificam que merecem sofrer as violências. A indagação do autor faz leitores e leitoras refletirem se existe mesmo a culpa e de quem ela é.

Título do capítulo 15 - Lugar de mulher é em volta do fogão. O nome deste capítulo remete ao clichê que acompanha a vida de muitas mulheres, ainda que estejam ao volante, à frente de uma empresa, na execução da medicina. Os machistas acreditam que mulheres não têm capacidade para exercer com maestria tais ofícios. Mesmo elas já dominando o mercado de trabalho, nas mais variadas profissões, eles não cansam de acreditar nesta ideia.

Título do capítulo 20 - Marta, finalmente mulher. A cobrança para que uma menina se torne mulher é grande. Elas não têm o direito de passar pela infância e adolescência sem imposição de responsabilidades, muitas vezes incompatível com sua idade. E quando chega a fase adulta já estão cansadas por terem sido sugadas antes do tempo. Meninas cuidam de afazeres domésticos, irmãos, idosos e inclusive trabalham em casas de família para ajudar no complemento da renda. Em “[...] finalmente mulher” é possível interpretar que a fase adulta chegou e que não há mais culpa para se cobrar tudo o que há tempos já vinha sendo cobrado.

Nas páginas que seguem, leitores e leitoras percebem a prática do machismo contra Marta em praticamente todos os vinte e sete capítulos. Nye (1995, p. 142) informa que “[...] as situações em que as mulheres lutam têm uma história, uma história familiar tanto social como individual, e suas reações são modeladas naquela história”. No romance, são inúmeros os diálogos entre a personagem Marta e seu pai Pedro em que percebemos o tom machista.

Assim, para seguir com a análise, escolhemos alguns diálogos que expressam os motivos que levam o pai Pedro a proferir falas machistas, outros que enfatizam a maneira de falar de um machista, e por fim, alguns diálogos que reforçam estereótipos que a figura feminina teria que continuar seguindo.

Embora não haja motivos ou justificativas para um pai discutir a todo momento com uma filha, entendemos que os desentendimentos têm sim, um pormenor diverso. No caso da personagem Marta, o conflito constante perpassa pelo fato de ela estudar; de querer ter amigos e privacidade em sua casa; pela vida difícil do pai, provocada pela morte de seus irmãos e não dela; pela doença da esposa e pela instabilidade de emprego dele; além do fato de Marta não trabalhar como doméstica para ajudar no sustento da casa; ter nascido mulher, não ter serventia para trabalhar na lavoura; e para terminar, sonhar com uma vida diferente e melhor do que a da mãe.

Nesse sentido, entendemos que a “A personalidade é formada na família, para melhor ou pior, além da escolha e frequentemente além da memória” (NYE, 1995, p. 143). No caso da personagem Marta, sua personalidade formou-se com senso de igualdade, justiça, mudança e vontade de melhorar a cada dia. No entanto, poderia ter se formado diferente, agressiva, transgressora, subversiva etc.

Assim, a vida de Marta segue e à medida que o tempo passa, os conflitos entre ela e o pai crescem, tornando-se constante. O enfrentamento do pai quando quer continuar seus estudos parece não ter fim, dando início à violência doméstica. O diálogo a seguir, demonstra o quão é difícil para Marta continuar na escola, pois para Pedro, escola não tem valor. “— Então, o que o professor falou hoje na classe não é tão bom assim? / — E o que foi? — Pedro, que empurrava definitivamente o prato, sem fome, **queria achar um motivo, para dizer que estudar era mesmo besteira**” (1989, p. 15, grifo nosso).

Miles (2012, p. 8) cita exemplos de agressões: “Berros, gritos, ameaças e xingamentos constantes são um tormento. Gritar é uma forma de abuso verbal por meio do qual o agressor pode subjugar, zombar, constranger, ameaçar e atormentar a vítima”. Desses, Pedro faz uso da maioria. O intuito dele é mostrar para a filha que estudar não tem serventia, a não ser a de “encher a cabeça dela de besteiras” e de conhecimentos inúteis.

Nesse contexto, basta que ela fale em escola, aulas, livros e professores para Pedro perder a paciência e agir de forma agressiva com a filha. Na maioria das vezes, ele repete que o que ela precisa é parar de estudar e ir trabalhar como doméstica, reproduzindo assim mais um pensamento que os homens machistas carregam a respeito da figura feminina. É daí que surge a primeira luta das mulheres: ter direito a estudar. Porém, a luta por esse direito não finda aí, pois o discurso machista dentro das salas de aula também precisa ser modificado, afinal a figura feminina é capaz de executar toda e qualquer profissão. Observemos o que afirma Silva:

[...] Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas no mundo ainda definido pelos homens (SILVA, 2010, p. 93).

Quando uma situação corriqueira à qual muitas escolas aderem, como a oferta de séries em horário noturno, chega à vida de Marta, o mundo dentro da casa dela desaba. Nesse momento, sua preocupação é a de continuar estudando, mas dentro das salas de aulas outras preocupações surgem, como abaixo é informado:

[...] O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo (SILVA, 2010, p. 91-92).

Além de sofrer com a insatisfação de Pedro por ela frequentar a escola, Marta também é punida por querer ter amigos, sair de casa para conhecer pessoas diferentes e até para esquecer do peso que carrega quando está dentro de casa, pois nem privacidade ela tem, como é informado na fala “[...] A casa era tão pequena – dois quartos, um para os pais e outro para Altair –, que Marta tinha que dormir na sala. E este era mais um motivo para muita discussão” (1989, p. 19). Pois, nem isso lhe é permitido. “Certos agressores isolam as vítimas para dificultar que consigam ajuda. Eles impedem que as vítimas encontrem amigos e familiares, proíbem de usar o telefone e de sair de casa” (MILES, 2012, p. 11).

A vida difícil do pai é mais um motivo para Marta sofrer agressões. A morte dos irmãos e não dela, a doença da mãe e a instabilidade de emprego dele acarreta todos os pesos em cima dela. O narrador faz as seguintes colocações: “Se na escola tudo caminhava muito bem, a situação em casa desandava. Marta e o pai já não se davam; depois da bofetada, a coisa, piorou bastante” e “Outro fator que contribuía para que isto ocorresse, era a instabilidade do emprego do pai” (1989, p. 46). Difícil ser cobrada por situações que não são do conhecimento da vítima.

O fato de Marta ainda não trabalhar como doméstica para ajudar no sustento da casa era mais um motivo para muitas discussões. Pedro não se contentava de Marta não ter sido iniciada nessa profissão. Certa vez, na saída da escola, ela chegou a confessar para as amigas dessa imposição constante do pai “— Se você tivesse o pai que eu tenho, Eliana... Ele vive reclamando que eu preciso aprender um ofício” (1989, p. 11).

O fato de Marta ter nascido mulher, não tendo, por isso, serventia para trabalhar na lavoura, irrita Pedro constantemente. O narrador enfatiza essa constatação quando diz que “Só que Marta, logicamente, era mulher” (1989, p. 11) e Pedro ratifica tal fato quando lamenta “—Esquecer como, Zefa? Eu sinto falta dele, um moço bão, trabalhador, de primeira. Se ele estivesse aqui, tava dando uma mão, cortando mais tonelada que eu. Em vez disso, Deus o levou. Levou ele e deixou esta menina aí...” (1989, p. 49).

Para terminar, sonhar com uma vida diferente e melhor do que a da mãe irritava Pedro igualmente aos outros motivos. Certamente, a vida de passar, limpar, cozinhar e criar filhos não atrai meninas que percebem que dessa forma a vida não é significativa. Marta falou para as colegas “Caxias nada. Eu que não estude pra você ver... Vou ficar na beirada do fogão e do tanque a vida toda que nem a mãe” (1989, p. 11).

Outro objetivo deste estudo é demonstrar como um machista se dirige a sua vítima. Assim, registramos que a fala é a forma de

comunicação mais eficiente conhecida pelos seres humanos, pois as palavras proferidas são de imediato identificadas pelos seus significados. Os abusos praticados por machistas incluem a maneira de falar, pois eles têm um repertório próprio, bem como um tom estúpido, grosseiro e ríspido. Por isso, “As agressões podem, ainda, assumir outras formas. Qualquer forma de agressão é sempre traumatizante para a vítima, podendo causar outros problemas e preocupações” (MILES, 2012, p. 22).

Pedro utiliza de dezenas de palavras, expressões e frases para agredir sua filha Marta. A seguir, um dos diálogos entre eles mostra seu desejo de agredi-la com todas as palavras conhecida por ele. “— Sair daqui? Mas como? — Mas como o quê? Sair, sair... Pegar os trens todos e ganhar estrada. Sair pelo mundo, menina! — Pedro respondeu, irritado. Já que não podia **xingar** o fazendeiro **de todos os nomes feios que sabia**, aproveitava a deixa de Marta” (1989, p. 14, grifos nosso).

As agressões verbais seguem a cada nova discursão e o repertório com diferentes adjetivos só aumenta. Com uma conotação pejorativa, Altair, irmão de Marta, reproduz o comportamento do pai e passa a menosprezar sua irmã. Assim, quando em um diálogo entre o pai, a mãe e a irmã, ele encontra espaço para falar, não perde a oportunidade de declamar que Marta: “— Tá na escola, mas é **burrinha...** Mais **burrinha que o jegue Torquato...** — Altair reclamou, todo entendido” (1989, p. 15, grifos nosso).

À medida em que a história avança, a personagem Marta continua ouvindo outras agressões verbais. Pedro não poupa palavras quando quer demonstrar a sua filha toda sua raiva e insatisfação com o comportamento dela. E mesmo ela tentando agradecer, fazendo o melhor dentro dos limites de uma adolescente, ouve palavras como as destacadas nas frases que seguem: “— Não sei por que Deus fez isso comigo. Levar o Altair, meu filho, e deixar uma **inútil** dessas” (1989, p. 40, grifos nosso) “— Fala baixo, Pedro. Vai acordar à coitada... -

Coitada? Você tem coragem de chamar essa **vagabunda** de coitada”? (1989, p. 49, grifos nosso).

Já para o Altair, a quem ele enfatiza ser “meu filho”, as palavras são diferentes, com conotação elogiosa, sobretudo, pela serventia que ele tem no emprego de sua força de trabalho. “— Zefa — Pedro dizia, orgulhoso —, este meu filho puxou mesmo ao pai. **Não enjeita serviço...**” (1989, p. 28, grifos nosso). Para ele, trabalhar duro o fazia igual ao pai, resultando em motivo de orgulho. Tal preferência evidencia a importância que ele dava ao sexo masculino, uma vez que, na visão dele, Marta não conseguiria suprir.

O pai de Marta é veemente quando a define. Para a execução das atividades doméstica ela não atende, pois como diz na frase “— É essa menina que **não tem responsabilidade**” (1989, p. 20, grifos nosso), ele afirma que ela precisa acordar cedo e não deixar de fazer nenhuma atividade, pois, certa vez, o almoço não estava pronto antes dele ir para o serviço e suas calças não estavam lavadas imediatamente após ele ter voltado do serviço. E por frequentar a escola ele percebe que ela está mudada. Contudo, trata-se de uma mudança negativa, como enfatiza a seguir: “— Pronto, mas essa agora — Pedro se ofendeu. — É isso que dá muito estudo, tá vendo, Zefa? Estudo dá nisso, **ficar falando asneiras sem parar**” (1989, p. 30, grifos nossos).

Por fim, nada é tão machista quanto um homem determinando que uma mulher não vai sair de casa ou do local onde ela se encontra, como também quando manda ela calar a boca. O pai de Marta utilizou dessas duas imposições em uma mesma página do romance em uma sequência: “— **Não vai não**, menina” (1989, p. 38, grifos nosso). E em “— **Cale essa boca**, menina” (1989, p. 38, grifos nosso).

Por isso, diante de abusos como os citados acima, é importante que a vítima saiba que “Existem muitos profissionais competentes que vão ouvir com carinho e atenção tanto as vítimas quanto as testemunhas de violência doméstica. Você pode preferir

conversar com um professor ou com outro membro da família” (MILES, 2012, p. 26). Marta, em certo momento da história, optou por conversar com sua professora de Língua Portuguesa.

Para terminar, o último objetivo escolhido para estudar dentro desta pesquisa é a idealização do sexo feminino, ou seja, o estereótipo também definido como sendo “ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão” (dicionariopriberam.org). No caso da figura feminina, foi estabelecido que o modelo profissional deve ser o da execução de atividades domésticas: “Sua servidão não é um papel assumível, mas está escrita em sua própria identidade feminina” (NYE, 1995, p. 143), como também exercer o papel de mãe, ter lugares específicos para frequentar e receber pagamento menor que homens. Em relação à ideia de comportamento, todas que fazem atividades à noite são desocupadas e estão à procura de homens. Enfim, os modelos pré-concebidos a respeito da mulher foram definidos há tempos e perduram até o momento atual.

Na história da personagem Marta, o pai fazia questão de falar que ela era menina e que como tal deveria seguir os passos de todas as outras mulheres da família, sobretudo, os de sua mãe. E a cada discussão, ela ouvia que deveria ser arrumadeira, doméstica, faxineira e que era obrigação dela trabalhar em casa de família. Os trechos que seguem confirmam o desejo de homens como Pedro em insistirem que mulher não serve para executar outras tarefas além das de doméstica,

— Mãe, amanhã eu vou ver se me matriculo na escola aqui do bairro... — Marta declarou, tão logo se instalaram. — **Você precisa é arrumar uma colocação de doméstica, menina** — Pedro interferiu (1989, p. 36, grifos nosso).

— É sim, menina. **Você precisa é começar a trabalhar em casa de família, aprender um ofício de faxineira, de arrumadeira, essas coisas...** (1989, p. 38, grifos nosso).

[...] Se não fosse a sua doença, **ela já estava empregada em casa de família**, aprendendo quanto custa ganhar a vida... (1989, p. 49, grifos nosso).

Contudo, ambos os filhos sofrem com as cobranças machistas do pai. Marta, porque, segundo o pai, não lhe obedece e por ser mulher não serve para trabalhos que exijam força. Já Altair, porque deixou de estudar e começou a trabalhar cedo. Será que essas opções estavam nos pensamentos dele como escolhas reais para sua vida?

Outro estereótipo é o da mulher esposa. Como toda menina, por mais que as mães e avós não tenham casamentos felizes, ela é criada para casar e ter filhos. O autor aborda esse tema de forma sutil, porém completa. De início, ao lembrar do personagem Paulinho, namoradinho de infância, Marta sonha em ter um casamento com um príncipe, que a dará uma vida perfeita, tendo-o ao seu lado como parceiro na criação dos filhos e cuidados com a casa. A esse respeito, Nye (1995, p. 144) defende que: “Uma mulher só se torna mulher na medida em que trabalha seus conflitos e encontra seu lugar em uma determinada estrutura de relações sociais”. Por isso, na sequência, o autor demonstra que essa relação não era exatamente como ela trazia em seus pensamentos, pois Paulinho nem fala mais com ela quando a encontra, ou seja, ignora-a completamente.

Mesmo assim, no relato de um segundo momento a respeito de relacionamentos, Marta sonha em encontrar Paulinho em um colégio de uma cidade grande e, o mais impressionante, acredita que será reconhecida por ele e até admirada. Mas o tempo, para ele, passou e as vivências da infância ao lado da Marta foram esquecidas, trazendo-a para a realidade da vida que suportava na casa dos pais. “Uma mulher, afirmava Freud, traz as marcas de sua educação. Seu narcisismo, sua passividade, sua falta de criatividade, sua sociabilidade inferior, sua vaidade, sua fraqueza moral, tudo são resultados, resultados necessários, de sua formação como mulher” (NYE, 1995, p. 144). Por diversas vezes, ela apresenta inúmeros sentimentos e

mesmo demonstrando ser forte, ser a que resiste e enfrenta todos os obstáculos, ela é humana e adolescente, ou seja, um ser em construção, e porque não dizer em formação.

Enquanto Marta sonha em casar-se com o namoradinho do seu tempo de criança, Pedro já a enxerga de forma negativa. Para ele, estudar à noite significa vadiagem com consequente procura por rapazes. Em um certo trecho da narrativa, ele ratifica “— Nada disso, menina. **Filha minha não fica zanzando à noite por aí...**” (1989, p. 37, grifos nosso) fortalecendo a ideia de que executar uma atividade à noite é sinal de viver ao léu.

Outro estereótipo que carrega a figura feminina é o de onde é o seu lugar. Inicialmente, o pai volta a sina da doméstica e estabelece estar em volta de um fogão como o lugar dela, como enfatiza em “— Eu já falei que não dá, compadre Mané. **Lugar de mulher é em volta do fogão**” (1989, p. 63, grifos nosso). Em um segundo momento, Marta já não tem mais direito de frequentar alguns espaços, entre eles o sindicato dos trabalhadores que cortam cana-de-açúcar. Assim, Pedro aproveita a situação e dispara: “— Mas **lá é lugar de homem, menina!**” (1989, p. 84, grifos nosso).

As mulheres também carregam entre as ideias preconcebidas de que, mesmo executando atividade similar à de um homem, têm que receber pagamento menor. A desvalorização da mão-de-obra feminina, nesse ponto, tem raiz profunda. Marta e outras personagens boas-frias sentiram na pele esse preconceito. Em “— Além de **pagar menos pras mulheres** — Margarida reclamou” (1989, p. 65, grifos nosso) e “— Eu acho que **mulher tem que receber menos e acabou** — o gato foi se irritando” (1989, p. 82, grifos nosso) o autor expressou a reclamação de uma empregada feminina, Margarida, como também de um patrão do sexo masculino, o gato. Percebemos, com isso, que ele decide que tem que ser da maneira como ele quer e que não quer conversa.

Com isso, da análise do romance infantojuvenil *Açúcar Amargo* (1989) percebemos o quanto a luta da mulher é necessária.

Ela começa dentro de sua casa e se estende para fora dela. Dessa forma, literaturas como a infantojuvenil são fortes aliadas nessa luta e em outras que se façam necessárias. Nye (1995, p. 149) nos deixa uma mensagem que podemos, desde crianças, levar para a vida: “Se o patriarcado é um desempenho do poder, uma estratégia consciente e acessível dos homens, dois resultados continuam possíveis: em primeiro lugar, os homens podem ser persuadidos a parar, e, em segundo, as mulheres podem ser persuadidas a resistir”.

Considerações finais

Costumamos ouvir que as crianças e os adolescentes são o futuro. Nessa afirmação, identificamos uma série de significados, dentre eles, que eles podem mudar as atitudes e comportamentos para o lado positivo ou para o negativo. Então, que os adultos escolham, hoje, que a melhor opção para esse público leitor é o lado positivo da vida.

Diante da constatação acima, podemos fazer uso das leituras que as crianças leem como da literatura infantojuvenil, para mudar os conceitos e preconceitos praticados há séculos, como exemplo discutir a forma como a mulher é tratada e idealizada por meio do termo machismo como feito neste estudo.

Assim, no conjunto de leituras realizadas nesse intervalo da vida, é fundamental que estejam presentes temas reais que ajudarão jovens leitores e leitoras a agir de forma consciente e positiva diante da vida. Como vimos, por meio da história de Marta, em *Açúcar amargo* (1989) foi possível identificar falas machistas inseridas em contextos que remetem à vida real, como também de falas que exemplificam estereótipos reforçados por homens sobre o que mulheres deveriam continuar sendo para se manterem em condição submissa.

Por isso, acreditamos que tanto a imaginação da criança como a do/a adolescente deva continuar sendo estimulada por meio de

abordagens que tragam o cotidiano para a literatura, pois, assim, tornam-se um meio de combate a questões sérias como a violência doméstica e o machismo, que há tempos já deveriam ter sido extintos da vida em sociedade.

Referências bibliográficas

DICIONÁRIO PRIDERAM DA LINGUA PORTUGUESA [em linha]. **Estereótipo**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estere%C3%B3tipo>. Acesso em: 01 out. 2020.

DÓRIA, Antônio Sampaio. **O preconceito em foco**: análise de obras literárias infanto-juvenis reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008.

HOHLFELDT, Antonio Carlos. **Literatura infantojuvenil**; teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2006.

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34977 Acesso em: 30 set. 2020.

MILES, Liz. **Vencendo a violência doméstica** / Liz MILES; tradução Silvia Ribeiro, - 1. ed., - São Paulo: Hedra Educação, 2012. - (Problemas da vida real)

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem** / Andrea Nye; tradução de Natanael C. Caixeiro - Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à sociologia**. Série Brasil. 25ª ed. São Paulo: editora Ática, 2004.

PUNTEL, Luiz. **Açúcar amargo**. Série vagalume. São Paulo: editora Ática, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Uma leitura de *A casa da coruja verde*

Deise Santos do Nascimento¹²

Márcio Carvalho da Silva¹³

No sítio Cruzeiro do Sul tudo acontece: jerico fala, carta se desencanta, papagaio encabula mágico e meu espelho de Veneza conta história de trezentos anos. (PAIM, 2019, p. 37)

Introdução

Era uma vez, no sítio Cruzeiro do Sul, uma história repleta de fantasia e aventuras, iniciada na véspera de São João. O faz de conta começa ao redor da fogueira, quando, na obra infantil *A casa da coruja verde* (1962), de Alina Paim, a pequena Catita (Catarina) tenta adivinhar o futuro no desenho formado pela clara de ovo. No dia seguinte, para a surpresa da vovó Marina e Henricão, o jardineiro mágico, surgiu no fundo do copo d'água, o desenho de uma casa. Ao interpretar a enigmática imagem, a Catita decifrou o seu significado “– É a escola (PAIM, 2019, p. 11).

¹² Doutoranda e mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, PROFLETRAS (2015). Atualmente atuo na Educação Básica na rede pública do estado de Sergipe. Tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: TDIC; formação de professores, leitor, leitura, motivação, aprendizagem, ensino, e literatura afro-brasileira. E-mail: dede_letras@yahoo.com.br

¹³ Possui graduação em Letras Português, Especialista em Literatura, Cultura e Semiótica, UNIT. Mestre e doutorando em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe. Desde 2015 desenvolve pesquisa sobre a romancista Alina Paim.

À vista da adivinhação, Catita recorre à avó Mariana, que atende ao seu fervoroso desejo matriculando-a e a seu irmão Laurinho na escola, assim conforme a menina revela “A sorte mandou me matricular na professora Helena” (PAIM, 2019, p. 12). E assim, as crianças iniciam a aventura pelo universo maravilhoso do sítio Cruzeiro do Sul – como pode-se ler no fragmento colhido na obra em foco, tudo acontece no sítio, desde jerico falante, até carta que se desencanta.

Continuando a narrativa, após as férias, chega o tão sonhado primeiro dia de aula na escola da professora Helena. No retorno para o sítio, apesar dos conselhos da avó para apenas cumprimentarem os conhecidos e não se atrasarem, as crianças decidem descobrir os mistérios da Casa Coruja Verde, conforme é possível ler “Iam matutando. Deve ser a casa bonita e possui sino e terraço. E o morador? O dono? Quem é ele?” (PAIM, 2019, p. 17). Decididos a conhecer a enigmática casa, pois os diversos relatos despertaram a curiosidade, as crianças tomam outro rumo, quando finalmente “A cinquenta metros do portão um acontecimento veio a ajudá-los” (PAIM, 2029, p. 19). Agora de fato, prestes a cruzar os portões que os separa da misteriosa casa, Catita e Laurinho são conduzidos como em um passe de mágica, para o universo maravilhoso, além da realidade.

Era uma vez *A casa da coruja Verde*

A produção de Alina Paim destinada ao público infantil tem início na década de 1960, com a publicação de *O lenço encantado* (1992), seguido pela *A casa da coruja verde* (1962), *Luzbela vestida de cigana* (1963) e *Flocos de algodão* (1966), além dos títulos inéditos: *Grão de ouro*, *Fonte de mel e doçura*, *A árvore e a bola* e *O chapéu do professor* (COELHO, 2002). Porém, como destaca Ana Leal Cardoso (2010), apesar de reconhecida pela crítica especializada da época, da publicação em língua estrangeira, por exemplo, na Rússia (*A hora próxima*, em 1957) e na China (*A hora próxima*, em 1959), dentre

outros, Paim faz parte do rol das romancistas ‘marginalizadas’, e só agora vem sendo resgatada dos ‘labirintos do tempo’.

Todavia, antes da análise da citado texto, enfatize-se que a romancista já havia estreado na literatura na década de 1950, sendo recepcionada com êxito pela crítica especializada e público leitor com “‘*A sombra do patriarca*’, ‘*Simão Dias*’ (ao meu ver seu melhor livro entre os anteriores e um dos grandes romances brasileiros) e ‘*A Hora Próxima*’ [...] ‘*Sol do Meio-Dia*’, romance consagrado com um alto prêmio, da Associação Brasileira do Livro” (AMADO, 1961, p. 7-8)¹⁴. Ainda sobre a recepção crítica, Rosa Gens (2017) destaca que a *Trilogia de Catarina* (formada pelos títulos *O sino e a rosa*, *A chave do mundo* e *O círculo*, publicados em 1965), foi laureada com o prêmio especial Walmap em 1965.

Conforme foi dito, a produção literária da romancista é eclética, como a mesma relata em entrevista:

Anos depois um amigo que fazia parte de uma editora disse que eu poderia muito bem escrever livro infantil por causa das minhas personagens e tanto falou que me deu vontade. Escrevi: “O lenço encantado”, feito um gênero que fosse se possível um romance de crianças. As crianças gostaram muito do livro, em seguida escrevi “O chapéu do professor” e “Luzbela vestida de cigana” que um dia assustou todo mundo pois saiu andando. “Flocos de algodão” era um livro infantil com uma parte instrutiva sobre algodão, e surgia como um personagem. Escrevi ao todo quatorze livros, dez romances e quatro infantis. (GENS, 2017, p. 166)

Além das obras infantis citadas pela romancista, destacamos o objeto deste artigo, *A casa da coruja verde*. Livro organizado em cinco capítulos, a saber: Sorte, casa e chapéu; Visitas do reino; Clube das lendas; Preparando viagem; No reino da lua – as aventuras narradas

¹⁴ O trecho da obra *Sol do meio-dia* (1961), faz parte do prefácio escrito pelo romancista Jorge Amado.

em cada capítulo potencializam a libertação da criatividade, imaginação e fantasia de Catita, Laurinho e o professor Francisco Raposo, diante das experiências vividas na viagem ao mágico Mundo da Fantasia.

Porém, antes da ‘viagem mágica’, a história inicia em “*Sorte, casa e chapéu*”, capítulo em que são apresentados o espaço do sítio, bem como um núcleo familiar, composto por Catita, Laurinho, seu pai, o Dr. Nelson, além de Mariana, a avó. Ainda sobre a família em destaque, trazemos à baila o olhar de Gens (2017) sobre a reinterpretação da estrutura familiar convencional nas obras três obras infantis de Alina Paim (*O lenço encantado, A casa da coruja verde e Luzbela vestida de cigana*). Conforme defende a pesquisadora, nos três exemplares destacados não há menção alguma à mãe das crianças, o espaço materno é ocupado pela personagem Mariana, a avó.

Já que trouxemos à baila a avó Mariana, no contexto da narrativa *A casa da coruja verde*, Alina Paim desvela para o jovem leitor o seu engajamento em favor da valorização do idoso (apenas como título de exemplo, para o leitor deste artigo, o idoso tem papel de destaque em outras obras como *A sombra do patriarca* (1950) e *A sétima vez* (1975), dentre outras), pois, conforme defendeu Eclea Bosi (1994, p. 77), “a sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra”. Retornando o olhar para Mariana, veremos que ela não representa uma mera substituta da mãe, responsável pela criação dos netos e tarefas culturalmente ligadas ao universo feminino, como se lavar, passar, cozinhar fossem características naturais das mulheres, ou muito menos o símbolo do ciclo final da vida, à velhice e à morte.

Paim ao eleger a mulher, representada pela personagem da avó, como mentora organizacional do sítio, apresenta ao leitor um modelo familiar, plural e democrático, livre da opressão do homem, como o cabeça da família, conforme podemos ilustrar quando Mariana “resolveu meter a neta na escola” (PAIM, 2019, p. 12). Assim, diante

do que foi dito, para melhor exposto “A avó, dessa forma, “governa” o sítio, é responsável pelas tomadas de decisão, embora Dr. Néelson apareça, com menos intensidade, na trama” (GENS, 2017, p. 169).

Outro elemento, que podemos destacar logo no primeiro capítulo é o espaço rural: “O sítio Cruzeiro do Sul remeta à cena brasileira, com elementos ligados à fauna e flora, que se encontram sutilmente disseminados na obra” (GENS, 2017, p. 168). De acordo com o que é ilustrado na citação que antecede o artigo, no sítio tudo acontece, o jerico fala, carta se desencanta e também lá habita o jardineiro mágico Henricão. O espaço do sítio, tal como o espaço rural ilustrado na obra, assume um elemento de destaque na narrativa (também é recorrente nas três obras), e, em *A casa da coruja verde* observamos “o cenário rural em pano de fundo para roteiros de aventuras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 98).

À vista da assertiva acima desatacada, colhemos alguns trechos na obra que reafirmam a importância do cenário rural como o pano de fundo para as aventuras de Catita, Laurinho e do professor Raposo. Já nas páginas iniciais, o leitor ‘embarca’ no faz-de-conta do aventureiro “Laurinho, de palanque no olho da mangueira, fiscalizava o horizonte do alto do seu mastro perdido no oceano. Brincava de novo de Cristóvão Colombo?” (PAIM, 2019, p. 12). Na sequência, já no retorno para o sítio após a aula, advertido pela dona Júlia sobre os perigos na estrada, o menino indaga “‘Deve ter um leão solto pelo mundo’ – imaginou Laurinho.” (PAIM, 2019, p. 15). Além das passagens descritas acima, dentre outros trechos, no roteiro de aventura da obra, destacamos um dos mais significativos, quando:

surgiu de repente diante deles um moço trajando de feltro cor-de-ferrugem, capacete dourado e chuteiras com asas no calcanhar. Segurava enorme embrulho com laço de veludo negro.

– Sou Mensageiro.

Catita desconfiou. Não sabia que a farda do Correio era assim tão outra. Podia ser de verdade vovó vive dizendo: “A bola do mundo

gira e tudo vai mudando”. Mudou, da noite para o dia, o fardamento do Correio.

– Mensageiro? – repetiu catita a examinar aquele par de asas nos pés.

– Mensageiro das Encomendas Extraordinárias. (PAIM, 2019, p. 19)

Depreende-se, portanto, que diante dos fragmentos literários destacados “não é o sítio enquanto tal que atrai as crianças, mas o mundo extraordinário que encobre, atingido somente por uma desobediência, isto é, por uma ruptura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 100). Corroborando com a exposição das pesquisadoras, destacamos o momento de desobediência de Catita e Laurinho, pois “Tinham que ir sem parar na estrada, beirando acerca dos sítios. Vovó Mariana recomendou e recomendou” (PAIM, 2019, p. 14). A recomendação da avó foi expressa: após a escola deveriam retornar ao sítio Cruzeiro do Sul, porém, as crianças desobedeceram às orientações e seguiram em direção à casa da Coruja Verde. Em seguida, ocorreu a ruptura com o real, quando o professor Francisco Raposo

bateu no chapéu com desafio. Na lembrança surgia a imagem da mãe quando o mandava procurar a agulha perdida. “Rapozinho, procure para mim. Quem quer enxergar dez vezes, enxerga pelos olhos de um menino”. Com duas crianças de companheiros ia enxergar vinte vezes.

– Toca a viajar, meninos. Ponho o chapéu e vocês, ligeiro, segura a minha mão.

Catita e Laurinho assim fizeram.

“Voar de mágica tem muito conforto. Quando sonho dormindo, preciso pedalar bicicleta de mentira, a dois metros de altura.” Catita deixou conferir os voos para olhar onde chegavam. (PAIM, 2019, p. 26-27)

A ruptura do ‘mundo real’ fica, assim, evidente quando o professor Francisco Raposo e as crianças são transportadas num passe

de mágica para Mundo da Fantasia, povoado por lendas, sonhos, constelações e mitos. Como visto no excerto, o chapéu, objeto mágico, deflagrador da fantasia, simboliza a chave entre os dois mundos o ‘real e o da imaginação’, – é imperativo destacar que, no transcórre da narrativa, o leitor se depara com duas distintas ‘viagens’, pois, conforme Cardoso (2017) assevera, a primeira ancorada no ‘mundo do real’ quando Catita e Laurinho realizam a aventura até à Casa da Coruja Verde, em sequência a segunda, a ‘viagem da imaginação’, realizada pelos três aventureiros. Portanto, diante da leitura da obra e da voz da pesquisadora, corroboramos com Gens (2017, p. 169) quando afirma que “observa-se a condução para uma aventura que é mais da imaginação do que ancorada no espaço do sítio”.

Em nosso entender, respaldado pelas pesquisadoras acima referendadas, o primeiro capítulo traz a marca da ruptura, consumada pela transgressão do espaço real para o da imaginação, quando o professor Francisco Raposo é orientado por uma misteriosa voz “– Tire o chapéu e você voltará à sala de visitas. Ponha de novo o chapéu, segure a mão de seus amigos. Aqui os três chegarão” (PAIM, 2019, p. 25). E, assim, inicia-se, ainda no capítulo em exposição, a viagem do leitor pelo universo e maravilhoso da literatura infantil de Alina Paim, ao imergir juntamente com Catita, Laurinho e o professor Raposo nas aventuras ilustradas em “Visitas do reino”, “Clube das lendas”, “Preparado viagem” e “No retorno da lua”.

A casa da coruja verde, ao trazer à tona o chapéu, como objeto mágico, deflagrador da fantasia, conforme já assinalado, desperta a questão sobre se a narrativa pode ser interpretada segundo a terceira variedade do maravilhoso, compreendida por Todorov (1981), sob a ótica do maravilhoso instrumental, ou simplesmente do maravilhoso, conforme entende Nelly Novaes Coelho (1987). Vejamos.

Acerca do maravilhoso instrumental, Todorov (1981, p. 31) discorre “de origem mágica e que servem para ficar em comunicação com os outros mundos” –, na obra literária em foco, por exemplo, o instrumento maravilhoso é o chapéu, quando o professor “– Toca a

viajar, meninos. Ponho o chapéu e vocês, ligeiro, seguram a minha mão”. (PAIM, 2019, p. 27). E como num passe de mágica:

os três amigos, de olhos fechados, sentiram-se mais leves e, ao abri-los, encontraram o reino aos seus pés. Atordoados no primeiro instante Laurinho, Catita e professor giraram os pés sem fixar a atenção num trecho do horizonte. Encadeados pelas luzes, o movimento, as cores e o espanto, ficaram mudos. Fantasia esperava que sozinhos descobrissem o segredo do Monte dos Sonhos. (PAIM, 2019, p. 34)

Já do ponto de vista de Nelly Novaes Coelho (1987), o maravilhoso nas narrativas infantis que se desenvolve sem a presença de fadas, num cotidiano mágico, gira em torno de problemáticas sociais e na busca da autorrealização do herói. Desse modo, diante da exposição de Todorov e Novaes Coelhos, entendemos que o universo maravilhoso de *A casa da coruja verde*, “transporta o leitor para o universo do “faz de conta” por meio de jogos miméticos intertextuais, metafóricos e das imagens simbólicas” (RIBEIRO, 2017, p. 204), conforme podemos destacar no trecho referente ao capítulo “Clube das lendas”, quando, no Palácio das lendas, a rainha egípcia Berenice narrou para Catita a sua história na terra:

– Logo depois do casamento, meu marido Ptolomeu partiu para a guerra, onde em combate ao rei da Síria. Prometi a Vênus oferecer-lhe o que possuía de mais belo em troca do regresso vitorioso do meu marido. Quando soube que Ptolomeu voltava em triunfo, depusitei meu tesouro no templo. Fui ao encontro do guerreiro com a cabeça leve, e nuca batida pelos ventos. Ptolomeu se comoveu com o sacrifício e quis ver a minha cabeleira no templo. Havia desaparecido. O astrólogo explicou que a deusa transforma o presente, que muito lhe agradou num unhado de estrelas. (PAIM, 2019, p. 53)

Além passagem sobre Catita e Berenice, merece destaque o encontro dos aventureiros Laurinho e Hércules:

– Sou filho de um deus – Júpiter, o senhor todo-poderoso do Olimpo. Desde o berço revelei meu valor. Com os anos, tornei-me gigante de força assombrosa, capaz de vencer todos os combates. Apresentei-me ao rei Euristeu, de Micenas e, às suas ordens, realizei meus doze trabalhos. (PAIM, 2019, p. 55)

As passagens acima, como tantas outras presentes na obra, transportam o leitor para o universo do ‘faz de conta’, pois “as narrativas maravilhosas de que faz parte o conto infantil de Paim, revivificam os mitos tradicionais, capazes de exprimir verdades subjetivas através de linguagens simbólicas.” (CARDOSO, 2017, p. 244). O ‘faz de conta’ em *A casa da coruja verde* perpassa pelo mundo da fantasia, aqui traduzido pelo chapéu mágico do professor, que possibilita ao leitor infantil se aventurar na companhia de Catita, Laurinho e do professor Raposo, quando “Catita arregalou os olhos. Este salão não é salão de palácio. Parece capela de milagres, com imagens, altares e nomes semeados ao longo das paredes. Laurinho estranhava que no palácio a Lua se recolhesse para rezar” (PAIM, 2019, p. 86).

Diante da passagem destacada (a visita ao palácio da Lua), assim como as demais trazidas pela obra em foco, depreende-se, portanto, que o caminho trilhado pelos aventureiros conduzem o leitor a um mundo do maravilhoso, cujas leis são totalmente diferentes das nossas, a exemplo do encontro com Mensageiro de Encomendas Extraordinárias, com suas asas no calcanhar, do encontro com seres mitológicos e da viagem ao palácio lunar, que evidenciam o “acontecimento chocante, impossível, mas que, paradoxalmente, termina sendo possível.” (TODOROV, 1981, p. 89).

Alina Paim e a formação leitora infantil

A casa da coruja verde nos coloca diante de uma obra que traz em suas linhas um desejo pessoal e político da autora em fazer com que seu público leitor tivesse acesso aos textos literários, para que, assim, se tornassem pessoas letradas e comprometidas, socialmente. Na apresentação da obra em questão, a pesquisadora Ana Maria Leal Cardoso esboça o que claramente vamos entender sobre as expectativas de Alina Paim de criar oportunidades para contribuir com a formação leitoras de crianças e, assim, encaminhá-las a uma leitura crítica acerca da vida. Na oportunidade a pesquisadora relata que

a literatura infantil de Paim é fruto da experiência da autora durante o período em que lecionou em uma escola para filhos de pescadores (...) por lá ela descobriu que seu diploma de professora somente tinha validade nas terras baianas, onde estudou. Sabedora da carência de professores para lecionar na citada ilha, ela assume algumas salas do então curso primário, sem remuneração. Motivada pela necessidade de contar história em sala de aula, a escritora entra no mundo mágico do faz de conta, tece narrativas em que prioriza a zona rural, um dos compromissos do Partido, pois expressava a realidade de um Brasil caboclo. (PAIM, 2019, p. 06)

Nessa perspectiva, iniciamos o estudo e apresentação da obra a partir do olhar da contribuição de Alina Paim em relação ao pensamento acerca da formação leitora infantil revelada por meio de seus respectivos textos e em especial ao *A casa da coruja verde*, que, por ser uma narrativa de linguagem simples, alcança, intencionalmente, o público infantil.

Nesse sentido, verificaremos pontualmente que a conexão entre leitor e obra é sempre impulsionada pelo diálogo da narrativa expressa com o mundo em que vive o referido leitor mirim, cabendo a ele a oportunidade da elaboração do sentido do texto, através de

correlações que fará entre a narrativa e o contexto em que vive, cabendo ao mediador da leitura tratar da interpretação dos fatos, esclarecendo e apresentando questões, para, assim, proporcionar o encaminhamento da formação leitora.

A essa metodologia, Annie Rouxel (2013) dá o nome de “autobiografia de leitor”, pois a pesquisadora entende que a formação leitora tende a ser eficientemente completa quando o leitor tem a oportunidade de trazer para a interpretação do texto literário a sua bagagem cultural, já que, nesse momento o texto fará mais sentido, com efeito mais real, o que proporcionará o interesse, gosto, compreensão e sentido à tessitura literária em questão.

Segundo Rouxel,

a autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato da leitura. (ROUXEL, 2013, p. 68)

Em *A casa da coruja verde*, o espaço literário elaborado pela autora dá a condição de oportunizar ao leitor o diálogo entre a sua vivência e o texto, uma vez que Paim acolhe e descreve de forma prudente o ambiente, o Sítio Cruzeiro do Sul, como um espaço rural semelhante àquele em que estão situadas as crianças a quem inicialmente a obra foi dirigida. Nessa condição, os elementos fantásticos são adicionados na intenção de vislumbrar e seduzir o leitor infantil para o mundo da leitura literária, que passará a ter uma função mesmo que em um contexto infantil.

É sabido que Alina Paim traz em si um projeto político e a esse ela transfere a suas obras. Com a obra em questão, teremos a oportunidade de perceber que, em cada apresentação das

personagens e ambiente tratados, revelam-se questões ideológicas acerca da organização social e o cenário político do país.

Assim, veremos que o professor Francisco Raposo tem seu papel didático e a Vovó Mariana apresenta-se como a grande amiga das crianças, além de ser ponto de referência e responsável por conduzir a ordem e administração do sítio e da família. Assim, cada personagem apresentada terá uma função na construção da narrativa. Nesse contexto, será dessecada a ideia acerca da vida em sociedade, uma temática até atual nos presentes dias, o que oportuniza a sua leitura entre os jovens, por meio da atualização da narrativa, promovendo o debate sobre valores, comportamento, ética, igualdade social, justiça etc., como observamos no trecho: “Vovó Mariana recomendou. ‘Cumprimentem os conhecidos como gente educada. Pouca conversa, não se atrasem’. Os conselhos de vovó eram borboletas voando na frente deles” (PAIM, 2019, 14).

Diante dessa situação, podemos considerar que o texto, ao contrário do fenômeno discurso, é considerado um objeto empírico que está materializado em gêneros, resultado de um ato de enunciação, que se atualiza por meio da leitura e que tem uma função comunicativa dentro de um contexto situacional. O leitor, por sua vez, quando processa tal informação estabelece conexões, faz antecipações, preenche lacunas, inferências, comprova hipóteses anunciadas para sempre estabelecer sentidos. No caso do universo infantil, o que verificaremos é que as crianças, por meio da leitura, começam a visualizar o que há ao redor dela, nas mais variadas situações da vida, e por isso, podem desenvolver simpatia ao universo literário, pois as informações narradas serão verossímeis ao seu próprio contexto, logo a compreensão será de maneira mais imediata.

O que ocorre é que o entendimento da tessitura textual de *A casa da coruja verde* perpassa, a partir do leitor, um exercício de contextualização que engloba processos cognitivos e até metacognitivos “a partir de pistas linguísticas presentes na superfícies

textual que permitem ativar o que ficou implícito, possibilitando a construção do sentido da coerência” (TERRA, 2014, p. 69).

Em “no Sítio Cruzeiro do Sul tudo acontece: jerico fala, carta se desencanta, papagaio encabula mágico e meu espelho de Veneza conta história de trezentos anos” (PAIM, 2019, p. 14), observamos como Paim convida a criança a iniciar a leitura fazendo uso de seus conhecimentos prévios, para, em seguida, correlacionar as informações prévias para a construção de um determinado sentido. Segundo Teresa Colomer,

a impossibilidade de estabelecer fronteiras estáveis entre o que é, ou não, compreensível deve-se aos fatos de que vivemos em uma sociedade determinada. Ou seja, o que uma criança pode entender não depende unicamente do desenvolvimento intrínseco de suas capacidades interpretativas, como se estivéssemos tratando do crescimento de uma planta, mas que também está condicionado pelo que está à sua volta e é familiar à sua cultura. (2007, p. 75)

Diante desse contexto, percebe-se o quanto é importante levar para leitor o mundo em que ele está inserido, de maneira que possa contribuir com o seu desenvolvimento e progresso, assim como também mostrar o estudo a partir de uma perspectiva mais prática. Em se tratando de atividades com leitura, a estratégia adotada ao texto deve oportunizar a quem lê, entre outras oportunidades, “um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 33).

Como se pode perceber, é importante conceber que a leitura literária de obras infantis como uma oportunidade particular de compor o conhecimento não somente como fantasia, mas como uma idealização da realidade, um exercício da linguagem, faz-se importante para o desenvolvimento e formação de um cidadão-leitor-crítico.

Considerações finais

Localizar a escritora Alina Paim no contexto dos estudos da literatura infantil, na atualidade, ainda é um ato inquietante, pois, entre os estudos literários do país, pouco se referencia a escritora dentro desse universo da escrita literária para crianças. Dessa forma, o atual trabalho lança-se na intenção de cientificamente trazer à discussão um lugar para se apresentar a obra *A casa da coruja verde* como um ponto de partida a exemplificar o trabalho de Paim, dentro de um contexto formador e político, no âmbito do trabalho de formação literária infantil.

A obra em foco alia muito bem o universo fantástico, tipo da estrutura e elementos básicos da literatura feita para crianças, aos mecanismos atribuídos a eles, na oportunidade de uma formação leitora crítica, visto que a escritora metaforicamente associa personagem, espaço e tempo e, nas entrelinhas da narrativa, apresenta uma atmosfera formativa, com base nos seus julgamentos e orientação política. Logo, a obra, mesmo edificada de questões e dentro de um contexto do universo encantado, carrega em si elementos que, se bem mediados no ato da leitura, proporcionarão ao leitor mirim uma formação crítica acerca da realidade em que está inserido.

Nesse aspecto, convém aqui perceber que as atividades com a leitura podem ser ações conduzidas e/ou encaminhadas a possibilidades que contemplem não somente o momento da obra e sim estabeleçam um diálogo com outras, para que o leitor possa perceber os variados sentidos do texto e como eles se apresentam e dialogam com a atualidade, com interesses pessoais e sociais e, assim, se encontram com a estética. Uma vez tido o contato com os livros e a eles dada a oportunidade de dialogar, de refletir, de torná-lo parte da vida, de acompanhar o tempo e suas transformações, o acesso involuntário a eles pelos leitores juvenis ocorrerá de maneira mais

intensificada, pois haverá uma identificação com a obra, um encontro entre sujeitos.

Portanto, o que podemos ponderar, na oportunidade, para o estudo da referida obra é que, primeiramente, à Alina Paim deve ser dado um olhar crítico e atento à oportunidade de tratar suas obras dentro de um contexto vocacionado a instruir, também, por meio da literariedade infantil.

Referências bibliográficas

ATAIDE, Vicente. **Literatura Infantil e Ideologia**. Curitiba: HD Livros, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARDOSO, Ana Maria Leal. Alina Paim uma romancista esquecida nos labirintos do tempo. In: **Aletria**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 125-132, 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1535/1631>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CARDOSO, Ana Leal. A tessitura do faz-de-conta em *A casa da coruja verde*. In: CARDOSO, Ana Leal (org.). **Alina Paim: resgate de uma narrativa poética**. Aracaju: ArtNer Comunicação, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras: (1711-2001)**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987). (Série Princípios, nº 103).

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

GENS, Rosa. Fantasia e formação ética na ficção para crianças e jovens de Alina Paim. In: CARDOSO, Ana Leal (org.). **Alina Paim: resgate de uma narrativa poética**. Aracaju: ArtNer Comunicação, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PAIM, Alina. **A casa da coruja verde**. Aracaju: ArtNer Comunicação, 2019.

PAIM, Alina. **Sol do meio dia**. [s. l.]. Associação Brasileira do Livro: 1961. RIBEIRO, Maria Goretti. O universo simbólico/lúdico/maravilhosos de *Luzbela vestida de cigana*. In: CARDOSO, Ana Leal (org.). **Alina Paim: resgate de uma narrativa poética**. Aracaju: ArtNer Comunicação, 2017.

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (ORG). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2003

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

Gostinho de brincadeira, gostinho de poesia

Éverton Santos¹⁵

Introdução

O livro *Poemas de Danda & Chris* (2020) bem se poderia chamar *Poemas de tecer crianças, Poemas para escrever a infância, Dandices & Christinices* ou *Puerivivência*, entre tantos outros títulos que extrapolam a menção ao gênero literário (poema) e ao apelido das poetisas/escritoras. Dizemos isso porque, ao nos debruçarmos sobre as páginas, ao nos depararmos com as ilustrações, ao lermos os textos, sentimos a pujança de meninos e meninas envolvidos no acontecimento que é, sobretudo, existir, algo que, na infância, mais se faz, uma vez que, na idade adulta, por vezes nossa intenção se volta mais para viver do que para existir propriamente.

A incursão de Trajano e Ramalho (2020) na literatura infantil se dá a partir da poesia, dialogando com a tendência contemporânea do gênero e estabelecendo um paradigma de valorização de textos em formato digital voltados à infância, numa época em que o mercado editorial brasileiro se encontra com alta no número de títulos e estilos de obras cujo público-alvo são as crianças. Assim, ao mesmo tempo que favorece a possibilidade de acesso e de leitura (ao menos por parte daqueles que têm aparelho celular ou computador), também se

¹⁵ Graduado em Letras Português, em 2014, pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre, em 2016, e Doutor, em 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (na área de concentração Estudos Literários) da mesma instituição. Cursando Especialização em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar pela UNIP – Universidade Paulista –, além de estar vinculado ao CIMEEP. E-mail: evertonufs2010@hotmail.com

visualiza a potencialidade de poemas que representam o imaginário infantil, algo que é ainda mais explorado e explicitado em face das ilustrações que compõem o volume.

Diante desse cenário, o presente estudo parte, num primeiro momento, da compreensão da literatura infantil e, mais especificamente, da poesia infantil como gênero expressivo e com características próprias que se alteraram ao longo do tempo, assumindo diferentes funções. Para tanto, nos situaremos em considerações teóricas e críticas de Alice Martha (2011), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), Maurício Silva (2006) e Regina Zilberman (1985). Em seguida, empreenderemos algumas análises acerca do livro *Poemas de Danda & Chris*, de maneira a perceber, a partir da leitura de versos e estrofes selecionados, aspectos gerais da obra, a exemplo das temáticas evidenciadas.

Esperamos, com isso, lançar luz sobre poemas que tentam desvendar os mistérios da infância, explicar certos questionamentos típicos dessa fase da vida, apresentar suas alegrias e aflições, abordar elementos da rotina e das brincadeiras, enfim, compreender o ser e o estar no mundo que envolvem o universo das crianças.

Alguns apontamentos sobre literatura e poesia infantil

Lajolo e Zilberman iniciam seu *Literatura Infantil Brasileira: História & histórias* (2007) chamando atenção para o aumento da produção de livros para crianças como um segmento economicamente relevante da indústria editorial brasileira e para a entrada da literatura infantil nos currículos universitários, sendo objeto de estudos e eventos acadêmicos, considerando-se que o mercado livreiro do classicismo francês viu chegarem as primeiras obras voltadas a esse público no século XVIII. Além disso, destacam a chancela da escola frente a esse veio da literatura que é orientado a um consumo muito específico e que tem passado cada vez mais a constituir um tipo de

objeto cultural em que verbal e visual se misturam (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Em texto publicado em 1985, Zilberman já evidenciava as questões voltadas à literatura para crianças e jovens, dizendo que “expande-se como gênero literário a partir do momento em que a infância passa a ser considerada não apenas uma faixa etária diferenciada, mas também um período da existência com características singulares, que requer cuidados especiais e atendimento particularizado” (p. 98). Ou seja, trata-se de uma literatura que não prescinde da criança como seu destinatário particular, aparecendo no horizonte literário em face das demandas específicas do público-alvo; liga-se ao sistema escolar, se atendo aos interesses educacionais e tendo uma função didática; e se atrela às regras do mercado, assimilando-se à indústria cultural e à cultura de massas (ZILBERMAN, 1985).

No que diz respeito mais especificamente à produção poética para a infância, Lajolo e Zilberman escrevem que “solidificou-se nos últimos anos, não só em termos de quantidade (proporcionalmente aos outros períodos) e diversidade, como em termos de qualidade, desvencilhando-se do recorte didático e pedagógico” (2007, p. 144), ressaltando, com isso, que a poesia tem sido um gênero bastante cultivado para o público em questão e possui outras roupagens que não necessariamente ensinar às crianças, algo que Trajano e Ramalho (2020) de algum modo corroboram ao produzirem uma obra em que se observa o imaginário infantil em sua completude e complexidade, com a variedade de vivências e experiências que, filtradas pelo olhar do adulto, traduzem o estar no mundo de uma fase da vida em que o gozo e o pensar podem se fundir ao invés de contrastar, isso porque se considera, obviamente, que as crianças, para além da imaginação, têm o poder de refletir à sua maneira.

É por isso que percebemos que, de algum modo, os poemas de Trajano e Ramalho seguem a inclinação constatada por Lajolo e Zilberman acerca da primeira marca dessa poesia infantil

contemporânea, que “é o abandono da tradição didática que, por um longo tempo, transformou o poema para crianças em veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas” (2007, p. 145). Assim, ao extrapolarem a mera intenção moralizadora e disciplinadora através da literatura infantil, os/as poetas atuais apontam para outras perspectivas, compartilhando com seu público um olhar mais ingênuo, natural e desarmado diante do mundo, notando-se até mesmo um descomprometimento com a civilização e com o modo engessado de fazer as coisas ao qual seria preciso se conformar. Os poemas, nesse contexto, ainda que contenham uma potência didática, de questionamento e/ou de orientação, já que as crianças por vezes são vistas como adultos em formação ou seres aprendentes, vislumbram cenários em que se preza pela valorização das particularidades da infância no que tem para ser admirado, problematizado, pormenorizado, imaginado, descrito, simbolizado, e a poesia tanto serve para representar a realidade infantil de forma renovada e original quanto para suscitar a identificação da criança a partir da efetivação da leitura, promovendo, assim, deleite e conhecimento.

De acordo com Silva (2006), a poesia infantil se situa na conjunção das esferas pedagógica e artística, uma vez que se traduz ao mesmo tempo como “instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irreduzível no complexo universo infantil” (p. 359). Dessa forma, tem-se que o artístico e o educativo/didático se voltam para o contexto das crianças e se circunscrevem ao ser e ao estar no mundo delas a partir da ótica dos adultos. O mesmo estudioso ainda assinala que “as manifestações contemporâneas da poética infantil valorizam o lúdico e desenvolvimento crítico da realidade, optando antes por uma intenção pedagógica não-moralizadora” (SILVA, 2006, p. 364), o que dialoga com o que escrevem Lajolo e Zilberman (2007) e demonstra a percepção de que as funções da literatura para crianças atualmente se distanciam da intenção de moldar comportamentos e

promover ensinamentos, pautando-se mais na fruição e na reflexão acerca do mundo e das coisas.

Já no que diz respeito à temática de que se vale a literatura infantil, é interessante o que destaca Martha, conforme expomos a seguir:

Quanto à temática, não há nada definido; qualquer assunto pode ser de interesse das crianças, desde que lhes seja apresentado com clareza, e com respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. O essencial é que as produções infantis cativem seus leitores com o recurso à fantasia, por seu caráter de magia, pela valorização da sensação que os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema (2011, p. 141)

Assim, percebemos que essa literatura pode abordar qualquer tema ou assunto, partindo do pressuposto de que seja do interesse da criança e que lhe seja apresentado de maneira clara, na medida em que, por exemplo, o rebuscamento da linguagem ou o uso de imagens complexas podem prejudicar o entendimento da mensagem caso não se respeitem as especificidades do público-alvo. Como escreve a estudiosa, a fantasia, a magia, a possibilidade, as imagens e os símbolos devem ser recursos que permeiam as produções literárias para crianças mediante a valorização do universo infantil.

Em relação mais especificamente à poesia, Martha (2011) fala na criação com liberdade e obedecendo à gratuidade da arte literária, sendo capaz, assim, de surpreender com o mundo e as coisas tanto crianças quanto leitores de qualquer idade. Nesse sentido, formalmente, os poemas para crianças devem apresentar as mesmas estruturas – versos, estrofes, rimas, ritmo e linguagem simbólica – que a poesia para adultos, o que confere o caráter artístico de poesia. No entanto, a composição das estruturas linguísticas precisa ser adequada à faixa etária a que os poemas se destinam, e isso a partir de uma escolha vocabular precisa e condizente com a realidade

infantil; do uso de frases (versos) mais curtas; da valorização da oralidade, que é algo mais próximo da criança. Ao se pensar nisso, e em outros aspectos – como o uso da ordem direta, prescindindo de inversões, por exemplo –, os/as poetas facilitam a entrada desses leitores e a participação deles na construção dos sentidos dos poemas (MARTHA, 2011).

Feitas essas considerações, passaremos, a seguir, à abordagem de alguns aspectos dos poemas de Trajano e Ramalho (2020), que, conforme mencionamos até aqui, participam dessa dimensão contemporânea da literatura/poesia infantil.

Poemas para crianças, poemas sobre a infância

Poemas de Danda & Chris é uma obra composta por 42 poemas e 54 ilustrações (contando a da capa e a das autoras e desconsiderando as repetições), variados em extensão, em estilo, em rimas e em métrica, no qual as escritoras brincam com a palavra como se joga com a bola, com o barquinho de papel, com a boneca de pano, com os soldadinhos de chumbo, tornando os textos artefatos que se consolidam, também, como brinquedos, nesse caso, poéticos. A partir deles, parafraseando um dos versos do poema “Acontece”, de Trajano, “a infância *vai* buscar mais alegria” (2020, p. 9), mostrando, assim, as criancices não como imaturidade, mas, sim, como episódios que representam a identidade infantil e que atuam a partir do afeto, da construção da possibilidade de atuação no mundo, do aprendizado, do genuíno gostinho do qual só se desfruta pela suspensão das inibições e do contato com a alegria. E o que é a infância senão essa arena de vivência com o sonho, o Éden da vida humana, a utopia, como exposto nestes versos do poema “Meu mundo”, de Ramalho: “nele moram apenas sorrisos”, “nele se vive com pouquinho”, “nele moram apenas crianças/ de todas as cores (mas sem raças)”, “nele se vive tranquilo/ porque a gente se ama” (2020, p. 49). Nesse mundo – da infância – se é feliz.

E a literatura infantil, sendo uma potência de possibilidades de recriação do mundo, conforme assinalam Lajolo e Zilberman, é um caminho para acessar a sensibilidade da criança e para sua formação:

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, freqüentemente, até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (2007, p. 20)

A poesia para crianças pode, portanto, ultrapassar a dimensão didática, formativa, moralizante, e se situar na dimensão afetiva e simbólica do universo infantil. Para além disso, no contexto que serve como inspiração para a criação, é possível constatar que as crianças que inspiram os poemas de Trajano e Ramalho (2020), todas as crianças — como personagem e entidade coletiva —, são fulgurações do eu que cresce ou são crianças grandes — e, nesse caso, nos referimos às poetisas — sem perder de vista a capacidade de se identificar e performar como crianças ou de representar aspectos do seu mundo. Melhor dizendo, acreditamos que é por meio da intertroca, do enlace e do resgate que a mão escreve/digita o que o pensamento dita: a infância é uma fase da vida que pode ser melhor experimentada a partir da palavra poética como chave do tamanho que abre as portas de castelos, derrota dragões, retoma o era uma vez. Nesse toar, ainda que o público infantil seja o principal alvo da obra, as crianças grandes que por vezes (ou sempre) somos podem se deleitar com a viagem proporcionada pela imersão no mundo de meninos e meninas cuja preocupação é, o mais das vezes, brincar, observar o mundo, conhecer enquanto se desfolham os dias, mas também ter contato com a cultura literária e questionar com um olhar acurado que desenferruja o

automatismo do pensamento dos adultos – porque criança também pensa, questiona, problematiza.

É diante disso também que reverbera em nossos ouvidos o versículo “Deixai vir a mim as criancinhas e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas” (Mateus 19,14). Uma das interpretações diz respeito à necessidade de termos um coração espontaneamente aberto – aqui, mais especificamente, para as coisas de Deus –, um coração que confia e espera a ponto de merecer o Paraíso. Trazemos isso à baila porque, como mencionamos, a gente cresce, endurece o coração, cria armaduras que nos tornam mais seres e menos humanos, perde às vezes a capacidade de sentir e/ou de se expressar. Com a rigidez imposta pelo cotidiano, abandonamos paulatinamente a infância e nos jogamos no precipício, aguardando o insondável mistério da morte, porque, convenhamos, a infância é a fase da vida em que a morte ou não existe ou parece ser um erro de Deus, como nestes versos do poema “Vontade”, de Trajano: “menino/ entra neste círculo de sorte/ (na infância tudo vira flor/ que nunca vira morte)” (2020, p. 11); porém, depois dessa fase, a morte se transforma numa certeza a ser totalmente aceita e esperada, uma sentença, a vida não cessa de ter o gosto do fel, e é nas horinhas de descuido que encontramos a felicidade.

Vale dizer, tomando isso como parâmetro, que a literatura/poesia infantil é algo que vem se transformando ao longo do tempo, atualizando, inclusive, as temáticas, conforme diz Zilberman:

É natural que a literatura infanto-juvenil continuamente se atualize, incorporando novos temas e procurando traduzir problemas contemporâneos nos textos. Com isto, expressa sua reação às mudanças sociais, o que justifica a introdução, nos últimos anos, de temas próprios à civilização urbana: a poluição, a depredação da natureza, os conflitos entre pais e filhos, etc. Além disto, sua modificação interna permanente constitui a condição de se manter receptiva e atenta aos interesses de crianças e jovens (1985, p. 100-101).

Esse movimento é perceptível principalmente nos poemas de Ramalho, por exemplo: “Verbo engraçado” trata da resignificação do verbo “descobrir” quando relacionado à chegada dos portugueses ao Brasil; “Meu mundo” aborda um mundo em que há amor e não há espaço para coisas como violências, angústias, dores; “O vendedor de sorvete”, que tem como tema a alegria de um menino que vende sorvete na porta da escola do eu lírico. No caso de Trajano, o poema “Olhai” reflete sobre a passagem do tempo e o abandono da infância, representada pelos brinquedos; “O que fizeram de mim” tem um tom de lamento diante das consequências de um segredo. Com isso, é notável que temas mais “graves” também são matéria de poesia, estabelecendo, desse modo, a tradução de problemas contemporâneos e experienciais que de algum modo se ligam à criança nos textos, sendo, por isso, do interesse delas.

Não é que o livro de Trajano e Ramalho (2020) subverta alguma coisa, ele não teletransporta os adultos para a infância ou torna as crianças mais crescidas na forma de apreender e aprender; o que ele faz é iluminar, pelo direito à literatura, meninos e meninas – não importa de que idade – na direção de, por um lado, fruir do frescor da vitalidade (daí tantas referências a jogos, brincadeiras e brincar) e, por outro, ensinar que a infância também é fase/espço para que o crescimento não seja apenas físico, mas também da consciência, seja do existir, do estar no mundo, seja de percorrer a finitude – da qual a arte tantas vezes e convenientemente nos deixa esquecer e escapar – de maneira mais colorida, gostosa, sonora, palpável, fragrante.

Os textos em questão também poderiam ser chamados de *Meninices de quando e além* exatamente por esse caráter imorredouro que subjaz à encenação que a infância traduz como a coisa em si, o instante-já, o crescer vivendo, sendo o brincar uma de suas facetas, como o poema “Menino”, de Trajano, pontua: “[...] inventas outro de ti/ sorri/ cheira a flor/ larga a meia rasgada/ sai de dentro do quebra-cabeças/ a tua veste/ é brincar” (2020, p. 16). Assim, entendemos que é no inventar, no sorrir, no cheirar, no largar, no sair,

entre tantos outros verbos que caberiam, extensivamente, em outros versos, que se constitui a brincadeira, o componente lúdico que dá mais luz à infância, ou melhor, aquilo que de fato serve para caracterizar tal etapa da vida humana. Ser criança, nessa perspectiva, significa brincar, e brincar significa ser genuinamente feliz pela suspensão da seriedade da rotina e pela entrega total à circunstância lúdica.

Por outro lado, a partir do momento em que o mundo da criança se choca com o do adulto e abre espaço para arestas, o conflito intergeracional se instaura, sendo emblemáticos estes versos de Ramalho no poema “Criânsias”: “não tenho pressa nem medo/ tudo o que quero é brinquedo/ mas as ânsias dos adultos/ tiram cores do meu mundo” (2020, p. 40). Como nuances de um mesmo espectro do crescimento, sendo o depois a preparação do agora, por vezes os meninos e as meninas ficam soterrados sob os crescentes desejos dos adultos, que preestabelecem um roteiro, especialmente em se tratando de filhos e filhas. No entanto, a sobrecarga, a pressão, a cobrança, tudo isso gera ânsia naqueles que, por ora, querem apenas brinquedos, jogos, diversão, uma vez que o futuro é uma roupa que ainda não dá para ser vestida, as crianças geralmente não brincam de antecipar futuros, presentificam o agora, o aqui, elas são e estão.

Após falarmos sobre a atualização das temáticas da poesia infantil, é preciso tratarmos, também, do perfil de textos que são mais direcionados à infância. Quanto a isso, Martha escreve que

A poesia infantil, como qualquer outro gênero destinado às crianças, dever ser desinteressada, livre de preocupações sociais, políticas, religiosas ou comportamentais, embora isso seja humanamente impossível, pois sabemos que a criação sempre vem contaminada pelo ponto de vista do autor, por suas crenças e valores mais íntimos. Entretanto, o didatismo e o caráter estreito e utilitário, muito evidentes nos primeiros versos do gênero, no Brasil [...] devem ser evitados (2011, p. 143).

Porém, entendemos que esse desinteresse e essa despreocupação mencionados pela estudiosa podem ser, sim, subvertidos, compondo-se poemas para crianças que tratam de temas de certo modo conflitantes ou “do mundo dos adultos”. Consideramos, nessa perspectiva, que “higienizar” a literatura/poesia infantil para que fale apenas sobre o lúdico e o belo se torna uma escolha que desconsidera a infância como uma fase da vida em que também há problemas e que as crianças por vezes estão imersas neles e refletem sobre eles.

Desse modo, como já apresentamos, o cunho existencial não deixa de aparecer nos poemas de Trajano e Ramalho (2020), em alguns mais do que em outros – a depender do tema e dos efeitos de sentido pretendidos –, instituindo-se como uma autorreflexão que ilumina a consciência de que as crianças possuem subjetividade, são seres em si, não meros objetos que podemos moldar segundo nossas vontades. Esse voo por sobre a capacidade de pensar que alicerça o protagonismo infantil pode ser exemplificado nestes versos: “Talvez seja mesmo assim/ com todos os meninos./ Poucos pés para muitos caminhos/ e um pensamento infinito”, do poema “Sem pés”, de Ramalho (2020, p. 58). A especulação do eu lírico é a respeito de um pensamento que viaja para além de onde os pequeninos pés podem ir, pois muitos são os caminhos e sem começo nem fim é o pensar. Mas o que nos chama mais atenção é o uso do “Talvez”, na medida em que insere o benefício da dúvida, aponta para uma incerteza, mas, acreditamos, se espera, em parceria com o eu lírico, que todos os meninos e meninas possam desfrutar da possibilidade de sair do lugar sem a necessidade de colocar os pés em estradas reais.

Há, também, perguntas e inquietações que põem em evidência, por um lado, a insegurança das crianças a partir do eu lírico de cada poema e, por outro, a busca por explicações e respostas para diversos problemas, o que de certa forma dialoga com o que declara Silva a seguir sobre a poesia infantil:

Não que ela não possua um caráter didático, não que não possa ser utilizada dentro de um contexto em que a formação da criança como indivíduo e cidadão esteja em questão, mas o que se deve considerar, nesse aspecto, é [...] uma didática voltada para a descoberta e a experimentação (2006, p. 364).

Assim, não podemos desconsiderar que existe, sim, um fundo didático em alguns dos textos em questão. Dos poemas de Trajano, respectivamente “A cacimbinha” e “Se a palavra não sair”, mencionamos: “descobrir o cheiro da água/ de onde vem?” e “Se a palavra não sair/ se eu me esquecer de falar/ o que vou fazer?” (2020, p. 29; 30); por seu turno, dos poemas de Ramalho “Verbo engraçado” e “O vendedor de sorvetes”, trazemos, respectivamente: “não é meio complicado/ usar esse verbo engraçado/ para contar uma história/ que tem mais de um lado?” e “De onde vem a alegria/ de quem tem pouco ou quase nada?” (2020, p. 48; 56). É possível observar, diante dos recortes, que existe a noção de que perguntar é algo inerente ao aprendizado de meninos e meninas, ou seja, produzir questionamentos é essencial para a construção de ideias e concepções próprias para o indivíduo, principalmente quando se é criança e abundam dúvidas que solicitam respostas. Querer saber de onde vem a água, por exemplo, estaria para a descoberta de um saber, digamos, instrumental, algo didático, ao passo que perguntar sobre de onde vem a alegria dos desfavorecidos expõe o olhar sobre um problema social. Ambas as inquietações dizem respeito à origem, deixando claro que é natural das crianças questionar, temática essa do poema “Perguntas”, de Ramalho: “Como?/ Onde?/ Para quê?/ Por quê?/ Quando?/ Quantas?/ Quem?/ O quê?” (2020, p. 52). No entanto, como se encerra o poema, as respostas mormente demoram a chegar ou não dão cabo do que foi interrogado.

Além dos aspectos já referidos, algo que sobressai nos poemas é a predominância dos substantivos, classe de palavras variável que dá nome aos seres. Achamos interessante pontuar isso porque, na empreitada de denominar as coisas, o esqueleto da maquinaria se põe

à mostra: nomear é dar vida. Com isso, os textos ganham dinamicidade, movimento, plasticidade, crescendo a olhos vistos como brinquedos em mãos de crianças. É formidável ver a vida traduzida a partir desse prisma em virtude de ser um encontro, via de regra, com um exercício de criação que também ensina. Fazendo um levantamento nos poemas, podemos, a título de ilustração, trazer à baila os seguintes vocábulos recolhidos ao longo do livro: “infância”, “alegria”, “mar”, “sapato”, “menino”, “melancia”, “mãos”, “círculo”, “flor”, “morte”, “quebra-cabeças”, “conto de fadas”, “grito”, “dor”, “tristeza”, “teto”, “raiva”, “gato”, “pato”, “som”, “águas”, “rua”, “casa”, “cheiro”, “palavra”, “verdade”, “galho”, “estrelas”, “verso”, “alma”, “ideias”, “pensamento”, “sonho”, “dona”, “pressa”, “brinquedo”, “ânsias”, “adultos”, “cores”, “festa”, “movimento”, “ritual”, “liberdade”, “férias”, “viagem”, “braços”, “Chocolate”, “cantinho”, “quarto”, “medo”, “país”, “dúvidas”, “verbo”, “história”, “sorrisos”, “raças”, “recheio”, “massa”, “relógio”, “receio”, “segredo”, “peito”, “respostas”, “desenhos”, “pele”, “estradas”, “peregrinos”, “luz”, “calor”, “caminhos”, “pensamento”, “vento”, “tesouro”, “diminutivos”, “alimento”, “vida”, “peixinho”, “latas”, “sacos”, “terra”, “quadrilha”, “mungunzá”, “pamonha”, “pontinho”, entre vários outros substantivos presentes nos poemas.

Mas qual seria a função de tamanho investimento nessas palavras em poemas para crianças? Uma das hipóteses que podem ser levantadas é a de que os substantivos ajudam a criar um universo mais facilmente apreensível, aumentando a proximidade entre o que é falado e aquele ou aquela que lê. Logo, essa tarefa de dar nome às coisas, aos seres, aos estados e aos sentimentos se mostra promissora no sentido de possibilitar um desvendamento ou desbravamento da própria condição humano-existencial, na medida em que entrar em contato com as palavras seria o equivalente a apreender conceitos com os quais, na realidade, nos deparamos e às vezes não entendemos. Os substantivos, assim, ultrapassam seu estatuto

gramaticista e se alçam ao patamar de chaves do tamanho que abrem as portas do saber/conhecer para as crianças.

Por fim, mas não menos importante, cabe destacar que as ilustrações que compõem o livro servem ao mesmo tempo para dialogar (ou não – por vezes são apenas um artifício de decoração da página) com os textos e para representar o imaginário infantil de maneira imagética, na medida em que o mais das vezes são desenhos ou retratos de crianças em diferentes contextos. Lajolo e Zilberman assinalam que “Se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas” (2007, p. 13). Ou seja, trata-se de um elemento que agrega tanto na construção dos sentidos da obra, do texto em si, quanto no aspecto visual, dando mais beleza à obra e, portanto, chamando mais a atenção dos leitores e das leitoras.

Considerações finais

Tendo feito esse percurso com base no livro de poemas para crianças de Trajano e Ramalho (2020), é possível ressaltar, inicialmente, que a literatura infantil como manifestação artística desempenha variadas funções, a exemplo do desenvolvimento linguístico da criança, do aperfeiçoamento de sua sociabilidade, do aprimoramento do pensamento reflexivo e crítico, do aprofundamento de conceitos abstratos, da formação de sua identidade social (SILVA, 2007). Tais funções são o resultado de uma imersão no imaginário infantil, da leitura atenta da experiência das crianças, da compreensão de que, a partir da poesia, é possível recriar simbolicamente o universo desse público que pode fruir da arte, ou melhor, que precisa ter acesso também a esse tipo de arte.

Face ao exposto, fazemos menção ao fato de a literatura infantil ser um veio que precisa ser mais explorado na sociedade, seja na produção, na recepção, na crítica. Não se trata de um gênero menor, pelo contrário. Constitui-se um campo que requer a compreensão das minúcias do mundo da criança, inclusive fazendo esse movimento em direção a meninos e meninas representantes de um profícuo universo que tem tanto a ensinar quanto a aprender. Nesse contexto, a literatura se apresenta como um meio extremamente eficaz para colaborar, junto a leitores e leitoras, na produção de conhecimento, como também para dar visibilidade a especificidades do mundo da criança, algo pelo que os adultos podem não se interessar por achar fútil ou simplório demais, ou achar que já conhecem por já terem passado por tal fase. Mas o fulcro da questão é o oposto disso: a literatura infantil – nesse caso, a poesia – representa um tipo de manifestação artística que precisa falar sobre e também se destinar a crianças, de maneira a lhes dar o acesso a um bem cultural capaz de, por meio da linguagem, ressignificar nosso ser e estar aqui agora.

Através de seus poemas, Trajano e Ramalho (2020) conseguem pôr os óculos da infância para perscrutar os interstícios dessa fase da vida, promovendo, por exemplo, a indagação contínua das variadas realidades em que meninos e meninas vivem. Poeticamente, também, promovem uma desautomatização da percepção de eventos do dia a dia e desenvolvem nas crianças a possibilidade de aguçar a inteligência e a sensibilidade, além de estimular a criticidade diante da realidade. Alguns textos ainda apresentam um potencial ético e moral, ensinando sobre vivências e experiências, atribuindo sentidos a eventos ou questionando coisas e acontecimentos; é nesse contexto que se insere a capacidade de entender e interagir com a atividade artística, pois a poesia se torna o caminho dos possíveis a partir da leitura, da imaginação, do aprendizado produzido, tornando a experiência de existir, para a criança, algo sublime, carregado de significado.

À guisa de conclusão, seguimos por esse terreno chamado vida “Com estrelas na boca/ Pés de flores/ Mãos escondidas/ [...] procurando/ O outro lado do verso/ Encantado na tua alma” (2020, p. 37), como exposto pelo eu lírico do poema “Ontem à noite”, de Trajano. E os caminhos que se abrem vão para além daquele do poema “Ponto final”, de Ramalho, que assim se encerra, concluindo a obra: “Um ponto final/ bem acabadinho/ diz/ ‘se acabou’./ Mas se ele tiver/ algum defeitinho,/ ou se ele nos trouxe/ um novo gostinho,/ parece um pontinho/ que não terminou” (2020, p. 69). No nosso caso, resta o gostinho gostoso, esse resíduo-semente que perdura após a leitura, esse gostinho que tanto é de querer mais poemas quanto de querer viver novamente nossa infância ou redescobri-la. Resta-nos, além disso, seguir com a sensação de que não apenas há tempo, mas de que o tempo é agora, e é nesse tempo – de alegria – que precisamos juntar nossos versos e fazê-los ecoar, tecendo, assim, gritos de galo que criam a manhã e o amanhã de nossas crianças.

Referências bibliográficas

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Literatura infantil - a poesia. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 138-151, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40361/3/01d17t10.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SILVA, Maurício. Poesia infantil contemporânea: dimensão lingüística e imaginário infantil. **Imaginário**, USP, v. 12, n. 13, p. 359-380, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ima/v12n13/v12n13a16.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

TRAJANO, Danda (Rosângela); RAMALHO, Christina. **Poemas de Danda & Chris**. 1. ed. Natal/RN: Lucgraf, 2020.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. **Perspectiva**; r. CED, Florianópolis, 1(4), p. 98-102, jan./dez. 1985. Disponível em: periodicos.ufsc.br. Acesso em: 7 jul. 2020.



Revisando os papéis de gênero na literatura juvenil em “Na arquibancada”, de Elvira Vigna

*Gardênia Dias Santos*¹⁶

Se alguma amazona frágil e tísica fosse
impelida meses sem interrupção em
círculos ao redor do picadeiro sobre o
cavalo oscilante [...] talvez então um
jovem espectador da galeria descesse às
pressas a longa escada atrás de todas as
filas, se arrojasse no picadeiro e bradasse
o basta! em meio às fanfarras da
orquestra sempre pronta a se ajustar às
situações (KAFKA, 2003, p. 22).

Super-herói tem aquela vontade doida de
salvar o universo.
A civilização ocidental ou pelo menos a
mocinha.
(os três são meio que sinônimos.)
Então, para um super-herói existir,
precisa haver algo ruim (VIGNA, 2018, p.
23).

¹⁶ Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Atualmente, mantém vínculo como mestranda em Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS), na área de Literatura e Recepção, com pesquisa voltada a produção da escritora brasileira Elvira Vigna. E-mail: gardenia.diass@gmail.com

Fragilidade feminina ou o irreal da masculinidade? Como demonstram as epígrafes acima, essa visão dicotômica do papel da mulher e do homem, em que a primeira é associada à incapacidade e, por isso, precisa ser salva por alguém do sexo oposto, vem sendo nitidamente questionada por algumas escritoras contemporâneas. Pensando nisso, buscamos averiguar como Elvira Vigna, por meio do conto “Na arquibancada”, publicado em seu último livro *Kafkianas*¹⁷ (2018), reatualiza o conto “Na galeria” (*Auf der Galerie*), de 1920, do escritor Franz Kafka, a partir de uma visão questionadora dos papéis de gênero.

Sabemos que boa parte das obras voltadas para o público infantil e juvenil apresenta perspectivas que ainda reproduzem um ideal de masculinidade irreal e um estereótipo feminino submisso e dependente. Porém, as produções contemporâneas voltadas a esse público aos poucos vêm modificando esse cenário. A literatura infanto-juvenil escrita por mulheres, no nosso caso, ao revisitar textos anteriores, tem buscado levar em consideração os papéis de gênero a fim de trazer novos pontos de vista representacionais para as personagens femininas e para as interações entre os gêneros. Desse modo, o uso da paródia pelas escritoras em suas releituras tem favorecido a revisão de valores cristalizados pela história, pois, ao se apropriarem do texto original para inverter seu significado, elas põem em evidência aquele/a que foi invisibilizado/a e silenciado/a por séculos nas produções ficcionais, bem como reapresentam a voz do outro a partir de uma perspectiva atualizada.

Ao trazerem questionamentos referentes às performances identitárias, as autoras estão contestando a ideia de uma identidade de gênero estável, cujas ações correspondam ao ideal concebido pela sociedade patriarcal. Quanto à problemática da fantasia de masculinidade, esta vem sendo pauta dos estudos feministas atuais que argumentam sobre a necessidade de reeditar a ideia de

¹⁷ Foi o livro ganhador do Prêmio Literário da Biblioteca Nacional no ano de 2019.

masculinidade inscrita no imaginário social, que ainda continua sendo propagada e que apenas resulta na hierarquização dos sujeitos e na violência, especificamente, contra as mulheres.

No campo literário, essa é uma das principais temáticas abordadas por Elvira Vigna em suas produções ficcionais. A esse respeito, Virgínia Maria Vasconcelos Leal (2008) afirma que Elvira Vigna é “a autora do *corpus* que mais subverte e questiona a representação dos papéis de gênero, também no nível narrativo e nas instabilidades das descrições corporais” (LEAL, 2008, p. 204). Tais subversões podem ser claramente identificadas em sua principal narrativa voltada ao público jovem, a novela gráfica *Vitória Valentina* (2016). Nela, a autora brinca com as ambiguidades de gênero que constrói a partir das condutas inesperadas de sua protagonista, Carla, que não se restringem à adoção de padrões comportamentais binários. Sua personagem é uma menina órfã que não sonha com príncipe encantado e, quando adulta, torna-se uma jovem sóbria e realista. Além dessa temática, outras também são tratadas no livro, conforme afirma a própria autora, na quarta capa de *Vitória Valentina*, “[...] o texto é contra o machismo, contra o poder econômico e também contra o consumismo”¹⁸.

Em *Kafkianas* (2018), por sua vez, os contos “Na arquibancada” e “O silêncio das sereias” trazem uma releitura que dialoga nitidamente com os estudos de gênero e feministas ao problematizarem a imagem feminina propagada pelo contexto histórico social e literário. Já nos contos “Um médico do interior”, “Fratricídio”, “Pedinte” e “A batida na porta” – também releituras dos textos de Franz Kafka –, as mulheres não são centrais nas narrativas originais, por possuírem papéis secundários ou quase inexistentes, aspecto mantido pela autora que se utiliza magistralmente desse detalhe para pô-las em evidência ao questionar sua condição social; a dualidade da imagem feminina como santa/puta, imoral e

¹⁸ VIGNA, Elvira. *Vitória Valentina*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

indefesa/megera; ou criticar a representação das mulheres na literatura canônica quando afirma no último conto citado: “acho um horror quase todas as mulheres da literatura canônica. É raro elas existirem de forma independente. Serem quem salva o mundo, dá a pernada no idiota e tudo mais” (VIGNA, 2018, p. 97). A ausência de protagonismo feminino e a de performances transgressoras de gêneros são visivelmente questionadas nos textos literários de Vigna.

Sendo assim, refletir sobre as tendências atuais desse tipo de literatura requer não só observar as temáticas levantadas, mas também analisar os reflexos estéticos – paródia, fragmentação do texto, personagens, narrador –, e o contexto no qual se insere a obra para entendermos as peculiaridades que envolvem a narrativa. A paródia, como um recurso estético que permite revisitar textos antigos, situações e valores cristalizados pela história, nos possibilita, por meio dessas retomadas, inverter o sentido do texto original: ao promover um diálogo que funciona como uma espécie de contracanto envolto por um jogo intertextual que proporciona a reapresentação da voz do outro, em outras palavras, desencadeia um processo de libertação do discurso do excluído. Conforme Linda Hutcheon (1991), a paródia política é “[...] uma das principais maneiras pelas quais as mulheres e outros ex-cêntricos usam e abusam, estabelecem e depois desafiam as tradições masculinas na arte” (HUTCHEON, 1991, p. 175).

Deste modo, para analisarmos tais problemáticas, faremos uso dos estudos feministas e de gênero a fim de revisar os papéis masculino e feminino presentes no conto. Utilizaremos as abordagens teóricas de L. Hutcheon (1991-1993) no tocante à paródia política; de L. Silva (2010) sobre a representação feminina na literatura infanto-juvenil brasileira; de J. Butler (2003) a respeito das performances de gênero; e de H. Moore (2000) acerca da fantasia de identidade masculina.

Revisando o feminino e o masculino na literatura infanto-juvenil

Na literatura brasileira voltada para crianças e jovens, o perfil feminino predominantemente explorado ainda se encontra vinculado aos padrões sexistas patriarcais. Desse modo, o conceito de gênero, nessa investigação, nos auxilia a compreender que a construção do sujeito não é linear, tampouco estática, mas sim que as identidades de gênero são formadas a partir das identificações históricas e sociais com as quais cada indivíduo entra em contato. Assim, ao nos voltarmos para a representação dos gêneros na literatura infanto-juvenil, o que buscamos enfatizar é que, como um dos constituintes da corporeidade significativa – identidade de gênero, performance de gênero e sexo anatômico –,

O gênero não deve ser constituído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos (BUTLER, 2003, p. 200).

Essa estilização dos atos se apresenta através das performances de gênero que se realizam por meio de gestos, movimentos e estilos corporais, ou seja, a realidade do gênero é criada mediante performances sociais contínuas. Diante disso, consideramos que as pluralidades representacionais dos sujeitos presentes nas poucas obras literárias que as apresentam devem ser divulgadas, além de mais exploradas nos meios educacionais.

Quanto ao déficit de representações femininas de resistência, podemos notá-lo a partir da pesquisa desenvolvida por Leda Cláudia da Silva (2010) acerca da representação feminina na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea, na qual analisa 53 livros que compunham o acervo do PNBE/2005 do MEC entre os anos de 2000 e 2005. Em suas investigações, a pesquisadora identificou uma carência de personagens femininas independentes nas obras analisadas; bem

como constatou um modelo de designação genérica dos papéis desempenhados por elas como avó, mãe, princesa, amada; conseqüentemente, o predomínio do espaço por elas ocupado remete à atmosfera familiar. Com relação ao enfoque narrativo, os dados apontaram que a posição ocupada como protagonista ainda é inferior se comparada à masculina – das 94 personagens masculinas, 72,3% eram protagonistas; já no caso das personagens femininas, das 46, um total de 63,0% ocupava essa posição.

Os reflexos das desigualdades de gênero no âmbito literário são nítidos e ainda podem ser notados quando a estudiosa traça um paralelo entre as abordagens temáticas das narrativas e a posição ocupada como enunciador/a do texto. No caso das mulheres, as histórias tendem a versar sobre questões referentes ao cotidiano da criança, identidade/diferença, amizade, amor e velhice; já os recortes temáticos, quando o personagem principal é masculino, tratam de aventuras, amizade, profissões, amor, fantasia/imaginação. Isso confirma, portanto, “que nas narrativas em estudo o papel de cidadão do mundo é reservado ao homem, e à mulher resta a função de membro da família” (SILVA, 2010, p. 82-83).

Embora esses dados demonstrem a imensa desigualdade entre os gêneros na literatura infanto-juvenil, isso não significa que não existam representações femininas de resistência, tais como: “A moça tecelã” (1994) ou “Entre a espada e a rosa” (1986), este último com uma performance de gênero diferenciada por parte da protagonista, de Marina Colasanti; mais atuais, temos *Vitória Valentina* (2013), de Elvira Vigna, e recontos de Helena Gomes e Geni Souza no livro *Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa: contos de fada para pensar sobre a mulher* (2017). Nessas produções, tem-se buscado uma representação feminina distanciada da definição patriarcal de mulher, com comportamentos romantizados e dotada de passividade, ao contrário disso, o que se tem procurado é exaltar sua subjetividade. Sendo assim, as

personagens alegóricas e simbólicas como tecelãs, princesas, sereias, unicórnios, corças parecem não ter compromisso com a realidade imediata; [...] questionam valores e papéis sociais, o poder masculino em contraposição à sensibilidade feminina e às relações feminino e masculino [...] numa sociedade racional e consumista. As personagens que não se enquadram em papéis sociais pré-determinados são consideradas ambíguas, desviantes, agem na contramão da história, mas estão mais próximas da realidade. Uma literatura com um olhar feminino ganha espaço (RICHE, 1999, p. 133).

Portanto, ao trazerem personagens femininas que assumem a posição de protagonistas, as escritoras promovem uma redefinição ou mesmo uma ruptura das formas já consagradas de representação da mulher. Nesse movimento de renovação, características como obstinação para enfrentar preconceitos e posicionamentos sociais fora do comum vão esculpindo identidades femininas mais libertas e donas de si – o que as distanciam, conseqüentemente, da ideia de fragilidade, de dependência afetiva e patrimonial de um homem, valores antes tidos como necessários à sua realização social e pessoal.

O teor feminista presente nessas produções de autoria feminina contemporânea não tem a função apenas de questionar os papéis de gênero, mas também de “polemizar” o papel da mulher no sentido de romper e ressignificar sua pertença no mundo. Tal movimento só foi possível porque, com o surgimento do movimento feminista, as mulheres, ao se tornarem sujeitos políticos, conseguiram conquistar sua liberdade. Desse modo, estamos falando de mulheres que passaram a ser sujeitos da própria história e que, através do autoconhecimento, redescobriram valores que lhes permitiram/permitem conduzir suas vidas conforme os seus próprios interesses. De acordo com Xavier (2007, p. 169), esse processo de libertação da mulher na ficção “é exatamente o conteúdo da narrativa, que nos leva da personagem enredada nos ‘laços de família’ ou nas próprias dúvidas existenciais a personagem, enfim, liberada”. Essa

tendência da libertação e da inversão de valores ideológicos tradicionais que agem em favor do patriarcalismo tem sido realizada pelas escritoras, muitas vezes, por meio da revisitação de velhas narrativas, cujas releituras apresentam não só um cunho pedagógico, mas também um caráter ideológico explícito.

O uso da paródia como recurso estético de revisitação a narrativas produzidas pelos escritores tem favorecido às autoras revisarem e subverterem os estereótipos dos sujeitos e denunciarem as imposições da dominação masculina às mulheres. A paródia política, conforme Hutcheon (1993), é um recurso utilizado pela arte feminista, escrita ou visual, como um meio de chamar a atenção para a história e para o poder histórico dessas representações culturais dos gêneros. Assim, “[...] se quiser fazer-nos questionar o ‘mundo’, a arte deve primeiro questionar e expor *a si mesma*, e deve fazê-lo em nome da ação pública” (HUTCHEON, 1991, p. 58). Nessa medida, as obras de autoria feminina engajadas com as propostas feministas, ao levarem em consideração as problemáticas enfrentadas pelas mulheres, visam conscientizar leitores e leitoras a não perpetuarem valores que as desumanizam.

Notamos, assim, que as produções ficcionais que exploram a reescrita paródica favorecem a conscientização, porque, ao retornarem ao passado, buscam subverter e questionar o texto histórico e, conseqüentemente, os preceitos da tradição patriarcal. Desta forma,

a paródia intertextual dos clássicos canônicos é uma forma de se apropriar da cultura dominante branca, masculina, classe-média, heterossexual e eurocêntrica, e reformá-la – com mudanças significativas. Ela não rejeita essa cultura, pois não pode fazê-lo. O pós-modernismo indica sua dependência com seu *uso* do cânone, mas revela sua rebelião com seu irônico *abuso* desse mesmo cânone (HUTCHEON, 1991, p. 169-170).

No que concerne à obra literária juvenil que analisaremos a seguir, constatamos o nítido “abuso irônico” promovido por Elvira Vigna para desconstruir a imagem feminina propagada pela ordem androcêntrica e que se encontra presente nas produções literárias clássicas.

Rompendo os estereótipos de gênero em “Na arquibancada”

A literatura infanto-juvenil contemporânea de autoria feminina brasileira, ao aprofundar o olhar acerca de temas do real cotidiano, tem dado relevância a questões referentes às identidades de gênero, visto que as transformações do contexto social exigem uma revisão das manifestações tidas como “estanques” dos indivíduos para ceder lugar a dinâmicas performáticas plurais. A esse respeito, Elvira Vigna é, com certeza, uma das escritoras brasileiras que inserem fortemente o questionamento das identidades e das desigualdades de gênero em suas obras.

No conto “Na arquibancada” (2018), por exemplo, evidenciamos o processo de desconstrução dos estereótipos de masculino e feminino sustentados pela sociedade androcêntrica. Com forte carga irônica, o texto se inicia da seguinte maneira:

Já fica esquisito alguém visitar deuses. Porque, digamos, tem uma diferença, certo? Os caras são deuses, você não. E esse personagem de Kafka está visitando deuses. Digamos que seja você, lá. Então você está lá, meio de bobeira, sem participar de nada. Qualquer gesto que pense em fazer e já dá até vergonha. Os caras fazem muito melhor. Mas então tá. Para passar o tempo, vocês vão ao circo (VIGNA, 2018, p. 22).

Vigna, logo de início, promove um diálogo intertextual direto com o texto “Na galeria” (2003) ao fazer alusão à personagem criada por Franz Kafka. Esse conto – na verdade, um poema em prosa – narra a história de um personagem que vai ao circo e que, durante a

apresentação de uma amazona, é exposto pela escritora dois cenários distintos: um em que a jovem cavaleira “frágil e tísica” é forçada durante meses a trabalhar ininterruptamente no picadeiro por um chefe impetuoso e por um público infatigável. Diante dessa situação, talvez o jovem espectador “[...] descesse às pressas a longa escada através de todas as filas, se arrojasse no picadeiro e bradasse o basta! em meio às fanfarras da orquestra sempre pronta a se adaptar às situações” (KAFKA, 2003, p. 22) e se tornasse seu salvador.

O outro cenário, no entanto, apresenta um espetáculo diferente, pois a bela amazona com sua destreza artística encanta os espectadores que a homenageiam; quanto ao diretor, este não é perverso e sem escrúpulos, pelo contrário, ele a trata amorosamente como se fosse sua netinha, e ela, por sua vez, “[...] quer partilhar sua felicidade com o circo inteiro – uma vez que é assim o espectador da galeria apoia o rosto sobre o parapeito e, afundando na marcha final como num sonho pesado, chora sem o saber” (KAFKA, 2003, p. 23). Ou seja, na segunda versão, a mocinha não precisa que ninguém a salve e isso entristece o personagem central da narrativa. As duas situações são passíveis de existência no mundo real, entretanto, enquanto a primeira é marcada por uma escrita com verbos no subjuntivo e pelo uso da conjunção “se” ao introduzir o parágrafo, ou seja, dando-lhe a ideia de possibilidade, o segundo parágrafo se inicia com a seguinte frase “mas uma vez que não é assim” (KAFKA, 2003, p. 23), além de apresentar o uso de verbos no indicativo e no particípio passado, o que denota ações realizadas – anulando, assim, a possibilidade do primeiro cenário ter, de fato, ocorrido. Essas duas situações viáveis no mundo concreto, mas que aparecem em Kafka por meio de um jogo entre irreal e o real, são utilizadas pelo escritor para desmascarar a ideologia dominante no imaginário social, expressa no texto através da “cegueira ilusória” da personagem principal ao se ver como um herói.

Kafka, em apenas dois parágrafos, nos expõe duas visões acerca de um mesmo acontecimento e, por meio de sua dialética calculadamente amarrada, põe-nos a refletir sobre a realidade do

mundo e o modo subjetivo de o enxergarmos. A respeito desse texto, Modesto Carone (2008) afirma que o autor está empenhado

[...] em abrir os olhos do leitor para o que interessa, dando-lhe a medida de sua responsabilidade e grite o basta! no picadeiro em que o mundo – espetáculo se transformou e se consolida. Com certeza é nisso que reside o *realismo* de Kafka e sua capacidade de intervenção: ele mostra, no próprio corpo de obras-primas como esta, as coisas como elas são e as coisas como elas são percebidas pelo olhar alienado (CARONE, 2008, p. 202-203).

É esse olhar alienado que Elvira Vigna interroga e convida o leitor/a a questionar. Ao retomar esse conto de Kafka, a escritora brinca com as duas realidades criadas pelo autor, porém, em sua apropriação, envereda por uma perspectiva feminista que chama a atenção para a visão criada sobre a mulher pela lógica patriarcal.

Sabemos que a perspectiva masculina influenciou e ainda continua a influenciar, mesmo em meio a tantas transformações e conquistas das mulheres, as estruturas sociais e as interações entre os gêneros. A escritora demonstra isso desde o início de seu conto ao fazer uso linguístico apenas no masculino, algo proposital, quando escreve “os caras são deuses”, mesmo com as mulheres inseridas aí, expondo o quanto a língua também enfatiza e reconhece o homem como sujeito universal; outro ponto levantado é o complexo masculino de superioridade.

No texto de Vigna, ao contrário do original, é a personagem feminina que ganha destaque:

A mocinha faz acrobacia em cima do cavalo. Você imagina: e se ela for uma coitadinha? Se ela fosse uma coitadinha, taí, você podia ajudar! Explorada pelo dono do circo, fraquinha, com tuberculose. Obrigada a ficar dando volta e mais volta no picadeiro. O dono do circo sendo um monstro, não deixa ela parar. Coitada da mocinha, quase morre de exaustão. Se fosse assim, você poderia... Sim, você

correria pela arquibancada berrando: ‘Pare!’ Orquestra é uma coisa muito obediente. Só gritar ‘Pare!’ que ela para. E aí, mesmo sendo só um visitante, você salvava a mocinha (VIGNA, 2018, p. 22).

Nessa primeira perspectiva, somos expostos ao estereótipo da donzela em perigo criado pelo imaginário masculino. Isso acontece porque as mulheres foram por séculos consideradas inferiores aos homens, uma vez que o pensamento filosófico, ao privilegiar a mente em detrimento do corpo, vinculou o masculino à mente, enquanto restringiu o campo de ação das mulheres à experiência biológica ao limitá-las à corporeidade. Ao classificar os corpos femininos como frágeis, imperfeitos, desregrados e não confiáveis, o pensamento misógino encontrou uma justificativa conveniente para conter as mulheres em uma posição social secundária (GROZ, 2000, p. 67). Sendo assim, tal dualidade conceitual serviu apenas para hierarquizar, classificar e privilegiar o masculino nesse processo.

Os discursos dominantes limitam, portanto, os caminhos que os indivíduos femininos podem traçar. Quanto aos homens, a fantasia¹⁹ de masculinidade, conforme Henriette Moore (2000), tende a se realizar nesse processo por meio de modos de subjetividade marcados por uma fantasia identitária que reflete ideias conflitantes acerca de que “tipo de pessoa que se gostaria de ser e o tipo de pessoa que se gostaria que os outros acreditassem que se é” (MOORE, 2000, p. 38). Nessa medida, o papel do sujeito masculino apresenta vínculo direto com a fantasia de poder e a de agência que lhe pressupõem um entendimento de superioridade.

A partir dessa lógica, a personagem feminina, por ser uma “coitadinha”, “fraquinha” e ainda por cima com tuberculose, necessitaria da ajuda masculina para se libertar desse cenário

¹⁹ “O uso do termo ‘fantasia’ é importante aqui porque enfatiza a natureza muitas vezes afetiva e subconsciente do investimento em várias posições de sujeito, e nas estratégias sociais necessárias para manter esse investimento” (MOORE, 2000, p. 38).

opressor. Na literatura infantil e juvenil, esse tipo de ideia da donzela em perigo, que precisa de um príncipe, um herói para salvá-la, disseminada com tanta naturalidade, reflete o que a sociedade patriarcal sempre pregou e esperou das mulheres. Esse papel feminino de dependência na arte literária se propagou com força em grande parte das produções ficcionais por essas terem sido, por tanto tempo, construídas a partir da visão de fora. No caso, por meio da visão de autoria masculina, o que limitou o tipo de representação assumida.

Todavia, no segundo momento do texto, tanto a fantasia de masculinidade é questionada quanto a imagem feminina de passividade e fragilidade é desconstruída:

Mas a situação real não te ajuda. Atrás das cortinas, o dono do circo ajeita a mocinha no cavalo. Ele adora ela. É a netinha que ele nunca teve. E ela vai, toda lindinha, dar o salto mortal. Todo mundo bate palma. Ela está muito feliz. O dono do circo está muito feliz. Você é completamente inútil (VIGNA, 2018, p. 22-23).

A desconstrução da imagem feminina como frágil, no sentido de incapaz e vítima, provoca a inutilidade desse homem que se via como o único capaz de salvar a mocinha de uma realidade opressora. Nesse fragmento, temos, portanto, uma mulher detentora de sua vida, sendo independente, liberta e feliz. A transgressão da personagem se realiza por ultrapassar a representação caricata da mulher subserviente e oprimida. Nesse contexto, o uso da paródia política pela escritora funciona como uma forma de investigação “[...] internalizada e autorreflexiva sobre a natureza, os limites e as possibilidades do discurso na arte” (HUTCHEON, 1991, p. 42), ao mesmo tempo em que promove a construção de novos valores ao deslocar os excêntricos das margens sociais.

Porém, não estamos livres da reatualização das representações masculinas e das tradições patriarcais nem mesmo nas produções ficcionais. Isso é demonstrado por Elvira Vigna ao ressaltar a figura do super-herói, este que surge para substituir a representação

do herói épico, mas que perpetua os valores androcêntricos, principalmente no que se refere à posição da mulher.

Com relação a essa reatualização da figura masculina, a autora salienta ironicamente:

Visitante de deuses, aliás, é título que merece ser atualizado. Super-herói. Um cara sem tantos poderes, mas com alguns. E aí fica esse incômodo: Super-herói tem aquela vontade doida de salvar o universo. A civilização ocidental ou pelo menos a mocinha. (os três são meio que sinônimos). Então, para um super-herói existir, precisa haver algo ruim. Alguém completamente não-gostável por exemplo. O super-herói tem de criar um vilão para se justificar. É uma tristeza quando tudo está bem. Ele meio que não tem razão de existir (VIGNA, 2018, p. 23).

A superioridade ilusória do super-herói, metáfora para a fantasia masculina, é quebrada, pois que necessidade se tem deste quando não se tem um universo, uma civilização, uma mocinha frágil para salvar ou mesmo um vilão para combater? Nenhuma. Desta maneira, a frustração masculina ocorre pela “[...] incapacidade de manter ou assumir apropriadamente uma posição de sujeito marcada por gênero, o que resulta numa crise, real ou imaginária, da autorrepresentação e/ou avaliação social” (MOORE, 2000, p. 39). O resultado dessa crise é o questionamento por parte do próprio sujeito sobre sua autoidentidade.

Esse tipo de frustração, quando não resulta na prática de atos violentos, pode contribuir para uma mudança performática do sujeito masculino ao interagir com outros gêneros, visto que nas novas configurações sociais a autonomia feminina é uma realidade cada vez mais comum. Assim, enquanto no texto de Kafka essa crise identitária masculina é expressa através do choro infantil da personagem, no conto de Vigna, há uma ruptura mais letal, por expor não só a inutilidade masculina, mas também de todo um sistema, o patriarcal, perante a independência feminina. Portanto, nas narrativas de autoria

feminina em que as identidades femininas se realizam de forma diferenciada e representativa, o que se tem demonstrado necessária é a urgência por modalidades de masculinidades mais adequadas aos novos contextos da contemporaneidade.

Considerações Finais

Como visto, a abordagem de gênero neste trabalho nos proporcionou averiguar como a literatura infanto-juvenil contemporânea, especificamente a juvenil, produzida pelas escritoras brasileiras, tem renovado as representações das personagens femininas e masculinas em suas obras, pois estamos diante de narrativas mais preocupadas em dar notoriedade às pluralidades dos sujeitos e encarar as problemáticas que fazem parte da realidade de crianças e jovens.

Nessa medida, as transgressões identitárias de gênero identificadas no texto juvenil de Elvira Vigna nos põem diante de uma literatura de resistência que se opõe à divisão social entre os sexos. Além disso, o uso da paródia como um método que proporciona a apropriação das produções masculinas por parte da autora visa trazer à tona a importância da figura feminina que na original foi apagada – movimento este que lhe possibilita promover não só a subversão dos padrões tradicionais de representação dos sujeitos, mas reinserir, através de sua reescrita do já conhecido, as minorias excluídas ou postas em segundo plano pela história literária. Conforme Hutcheon (1991), o retorno ao passado não é nostálgico, mas objetiva, sim, “[...] uma reavaliação crítica, um diálogo irônico com o passado da arte e da sociedade” (HUTCHEON, 1991, p. 20).

O diálogo entre os contos, no caso de Kafka, poema em prosa, estabelecido por Vigna buscou romper com a ideia de incapacidade das mulheres, por terem seus corpos historicamente classificados como frágeis, ao substituir a representação corpórea da amazona,

vista inicialmente como doente, por ser uma “jovem frágil e tísica”, por outra de resistência. A partir dessa subversão, o corpo passa, então, a ser visto “[...] como o lugar de contestação, de lutas econômicas, políticas, sexuais e intelectuais” (XAVIER, 2007, p. 22). Neste ponto, a libertação feminina e de seus corpos passa a significar a libertação de esquemas predeterminados, coercitivos e repressores estabelecidos pelo patriarcado.

Outras mudanças efetuadas pelas produções literárias contemporâneas voltadas ao público juvenil também têm se mostrado de grande relevância. Tais modificações representacionais do mundo têm favorecido o crescimento de uma consciência social mais atenta às diversidades, às subjetividades e às realidades dos sujeitos que passam a se ver refletidos no universo ficcional. O convite à participação mais ativa do/a leitor/a na interpretação da obra é outra exigência da literatura juvenil contemporânea.

Assim, uma vertente bastante significativa da literatura juvenil brasileira alude a referências culturais que se supõe compartilhadas entre os narradores e os leitores. As relações intertextuais presentes nas narrativas, por meio das quais se amplia o diálogo entre formas artísticas e culturais, são, pois, aspectos que traduzem uma visão contemporânea da literatura juvenil (LUFT, 2011, p. 128).

Portanto, concluímos este texto salientando que a abertura dessa vertente literária às transformações sociais atuais contribui para o desenvolvimento de um produto cultural menos protetor a seus/suas leitores/as, que ganham ao terem a oportunidade de imergir em um itinerário que reconhece suas singularidades. Estamos, assim, diante da criação de um trajeto literário para adolescentes mais inovador.

Referências bibliográficas

CARONE, M. O realismo de Franz Kafka. **Novos Estudos**, v. 80, p. 197-203, mar. 2008.

GROSZ, E. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu**, Campinas: UNICAMP, v. 14, p. 45-86, 2000.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HUTCHEON, L. La política de la parodia postmoderna. Traducción del inglés por Desiderio Navarro. **Revista Criterios**, edición especial, p. 1-18, 1993.

KAFKA, F. **Um médico rural** [*Ein Landarzt*]. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, p. 22-23, 2003.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos Contemporâneos**, v. 36, p. 111-130, 24 fev. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>.

Acesso em: 20 dez. 2020.

MOORE, H. L. Fantasia de masculinidade de poder e fantasia de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 13-44, 2000.

RICHE. R. M. C. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contexto – caminhos/descaminhos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 127-139, jan./jun. 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10711-Texto%20do%20Artigo-32354-1-10-20090602%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10711-Texto%20do%20Artigo-32354-1-10-20090602%20(1).pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, A. P. M.; DUARTE, C. R.; OLIVEIRA, V. V.; SEAINAZI, D. M. Representação do feminino em Vitória Valentina, de Elvira Vigna. **V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil**. Presidente Prudente de 02 a 04 de agosto de 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2018/TRABALHO_EV112_MD1_SA11_ID254_11052018095532.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, L. C. Representação feminina na narrativa infanto-juvenil brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, p. 77-96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9710/8574>. Acesso em: 10 set. 2020.

VIGNA, E. Na arquibancada. **Kafkianas**. São Paulo: Todavia, 1. ed., 2018. p. 22-23.

XAVIER, E. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

O olho de vidro de meu avô: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós

*Raiff Magno*²⁰

Dono de um posto bastante expressivo no cenário brasileiro da literatura infantojuvenil, Bartolomeu Campos de Queirós (1944 - 2012) é natural da cidade de Pará de Minas, localizada no centro-oeste mineiro. A cidade de Papagaio, entretanto, configura-se como sendo aquela pela qual o artista guarda um carinho tão especial, que, por vezes, é transportada metaforicamente para as obras que escreveu. Nela, o artista resgata a imagem da vida simples do campo com suas dores e delícias, fonte de inspiração para o menino que, desde cedo, buscou, na literatura, a catarse para as angústias que a vida lhe reservou.

De formação humanista, o escritor mineiro graduou-se em filosofia pela Universidade Federal de Minas. Embora reconhecido no meio acadêmico como grande escritor de literatura infantojuvenil, o autor mineiro foi também educador com várias experiências na arte-educação. Sobre isso, vale ressaltar seu papel importante no

²⁰ Possui Graduação em Letras pela Universidade Veiga de Almeida (2002), Mestrado em Letras - Ciência da Literatura (2006) e Doutorado em Letras - Ciência da Literatura (2012) pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi professor da Universidade Veiga de Almeida de 2006 a 2012. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da rede federal de ensino no Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão. Possui experiência na área de Linguística textual, Semântica argumentativa e Gêneros textuais (produção textual). Na área da Literatura Brasileira, atua no campo da lírica e da ficção brasileiras e da literatura infantil. E-mail para contato: raiffmagno@bol.com.br

Movimento por um Brasil Literário (MBL), criado em 2009 no qual foi um dos autores do manifesto lançado na Feira Literária de Paraty.

Proferindo palestras, organizando encontros de leituras, sendo Membro da Equipe Nacional Curricular, colaborando com a Fundação Nacional do livro infantil e juvenil, assessorando a arte e a educação entre outras tarefas que exerceu ao longo sua trajetória profissional, em tudo percebemos o sonho do artista em construir uma realidade mais fraterna na qual a educação e a arte pudessem ser os pilares para uma sociedade justa.

Bartolomeu Campos de Queirós principiou nas letras poéticas ao escrever seu primeiro trabalho em 1968 na capital francesa, onde cursava especialização em arte-educação no *Institut Pedagogique National* de Paris por intermédio de uma bolsa de estudo concedida pela ONU. A divulgação dessa primeira obra intitulada “O peixe e o pássaro”, porém, só viria a ser publicada em 1971 já em terras brasileiras. Estudioso da filosofia e da estética, empregou a arte como elemento complementar do procedimento educativo, participando de relevantes projetos de leitura por todo o país, tal como o *ProLer* e o *Biblioteca Nacional*, ministrando conferências e seminários para educadores de leitura e literatura.

Autor de artigos sobre ética, textos referentes a direitos humanos e reflexões relativas a diversos ofícios, Bartolomeu, ao mesmo tempo em que defendia a prioridade de uma atuação social com a leitura, reconhecendo-a como um mecanismo transformador, discordava do caráter adestrador e servil do protótipo educacional da atualidade, que só responde às exigências do mercado.

Pertencente a uma geração de escritores que revelaram outra forma de produzir para os infantes, Queirós apresenta um vasto número de obras escritas, totalizando cerca de sessenta trabalhos entre prosa e poesia. Seus livros, carregados de criatividade no que tange ao uso da palavra, apresentam traduções para as línguas inglesa, espanhola, francesa e até dinamarquesa.

Alcançou leitores das mais distintas idades e regiões com sua narrativa poética e compartilhou das memórias de seu estado para conquistar o mundo em inventividade e fantasia. Simultaneamente a isso, a riqueza de seus personagens e a composição aprimorada no desenvolvimento dos textos conceberam o sucesso que a crítica literária lhe oferta. Seus livros questionam a vida, a passagem do tempo, os mistérios da existência. Destaca-se, acima de tudo, a infância como período propício para descobertas. Contudo, suas obras não têm limites, não se fracionam somente em faixas etárias. O feito do escritor mineiro ocupa-se, primeiramente, na condição humana e, em razão desse comprometimento, é possível de ser lida e saboreada por crianças e adultos.

Dispondo da afeição ao silêncio reflexivo e ao trabalho meticuloso com o vocábulo, o literato dedicou-se à escrita literária e à educação pela arte. Sua narrativa, composta, muitas vezes, pelo viés autobiográfico, exterioriza muito do período da infância, quando vivenciou perdas afetivas e se confrontou com a solidão. Em seus livros, observam-se, regularmente, argumentos abrangendo um narrador a questionar os porquês da vida e a maneira singular como os adultos atuam no mundo.

Detentor de vários prêmios e condecorações ao logo de sua trajetória profissional (prêmio Nestlé de literatura, prêmio Jabuti, prêmio Fundação Nacional do livro infantil e juvenil, Prêmio de Literatura para Crianças e Jovens Ibero-american S.M, prêmio Astrid Lindgren entre outros), o escritor mineiro apresenta alguns títulos de obras reconhecidos do grande público. São eles: “Onde tem bruxa, tem fada”, “O olho de vidro de meu avô”, “Por parte de pai”, “Ciganos”, “Indez”, “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, “Diário de classe”, “Antes de depois” e “Vermelho amargo”. Publicada em 1979 com milhares de exemplares vendidos, o primeiro da lista acima se configura como sendo seu grande sucesso editorial.

Ainda que seja rotulado como literatura infantojuvenil, seu trabalho ultrapassa essa nomenclatura, uma vez que percebemos o

minucioso trabalho com a imagética das palavras, abrindo seu texto para as várias possibilidades do signo linguístico. Cortando o excesso e exigindo de sua literatura o comprometimento com a fantasia, com o lúdico e com o criativo, o artista Bartolomeu cria seu projeto literário pautado em um compromisso com a inventividade da linguagem e, conseqüentemente, com a desautomatização do código linguístico.

A multiplicidade de áreas de atuação do autor é um reflexo da forma como Bartolomeu encarava o exercício da escrita de textos. Segundo ele, em entrevista à revista “Palavra”:

Não tenho preocupação com o público. [...] Vou para o escritório e faço o melhor que posso. Àquela hora não tem destinatário. Se tiver destinatário, não é mais literário. Se entrar no escritório e pensar: vou escrever um texto para criança, já me distancio dela. Já me coloco no lugar de adulto, me distancio da infância. Tenho muito medo do “escrever para criança”. Parece que estou em um lugar muito legal, que estou bem feliz, bem-disposto, alegre e vou ensinar esses “coitadinhos” a chegar nesse lugar em que estou. Eu tenho horror disso. Quero mostrar para a criança que também cresci, mas tenho muita insegurança, muita tristeza, muita alegria, muita saudade. (2012, p. 18)

Esse distanciamento com o público possibilitava ao autor uma grande fluência em diferentes gêneros textuais, uma vez que o seu método buscava uma escrita mais fluida. Porém, uma das áreas em que mais se destacava era na literatura infantojuvenil. Bartolomeu, como uma pessoa que refletia, não apenas o processo de escritura, mas também o de recepção, mostrava-se inclinado a buscar formas mais eficientes e criativas de atrair os leitores mais jovens para o mundo dos livros.

Ao longo de sua carreira, abordando temas universais com tintas fortes, o artista emana de sua pena um painel de prosas e versos que não se prendem à faixa etária específica por privilegiar o humano de todas as idades. A invenção poética buscada pelo escritor mineiro

almeja uma literatura que toque seu leitor com aquilo que tenha de mais essencial e inventivo, negando o apelo comercial e burocrático dos vários títulos de obras encontrados no mercado editorial voltados para o público infantil e juvenil.

Assim nos diz o crítico literário Fábio Lucas:

O que há de divulgar no texto de Bartolomeu Campos de Queirós é uma leveza, uma transparência que não se traduz em superficialidade. Antes constitui abertura para regiões profundas da comunicação poética. Por isso, sua expressão consegue ser ao mesmo tempo simples e densa. Ler o seu texto é envolver-se de imediato com a magia das palavras, é seduzir-se com a beleza e a musicalidade da prosa (2012, p. 26).

Sua vasta obra está direcionada às crianças, aos adolescentes e aos adultos, tendo como temáticas a passagem do tempo, as relações familiares, a vida e a morte, a memória, a infância e a brincadeira. Tudo isso carregado do jogo criativo com as palavras e com as imagens que delas o artista retira para abrilhantar seu projeto literário. Não nos esqueçamos de que a liberdade, a espontaneidade, a afetividade e a fantasia são ingredientes constitutivos da infância, revelando-se elementos pilares também do universo criativo da literatura. Dessa forma, Bartolomeu Campos de Queirós amalgama essas duas pontas de vivências, construindo pontes de diálogos entre o real e o ficcional. Sobre isso, Vânia Resende, pesquisadora de literatura infantojuvenil aponta e celebra a maestria da escritura de Bartolomeu ao aplaudir o

exímio construtor de universos literários, em que a matéria prima é a fantasia forjada nas mãos do artífice do verbo que elegeu a arte como ofício. Que tem na palavra e na forma do imaginário o veio inaugurador de vida. Que se entrega lucidamente às questões que envolvem o seu fazer pensado, elaborado e refeito a partir do jogo da consciência crítica e do compromisso estético (2012, p. 31).

A vida de Bartolomeu Campos de Queirós direciona-se tanto no campo das artes quanto no campo da educação. Seu olhar heterogêneo de atuação mobilizou diferentes áreas do saber no intuito de buscar o diálogo fraterno e efetivo entre o mundo da leitura e o mundo da literatura. Aqui vale enfatizar os vários bartolomeus impulsionando a transformação social pelo hábito da leitura e da leitura literária. Do educador que via em seu ofício a promoção de uma sociedade mais justa ao literato que manejava, com maestria, a língua portuguesa, a obra desse ourives da palavra insere-se nos vários vieses: político-social, psicanalítico, filosófico, humorístico, poético... caminhos esses brotando da ânsia em buscar a coexistência do menino e do adulto.

Diferenciando-se de escritores que pautam sua escrita numa literatura de cunho meramente comercial, preso a padrões de gosto duvidoso e propostas massificadas, o artista mineiro, ao elaborar sua obra, não se baseia em uma postura de recreador como ele mesmo disse em certa entrevista; é antes um literato que escava regiões profundas do ser e de lá vê o sofrido, as sombras, as faltas e as crueldades da existência humana.

O olho de vidro de meu avô: inventivo exemplar da boa literatura infantojuvenil

O olho de vidro de meu avô (2004), obra a ser analisada neste artigo demonstra, com esmero, a qualidade literária de Bartolomeu Campos de Queirós ao recriar o espaço-tempo da infância carregado de uma poesia dolorida. Assim como na vida, também em suas obras, focalizamos as faltas e as carências sentidas pelo protagonista que, num processo catártico, reinventa o cotidiano previsível a partir de um olho de vidro do avô que desvela, com poesia, a fantasia e o invisível. Nessa obra, presenciamos um movimento exuberante de criação artística, atingindo a essência da universalidade própria da literatura

que, não se prendendo a nomenclaturas, busca asas para liberdade criadora.

A obra a ser analisada pode ser classificada como prosa poética. Nesse tipo de narrativa, o poema não está visível em estrutura, mas sim em conteúdo que denota emoções, que enche a cabeça do leitor de sentimentos e de memórias. Não necessariamente a métrica e a rima estão presentes, todavia, mesmo em uma disposição composta, por exemplo, de parágrafos, é possível perceber que o ritmo, as imagens das palavras e as ênfases dão ao texto um tom carregado de significação poética. Assim nos diz o teórico Massaud Moisés:

Visto que se enquadra no perímetro das Artes, a metáfora continua a ser seu meio primordial de comunicação, mas empregada segundo específicos padrões de qualidade e quantidade. Enquanto a poesia ostenta substancialmente um cerrado tecido de metáforas, a prosa explora-as com parcimônia, mercê de seu pendor para oferecer uma imagem “objetiva” e “concreta” da realidade. E ao passo que a metáfora poética é polivalente, a metáfora da prosa tende à univalência, ou por outra, ao passo que a poesia lança mão de signos conotativos, a prosa exprime-se acima de tudo em linguagem denotativa. (s/d, p. 84)

Segundo o crítico literário, uma boa obra em prosa deve equilibrar o seu teor denotativo e conotativo. Como ela é a expressão do “não-eu” precisa evitar que a linguagem conotativa seja predominante e não vire apenas poesia. Em “O olho de vidro do meu avô”, a prosa poética está presente em sua totalidade através de estratégias que fazem o leitor um ser participativo para a produção de significado das metáforas utilizadas por Queirós. Conforme se verifica no trecho a seguir, há nessa estrutura uma interação muito grande entre obra e leitor.

Um dia virei meu avô. Minha mãe me vestiu de pirata. Eu nem sabia o que era carnaval. Coloquei aquela venda no olho. Eu desejava retirar a venda que cobria o meu olho e me impedia de ver melhor. Faltava luz para o meu olhar. Nesse momento, eu me imaginei com um olho de vidro, como aquele do meu avô e comecei a imaginar como era a vida dele. Foi então que me acostumei com aquela venda nos olhos. Com um olho eu via as fantasias, as máscaras e confetes. Com o outro eu invadia os sonhos, via navios e encontrava tesouros. Com um olho eu via as pessoas no carnaval e com o outro eu as imaginava em um baile de reis e rainhas (2004, p. 11-12)

Moisés também afirma que, na prosa poética, os aspectos líricos estarão presentes na prosa de tal forma que iremos presenciar, no mundo do narrar, características tais como a musicalidade, a metaforização abundante e uma cadência de ritmos que nos remeteriam ao mundo da poesia. A prosa poética, dessa forma, seria o diálogo fraterno entre o contar histórias e o revelar íntimo do humano, próprio do gênero lírico que almeja sempre desvelar a natureza subjetiva do eu.

Podemos ratificar, então, que a obra “O olho de vidro do meu avô” se reveste dessa categoria de gênero lírico, na medida em que vislumbramos, em sua obra, o intercâmbio entre o não-eu e o eu, ou seja, entre a dimensão da prosa e do lírico. Nessa obra, o fio condutor da narrativa é preenchido por um enredo de caráter muito mais subterrâneo, carregado de mistério e de evocações memorialísticas, demonstrando um apelo muito maior com a linguagem, seja através de símbolos e metáforas, seja no ritmo das frases e na imagem das palavras.

Sendo prosa poética, a obra do escritor mineiro se funda, não só numa narrativa em primeira pessoa como na busca pelo fio da lembrança e pelos fatos perdidos no passado. Filtrado pelo olhar do narrador-protagonista, a narrativa parece tecer uma vida marcada de descoberta, descobertas recheadas de dores e cores. Palavras

como devaneio, vaguidão e sonho compõem a estética dessa ficção que preza pelo espectral, pelo difuso e pelo irreal. A própria ausência de nome para o narrador-protagonista, ao longo de todo o enredo, já demarca uma narrativa carregada de sentido imaginoso e quimérico.

Marcadamente conduzida pelas reminiscências de um menino do interior, a prosa poética escrita por Bartolomeu Campos de Queirós não se prende a uma postura objetiva e racional de contar história. Seu apelo se dá por uma fabulação carregada de lirismo, em que o ritmo da frase, o jogo polissêmico das palavras e a desconstrução de sentidos previamente estabelecidos tomam conta do narrar. A dimensão dos fatos contados deixam de ser puramente de caráter exterior, tomando uma dimensão de introspecção como se o universo interior do protagonista revelasse ser maior do que a imposição da realidade exterior que o cerca.

A obra poética do escritor mineiro constrói-se com base na memória; são lembranças das situações vividas, isto é, as experiências familiares, os silêncios, as brincadeiras, as faltas e também as lembranças da infância. Conceitua-se a memória como uma função psíquica, permitindo ao ser humano requalificar as suas emoções, ou seja, as informações vividas no passado, ou aquelas que são representadas como passada.

Em “O olho de vidro do meu avô”, seria impossível destacar todos os trechos que podem nos remeter a essa temática, devido a sua extensão nesse aspecto. No entanto, podemos demonstrar aqui um dos trechos em que essa marca é visível: “A memória é uma faca de dois gumes. Ela guarda fatos que me alegra em recordar, mas também outros que desejaria esquecer, para sempre. A memória é como cobra: morde e sopra” (2004, p. 17). Discorrendo a respeito do trecho supracitado, a memória é responsável por guardar e armazenar as lembranças e experiências que vivenciamos ao longo da vida. A partir da memória, desejamos reviver aquilo que foi bom e lembrar até mesmo de maneira nostálgica sobre o que acontece. Também por meio da memória, experiências ruins e até mesmo traumáticas são

armazenadas e, como trazem sensações dolorosas, constituem-se algo que gostaríamos de esquecer. Logo, a ideia de que as memórias consistem em “faca de dois gumes”. Ou também no seguinte fragmento:

O pensamento vê o mundo melhor que os olhos, eu tentava justificar. O pensamento atravessa as casas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação. Meu avô imaginava sempre, eu acreditava. Vencia as horas lerdas deixando o mundo invadi-lo por inteiro. Ele hospedava essa visita sem espanto. Saboreava o mundo com antiga fome. O que seu olho de vidro não via, ele fantasiava. E inventava bonito, pois eram da cor do mar os seus olhos. E todo mar é belo por se grande demais. Tudo cabe dentro de sua imensidão: viagens, sonhos, partidas, chegada, mergulhos, afogamentos. Há que se contar o desassossego que as águas nos provocam. (2004, p. 5-6)

Debruçando sobre a passagem acima, deve-se dizer que é por meio dos nossos pensamentos que somos capazes de vivenciar as melhores experiências e conhecer o mundo e o sentido das coisas. Os olhos são capazes apenas de visualizar, mas se pensa sobre algo, aí sim seremos capazes de sentir o que ele transmite. Segundo Ecléa Bosi (1994), “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada”.

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. (BERGSON, apud, BOSI, 1994, p. 46)

As metáforas das memórias do narrador direcionam o leitor a uma intranquilidade quanto ao significado do “olho de vidro”, ou seja,

a representação estrutural do pensamento, da percepção do mundo e da vida. O autor faz uso de expressões, de ditos populares, de repetições, de metáforas, de sinestesias e comparações para construir o universo íntimo do menino testemunha do mundo do avô.

Meu avô imaginava sempre, eu acreditava. Vencia as horas lerdas deixando o mundo invadi-lo por inteiro. Ele hospedava essa visita sem espanto. Saboreava o mundo com antiga fome. O que seu olho de vidro não via, ele fantasiava. E inventava bonito, pois eram da cor do mar os seus olhos. E todo mar é belo por ser grande demais. Tudo cabe dentro de sua imensidão: viagens, sonhos, partidas, chegadas, mergulhos e afogamentos. (2004, p. 6)

A imaginação faz com que aquilo que se encontra preso dentro das pessoas seja capaz de se libertar. Ela seria capaz de levar as pessoas a outros lugares jamais imaginados, além de trazer para a vida novos sonhos, experiências e boas ideias. Dessa forma, a narrativa se revela na metáfora, nesse poder de transfigurar a linguagem informativa e usual para alçar voo no mundo de lembranças e descobertas. Em tudo, essa figura de linguagem confirma seu poder de unir o real e o imaginado. A vida cotidiana do menino está presente com suas brincadeiras, seus bichos e sua família. Mas também presente está (e com maior densidade) o interior do menino que vê o mundo ao seu redor com tintas do onírico.

Já no primeiro período da novela de Bartolomeu, encontramos um enunciado de força e encanto: “Era de vidro o seu olho esquerdo. De vidro azul-claro e parecia envernizado por uma eterna noite” (2004, p. 5). Aqui o objeto “olho de vidro” de carga real e concreta transporta-se para uma dimensão altamente subjetiva e poética. “Noite” aqui, lembrando o poema de Carlos Drummond de Andrade, também nos traz uma carga semântica dramática como se quisesse revelar uma vida vivida aos meios. O avô que enxergava a vida pela metade, tendo em vista a deficiência em seu olho esquerdo; aos olhos do menino, no entanto, era capaz de ver a vida de forma

muito mais profunda e ampla, pois usava o pensamento. Força que o impulsionava a sair do real e ganhar vivências no campo do imaginário.

Num mundo cada vez mais reificado, ter o poder de olhar para dentro e, com as asas do pensamento, transmutar a realidade parece um ato transgressor e libertário. Diz o personagem; “o que seu olho de vidro não via ele fantasiava. Inventava bonito, pois eram da cor do mar os seus olhos (2004, p. 6)”. Viver entre as montanhas dava ao avô a sensação de prisioneiro, mas tendo a metáfora do “mar” em seu olho de vidro podia ele se entregar para o desconhecido, para as inteirezas do viver.

Envolvidos pela memória, o narrador-protagonista da obra busca regatar suas vivências de menino ao lado de seu avô. Ao longo de 46 páginas, presenciamos diversos sentimentos que transbordam numa catarse dolorida e, ao mesmo tempo, bela. O narrar poético escolhido por Bartolomeu Campos de Queirós traça uma narrativa envolvente na qual um menino relembra, a partir de um fio condutor memorialístico, sua família grande recheadas de desejos e frustrações.

Nós erámos seis filhos felizes entre as alegrias da pequena cidade: cachoeiras, ruas, quintais, matos, árvores, escola e livros. Envolvidos pela saudade, passamos também a estar no mundo brincando com a tristeza, improvisando carinhos, sonhando apenas com o que já tínhamos. E quando as surpresas apareciam, mesmo pequenas, a vida virava uma festa. (2004, p. 21)

A dimensão espacial na obra *O olho de vidro do meu avô* se configura, preponderantemente, na cidade de Bom Destino. Cidade rodeada de montanhas que impediam o avô de alcançar a imensidão do mar. Ainda que não fique claro, parece ser uma cidade tipicamente mineira com suas tradições permeadas de um misticismo cristão. Há também a cidade de São Paulo apreendida pelo narrador como algo grandioso e distante. Lá era possível fabricar o olho de vidro, objeto que dava o poder da adivinhação, o poder de reconstruir

o real com toques fantasiosos. No entanto, essa cidade também recebe sutis críticas quando é reconhecida como um *lócus* “que tinha uma fábrica de olhos cegos”. Num jogo linguístico, “olhos cegos” parece indicar a visão reificada produzida pelo capitalismo e suas visões de mundo. Sendo a grande metrópole do Brasil, São Paulo seria a produtora da alienação e a fábrica de visões coisificadas do mundo atual. Essa passagem nos faz lembrar a visão de Macunaíma, ao adentrar na São Paulo futurista com suas máquinas velozes que comandam e submetem o ser humano a uma existência inautêntica.

Entretanto, o olho de vidro do avô não possibilita tal crítica, visto que nele alcançava *status* altamente valorativo, pois “devia ser sem tamanho o seu olhar de vidro. Ele parecia conhecer até o depois dos oceanos” (2004, p. 6). É interessante observar a desconstrução feita por Bartolomeu Campos de Queirós ao tirar a carga negativa da ausência do olho esquerdo. Se para muitos poderia ser um defeito, para o escritor mineiro, ter um olho de vidro possibilita ao personagem vislumbrar o essencial, o invisível aos olhos.

Na página 9, o narrador nos traz indagações de caráter altamente filosófico. Desvelando conceitos, o protagonista reconstrói duas palavras que há muito foram cristalizadas pelo senso comum. “Verdade” e “dúvida” são apresentadas ao leitor de forma desconcertante ao estabelecerem outras possibilidades de entendimento. Negando o conceito habitual da expressão “verdade”, o narrador produz metáforas e conclusões que colocam em xeque a concepção dessa palavra ao ponto de preferir a “mentira”: “Eu sempre acreditei mais no olho da mentira do que no olho da verdade. Com o olho da mentira meu avô só me via com encantos” (2004, p. 9).

Vista aqui numa dimensão altamente positiva, uma vez que está permeada de encanto e fantasia, a palavra “dúvida” também é colocada num jogo desconstrutivo. Tida como expressão portadora de valor depreciativo em nossa atual sociedade, na obra analisada, a palavra “dúvida” carrega a inquietude filosófica que possibilita ao ser humano se libertar da sua área de conforto. Dessa forma, é preciso

(re)ver a realidade posta, é preciso enxergar, com o olho da dúvida, o que está cristalizado num mundo pautado pela imobilizadora verdade. Acreditar na dúvida, ter crença nela implica um olhar poético, desprovido de mecanismos lógicos e racionais. Daí lermos, na página 10, a personificação do silêncio. Sua forte presença se mistura ao cotidiano do menino repleto de cheiros e sabores. Companheiro do seu avô, o silêncio levava-o para as outras lonjuras, passaporte de um mundo secreto que o menino, com muito esforço, tentava desvendar.

O olho de vidro do meu avô transita em meio a percepções da infância. Seus signos poéticos e construções imagísticas possuem a marca do devaneio adulto, mas a rede de representações da criança está inserida na sensibilidade da visão do narrador. Bartolomeu não estaria interessado na narrativa cronológica. Temos, antes, as percepções da criança, sua reação imagística ao núcleo de uma situação afetiva, tudo isso despertado pelo menor leitor do mundo que somos nós, adultos em estado de epifania pueril.

Mais do que novela, romance, poesia ou prosa poética, essa obra literária é o que chamaremos aqui de devaneio de uma história sem data. Insta salientar que ao discorrermos a respeito da palavra “devaneio”, ela não é aplicada, nesse contexto, de maneira pejorativa. Gaston Bachelard, por exemplo, utiliza essa nomenclatura “poética do devaneio” ao fazer esse tipo de alusão em seu tratado filosófico. Poesia de alta grandeza, Bartolomeu Campos de Queirós cumpre sua sina de quebrar o que está pré-estabelecido, numa poética da desconstrução. Volta-se para o silêncio como forma de contestar a verbosidade dos tempos pós-modernos. Voltando-se ao silêncio, negam-se o verbo e, por consequência, suas conceituações e definições pautadas na lógica padronizada da contemporaneidade. Ao optar pelo silêncio, busca-se a região profunda do ser, sua dimensão lírica, lúdica e afetiva das lembranças da infância.

Seguindo essa poética, o narrador-personagem rompe com a semântica da palavra “pirata”, dando a essa expressão um caráter

positivo, tendo em vista que cobre seu sentido com ternura e magia. Vestir-se de pirata era igualar-se ao avô na possibilidade de mergulhar no fundo, vivenciando aventuras típicas das grandes histórias infantis. O olho que vê, vê apenas o raso, o tangível, o parco cotidiano de um baile de fantasia. Ao passo que, com o olho que não vê, por estar com a venda de pirata, o menino vivenciaria, com o olho da imaginação, a condição do poético.

Recheado de um discurso inventivo, o narrador-protagonista vai paulatinamente desmontando o universo da linguagem através de um jogo linguístico, ao mesmo tempo, carregado de humor e de dor. O olho de vidro do avô instala a dúvida no menino que vai investigando sua relação afetiva com o avô ao mesmo tempo em que vai tentando entender seu próprio universo íntimo. Cabe aqui indicar algumas das desconstruções linguísticas: o criado que além de mudo era cego, o pires que servia de berço para o olho cansado, as moças direitas que deveriam passear na “rua Direita”, a expressão “brevidade” ora com valor de sentido abstrato (relativo à duração do crepúsculo) ora com sentido concreto (tipo de bolinho). Tal qual um olhar de poeta, o olho de vidro do avô trazia à tona para o menino um dismantelar criativo no que diz respeito ao seu olhar para o mundo e o seu cotidiano. Dessa forma, o olho de vidro se metaforiza em diversas imagens líricas, construindo um mosaico de rara beleza estética ou, nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, o olho do avô derrama “certa doçura tímida sobre todas as coisas” (2004, p. 14).

Também vale ressaltar o jogo linguístico com a expressão “Bom destino”. Primeiramente, o narrador traz à tona a carga semântica de substantivo próprio, sendo, logo em seguida, transformada em diversas possibilidades de entendimento: “meu avô era bem destinado”, “a Teresa, viúva do Gonçalo, fazia leitura do destino”, “o mundo deveria se chamar Bom Destino”, “a terra toda deveria ser um Bom Destino” (2004, p. 26). Por meio de expressões, ditados e repetições, o texto consegue prender a atenção do leitor, além de conseguir transmitir a visão do personagem e seus

sentimentos em relação ao olho de vidro do seu avô. Ao mesmo tempo, as metáforas, sinestésias e comparações, aproximam o leitor daquilo que o autor deseja transmitir, além de fazer o leitor pensar sobre o que é dito e tirar as suas próprias conclusões.

Assim como a poesia, o olho de vidro do avô atormentava o garoto, suscitava indagações de diversas naturezas, era objeto de poderosas inquietações na alma do menino não só por ele imaginar estar sendo lido pelo avô, mas também por não saber qual seria a recepção do avô ao ler, no coração do garoto, histórias escritas pelo próprio avô. Era uma forma de iniciação, preparação para a vida de um curioso menino que, no lidar com o mundo, “guardava cada minúcia na memória. Coisas no princípio confusas, eu só vim costurar mais tarde” (2004, p. 17).

Como uma espécie de “caixinha de memórias”, o narrador vai guardando essas experiências vistas pelo olho de vidro. O cotidiano que passou por toda a vida do personagem marcou certas passagens que agora são divididas também com o leitor. Sendo assim, são memórias que constroem a história que aqui acompanhamos e que, ao lado do narrador, precisamos interpretar e preencher lacunas em cooperação, facilitando aí não somente o contato das crianças com essa leitura, como também dos adultos que leem a obra. Segundo Walter Benjamin,

o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer) seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como

em Hauff, em Poe como em Stevenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo. (1975, p. 207).

Quando Bartolomeu na obra diz que os olhos do avô são como o mar, visto que “todo mar é belo porque é grande demais (2004, p. 6)”, é o narrador quem leva o leitor a pensar e visualizar o que o avô diz. Nota-se, portanto, que tal como destacou Walter Benjamin em sua reflexão, por meio da volta do narrador à época em que era criança, utilizando suas memórias como ferramenta para tanto, esse é capaz de transmitir, de maneira clara, a sua vida, dando conselhos e transferindo experiência a quem está lendo.

O universo do menino protagonista está repleto de referências da cidade pequena, de um Brasil há muito esquecido. São imagens carregadas de ingenuidade, de descobertas e de alegria. Nesse cenário, presenciamos os bichos como símbolos de uma aproximação tocante entre o humano e a natureza, aquilo que outrora Clarice Lispector dissera ser o “coração selvagem”. São muitos os animais que povoam as páginas: o “galo”, a “borboleta”, a “formiga”, as “piabas”, a “coruja”. Somam-se a eles os apelidos dos primos, todos nomeados como bichos: “anta”, “grilo”, “pardal”, “coelho”, “preguiça”. Jeremias, o galo, ganha destaque na obra por também não possuir um olho. Comparado ao avô, a ave, no entanto, não tinha o artifício de usar óculos para enganar as galinhas. Na impossibilidade de reinventar o mundo tal qual fazia o avô do menino, Jeremias com seu único olho de ver buscava o simples, o concreto, o essencial que para o bicho encontrava-se “no milho, no cisco e no chão” (2004, p. 15).

A simbologia do olho ganha diversas conotações, transmutando e ampliando os vários significados possíveis ao longo da obra. Certa vez, no quintal com o avô, as jabuticabas se transformam, na visão criativa do menino, em milhares de olhos pretos a espiarem, “convidando a saboreá-las” (2004, p. 17). Em outro momento, a indagação do menino recai na “lágrima”, na possibilidade de o avô

chorar, tendo em vista que, para o questionador garoto, a lágrima é uma sensação agradável semelhante a “um rio quente” (2004: 16). Novamente desconstruindo o cristalizado discurso, Bartolomeu Campos de Queirós ressignifica a dor para nós, demonstrando o lado positivo no ato de chorar. Pintadas com cores lúdicas e misteriosas, a lágrima ganha contornos de personificação por ser “cheia de dizeres” numa atitude de quem é possuidor de “tristezas maduras” (2004. p. 16). Mostra-se muito mais com pinceladas de consoladora companheira do que imagem demonstradora de fraquezas e dores do menino.

Sempre gostei do sabor das lágrimas. Minhas dores duravam só o tempo de a lágrima chegar a minha boca. Quando eu passava a língua e sentia o sal, esqueci a dor. A lágrima sempre salgou meu sofrimento com seu mistério. (2004, p. 16)

O olho de vidro do meu avô é uma obra de memórias, memórias de uma criança que, ao olhar para o passado, busca entender-se e entender seus familiares. Nesse trajeto de autoconhecimento, a dualidade instaura-se tendo em vista que, na visão do menino protagonista “a memória é uma faca de dois gumes. Ela guarda fatos que me alegram em recordar, mas também outros que desejaria esquecer, para sempre. A memória é uma cobra que morde e assopra” (2004, p. 17).

Composta do pai ausente, da submissa avó, do avô com olho de vidro, dos vários primos com apelidos de bichos e dos sete filhos do patriarca, a família do menino é retratada nas suas variações de sentimentos, de personalidades e de tipos, carregados sempre de grande humanidade. O número sete, aliás, aparece com frequência nessa obra: nas cores do arco-íris, nos dias da semana, nas notas musicais, nas sete dores de Nossa Senhora, nas sete vidas. Em tudo, esse número parece trazer e revelar uma carga de magia e misticismo como se, ao se dirigir para a estrada das reminiscências, o narrador-

protagonista encontrasse, no cotidiano familiar, uma atmosfera de encanto e liturgia.

Sobre os sete filhos, o menino descreve-os, revelando para os leitores, suas histórias, seus anseios, seus medos. O misticismo está no nome de alguns como em Maria, mãe do narrador-protagonista, e Jafé. Sobre ela, há uma construção permeada de sentidos religiosos: primeiro pela carga simbólica do nome que remete à mãe de Jesus Cristo, depois porque a personagem morre aos 33 anos, assim como o filho de Deus. Soma-se a isso o fato de ela, tal qual o Salvador, sofrer, simbolicamente, o processo da via *crucis*, na medida em que a personagem sofria de graves enfermidades. Assim nos fala o narrador: “Lembro-me de quando sua dor era maior que a cruz, ela se assentava na cama, entre lençóis e brancura, e se punha a cantar. A melodia invadia a casa, os cômodos, os quintais, os vizinhos” (2004, p. 20).

Conforme o desenrolar da trama, o narrador vai informando a vida de seus tios. Logo após relatar a triste e poética luta de sua mãe em viver, presenciamos o universo todo particular de tia Tereza. Mulher de um caçador que só usava um olho em suas atividades de caça, era visto pelo avô do narrador com vaidade e inveja, uma vez que possuía “um genro que tinha como profissão usar apenas um dos olhos. Ele mostrava que dois olhos eram mesmo demais”.

Sobre tia Júlia, sabe-se que era enfermeira de um hospital de loucos. Na visão do narrador, apresentava uma aparência que não poderia dizer se era de tristeza o de alegria. Portadora de uma doçura com o mundo, tia Júlia abdicou de tudo para cuidar dos loucos, mais do que isso entendê-los e até falar a língua deles. Nunca voltou para a cidade de Bom Destino, preferiu conviver com sua solidão sempre à espera de “uma visita que nunca chegou”.

De cabelos longos e pele morena, é assim que tia Diva é apresentada para o leitor. Aos olhos do narrador, era bonita e namoradeira e, sendo também vaidosa, passava horas em frente ao espelho. Em seu íntimo, os namoros e os rapazes seduziam-na, no entanto gostava de passar uma imagem de puritana com o objetivo de

ludibriar seu pai. Dizia sempre a ele “que sua vida terminaria no convento”.

Acerca de tio Afonso, as páginas da narrativa pintam-no como um homem bonito, ou melhor, o mais bonito da família. Um dia, viajou para o Rio de Janeiro ao encontro do mar. Apaixonou-se por uma bailarina, regressando à cidade casado com ela. Desde então parou de beber. Os burburinhos davam conta de ele ser o mais sortudo dos filhos, pois “amava e era amado, sem fronteiras” (2004, p. 24). De uma pequena cidade como Bom Destino, todos os habitantes carregavam curiosidade e inveja, visto que “queriam saber como era a vida de uma bailarina”. Abre-se, nesse momento, uma declaração de amor à dança e ao universo poético da bailarina, porquanto tal personagem carrega uma carga de atração por ser “coisa rara naquele canto do mundo” (2004, p. 24). Assim como outros tios, Afonso e sua mulher partem para Conceição do Rio Pará, abrindo por lá um armazém.

Do avô que ouve Strauss à bailarina que encantava a pequena cidade de Bom Destino, passando pelo trágico e belo canto de Maria, mãe do narrador-protagonista, a obra “O olho de vidro de meu avô” instaura uma homenagem à arte de modo geral, demonstrando ser ela apaziguamento das dores do mundo. A frase do narrador conclui com maestria o papel relevante da arte em nosso cotidiano já tão massificado: “Dentro de cada um de nós existe uma força pronta para dançar”. A dança, metonímia de arte, é o símbolo de transgressão e de ruptura com nossas vidas rotineiras.

Como Júlia que esperava por alguém com seus “dois pratos”, “duas cadeiras”, “dois garfos”, “duas facas”, “dois copos” e “dois travesseiros”, também tio Jafé aguardava por cartas que nunca chegavam. No entanto, sua esperança era forte, pois não morria. Era taciturno, visto que “vivia em casa, fechado no quarto entre livros, escritos, papéis” (2004: 24). Sobre esse personagem, a dúvida sempre pairava, não só na visão do narrador, quanto na ótica de todos da família por não sabermos detalhes de seu universo interior, suas

aflições e seus anseios. Pairando sobre ele, há uma crítica, pois assim nos revela o narrador: “tinha dois olhos, mas se negava a ver o mundo”, “Não era mudo, mas não falava” (2004, p. 24).

Sutilmente presta uma homenagem ao avô, tendo em vista que esse, mesmo não tendo o olho esquerdo, era apresentado como um ser humano forte, de personalidade e grandeza interior, pois “tinha tanto amor pela vida que não queria sair do seu destino nunca” (2004, p. 26). Não ter a visão plena não fazia do avô uma pessoa com defeito. Na visão do menino, ausência do olho esquerdo no avô fazia-o alçar voos para o sonho, pois “para sonhar não se precisa de olhos” (2004: 26).

Reinventando a vida, metaforizando o cotidiano e reescrevendo o seu próprio destino, o avô potencializava a imagem do invisível, na medida em que tudo cabia laranjas virando maçãs que logo depois não eram maçãs, pois no passo, quase de mágica, “bateram asas e se transformaram em borboletas” (2004, p. 27) com seu mar de cores nas asas. Numa leitura sutil, parece querer dizer Bartolomeu Campos de Queirós que o importante é mesmo reconstruir nossas vidas, amalgamando o cotidiano com o poder sensível do sonho, diferentemente de tio Jafé que “partiu e deixou todos com uma dúvida e silêncio” (2004, p. 25).

As críticas apontadas por Bartolomeu Campos de Queirós, algumas vezes, são carregadas de uma leve ironia. Tal procedimento acontece, por exemplo, quando conhecemos tio Joaquim. Esse personagem é levemente satirizado ao percebermos sua relação com o universo militar. No olhar do narrador, Joaquim era o comandante tanto no trabalho quanto em casa.

Expressões como “obediente”, “ordenou”, “sobreviveram”, “ordem” “bocas fechadas” acenam para uma carga semântica negativa, uma vez que traz à tona um universo familiar carregado de autoritarismo e coerção social: “Sua mulher, obediente, mãe exemplar, teve tantos filhos quanto ele ordenou. Todos sobreviveram obedecendo à ordem e ao progresso. Comiam à mesa, com garfo e

faca, e mastigavam com as bocas fechadas, observando um silêncio de igreja” (2004, p. 25). A postura rígida e severa de tio Joaquim demonstra uma imagem de um homem que controla não só as pessoas, mas também o tempo. Do concreto ao abstrato, tio Joaquim esmera-se em monitorar tudo. Ao passar “horas e horas consultando as horas”, vislumbramos a crítica àqueles que não aproveitam o passar do tempo, não interagindo com a vida. Seu intento maior seria o de domesticar o próprio viver.

O universo da avó Lavínia revela uma crítica ao comportamento submisso dessa personagem que, para não perder o marido, sofria calada a traição dele. De maneira delicada, o escritor mineiro relata a dor abafada de uma mulher que prezava muito mais a constituição de sua família do que seu amor próprio. Dentro de um universo de cidade do interior, era de se esperar que ao homem fosse dado o espaço da liberdade e tudo que isso tem de legitimação em uma sociedade machista, isto é, “com o olho direito ele guardava uma paixão muito escondida. Escondida de ninguém” (2004, p. 30).

Para a mulher, resta o mundo privado recheado de obrigações sociais e tarefas domésticas: “Seu ofício maior consistia em lavar os ternos de linho branco do esposo, que só a enxergava com o olho de São Paulo” (2004, p. 32). O “olho de São Paulo” é metáfora para aquilo que não é construído no campo das relações de afeto ou, pelo menos, numa relação que o tempo desgastou. Fabricado em São Paulo, isto é, sendo ele de vidro e não natural, seu valor recai numa relação fria e desgastada por um cotidiano burocrático que legitima amores para o homem e solidão para mulher.

O tempo da narrativa é, por excelência, o pretérito. Tempo de memórias, de lembranças que, para nós leitores, não se constrói pela razão cartesiana, é antes um tecido de vida costurado, querendo dar conta de um protagonista que costura suas reminiscências com o olhar poético e inventivo de criança. Não há, na narrativa, uma temporalidade acertada, o que se presencia são fluxos da consciência

que vão se amalgamando na tentativa de costurar a realidade dolorida de um menino e de seus parentes.

O ponto de vista da trama é delimitado pelo narrador-protagonista. Sua visão de mundo é a que prevalece, não havendo, em todo o enredo, quaisquer sinais de opinião de outros membros da família, como, por exemplo, de um simples diálogo. Ainda que seja em primeira pessoa, o discurso proferido pelo narrador não é marcado por uma certeza positivista, nem argumentações e perspectivas carregadas de convicções e lógicas. Seu posicionamento frente ao narrar se configura muito mais como relatos de causos recheados de dúvidas, inseguranças, medos e curiosidades que mantêm a narração, dessa maneira, recheada de subjetividade poética.

O olho de vidro é o significado de uma imaginação e também de uma lembrança do narrador. Juntas, elas criam esse passado no qual tudo se passou, mas ainda vive. O olho do avô é signo que nos leva a entrar na história e, ao mesmo tempo, evoca símbolos a todo o momento na trama tecida por um narrador de poderosa inventividade. O olho de vidro não só é a metáfora, como é também imagem, imaginação. É memória, é sentimento.

O avô é o próprio mito, é o que traz o misticismo dos diversos significados do olho na história. O olho de vidro é um “olho mágico”. Como ferramenta, a metonímia atua condensando a forma de produzir a parte com o todo, fazendo o trabalho de identificação desse todo, não deixando que a contradição anule o seu significado. Nesse processo, não há uma cobertura que mascare a divisão entre contradição e aquilo que não é; ela faz com que tanto o discurso como a ambivalência de significados movimentem as interpretações que dela podemos ter. Sendo assim, abre-se espaço para que todas as partes se conectem ao longo da interpretação, fazendo com que a carga de ambiguidade faça com que a parte abra caminhos conectados entre o todo.

De acordo com Orlandi (1995), a linguagem está na vida do ser humano para segurar o silêncio. E analisar o silêncio e o seu significado

termina com a ideia de que esse silêncio é uma briga contra a “hegemonia do formalismo”, na medida em que o formalismo vê como preenchimento, dentro do universo do discurso, aquilo que é linguístico, tendo em vista que a linguagem deverá ser ocupada pelo concreto da palavra, da sentença. No entanto, o silêncio, de natureza claramente abstrata, evidencia o nível parco de aprofundamento no que tange a outras complexidades de compreensão do discurso humano.

Logo, interpretar o silêncio é perceber que ele não pode ser visto e nem tocado. É fazer com que o discurso seja entendido nas entrelinhas, no subtexto da poética e da interpretação. O silêncio é múltiplo, ele pode significar um movimento e ao mesmo tempo uma falta dele, uma incompletude. Aqui vale lembrar a sábia fala do menino narrador quando diz que “no silêncio cabe tudo”. Dessa forma, a semântica do silêncio é notável, nos permite pensar o que existe nessa ausência de palavras faladas e nas diversas possibilidades de entendimento só possível quando calamos a palavra e abrimos asas para o silêncio. Nas palavras de Orlandi, “o silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (1995, p. 13).

No processo de criação, Bartolomeu Campos de Queirós abdica de olhar para fora e concentra, no silêncio inventivo, a voz do artista nascendo entre ritmos de versos, metáforas prosaicas e manifestos humanistas. Também aqui vale reconhecer que para o escritor mineiro, a literatura somente é realmente válida quando “nos ensina a ser mais serenos diante da vida, mais pacientes, mais compreensivos com a diferença” (2012, p. 70). Na obra, o silêncio simboliza não a falta, mas é, sim, onde tudo cabe, onde há a possibilidade de recriar a linguagem, de ressignificar seu sentido, de vê-la de forma dinâmica e criativa, talvez porque o que seja mais relevante nunca seja dito, mostra-se sempre velado, recostado no

escaninho do ser, numa atitude de a linguagem poética mais sugerir e aludir do que propriamente nomear e conceituar.

Bartolomeu diz que sua escritura poética muito se vale da hiância. A partir dela acionamos aquilo que nos move, isto é, o desejo. O escritor mineiro afirma que a literatura é feita de fantasia e está e a metáfora do desejo daquilo que nos mobiliza para uma ilusória completude do ser. Assim nos diz: “não, eu nunca vou ser inteiro. Vou sempre buscar outros pedaços. Afinal, é na falta que a gente dialoga, é na falta que a gente encontra, é na falta que a gente ama” (2012: 67). Ao escrever sua produção artística, o artista entende que, antes do reconhecimento de quem seja o seu leitor, é preciso reconhecer em nós a falta e a fantasia, essa atropelada nos descaminhos de uma vida corrida e inautêntica. No dizer de Bartolomeu, seu apelo e sua apreciação recaem muito mais numa literatura que desabrocha nos afetos e nas fragilidades da própria existência humana. Esclarecendo-nos diz: “convivo bem com indecifrável. É ele que me faz criar o próprio desejo. Não faço questão de decifrar as coisas. O indecifrável estimula a criação” (2012: 73).

Antes o humano em construção com suas reticências e mistérios do que o indivíduo dono de suas certezas, fechado em suas verdades, preso em seus pontos finais. Ser tímido trouxe, de legado ao artista mineiro, o sentimento de coser para dentro e de andar por túneis de memórias com o intuito de ligar as pontas da vida, unindo a criança da cidade de Papagaio ao homem-escritor renomado de Belo Horizonte e do mundo.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (org.). **Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora**. São Paulo: editora Moderna, 2012.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de Velhos. 3ª ed. São Paulo, editora Companhia das Letras, 1994.

CADERMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo. Brasiliense S.A., 1986.

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

FREIRE, Francielly Câmara Lopes. **A causa material em o olho de vidro do meu avô**: a quadrilogia da matéria. 2016. Dissertação de Mestrado. Brasil.

GOFF, Jacques L. **História e Memória**. Trad. Ferreira, Ivone, et al. 2ª Ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1994.

MASSAUD, Moisés. **Guia Prático de Análise Literária**. São Paulo: editora Cultrix, s/d.

MASSAUD, Moisés. **A criação literária**. São Paulo: edições Melhoramentos, s/d.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões. **A língua e o discurso da memória**: a semântica da infância revisitada em Bartolomeu Campos de Queirós. Belo Horizonte: editora Miguilim, 2003.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: editora Moderna, 2004.

REVISTA PALAVRA. Rio de Janeiro: editora SESC, nº 3, julho de 2012.

Símbolo, mito e arquétipo em *Ana Z. Aonde vai você?* de Marina Colasanti

Jailma Sirino Santana²¹

Introdução

Considerando como ponto primordial as relações entre os estudos mitocríticos e a literatura infanto-juvenil, o presente artigo apresenta não apenas um, mas dois objetivos. Primeiramente, buscamos analisar, pelo viés da abordagem dos conceitos de mito²², arquétipos e símbolos propostos por Coelho (2012), trechos que apontem tais características na obra *Ana Z. Aonde vai você?* (1993), de Marina Colasanti. E explicamos o porquê.

Estudiosa do imaginário na literatura infanto-juvenil, Nelly Novaes Coelho nos apresenta os símbolos como “a linguagem que torna comunicável e expressa a matéria-prima” e informa que, dentro do campo da teoria literária do universo das narrativas maravilhosas, existe certa dificuldade em discernir a matéria-prima (entendida por ela como os mitos e arquétipos) da linguagem, pois os termos são usados com uma certa aleatoriedade. Por esse motivo, Coelho (2012) delimita os termos em três esferas: 1) mito é o que nasce na esfera do sagrado, 2) arquétipos correspondem à esfera humana e os 3) símbolos pertencem à esfera da linguagem. Logo, sob sua ótica, a

²¹ Graduada em Letras Inglês e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe, estuda aspectos simbólicos de narrativas da Literatura Infanto Juvenil sob o olhar da mitocrítica.

²² As definições atribuídas por Coelho (2012), são frutos de uma revisão bibliográfica de teóricos da mitocrítica, no que diz respeito ao mito, principalmente, a exposição é dada de forma breve. Por esse motivo, buscamos um maior apoio diretamente aos estudos de Joseph Campbell e Micea Eliade, revisitando o conceito do mito com um olhar aprofundado.

esfera da linguagem é o canal pelo qual os mitos e arquétipos “(...) são nomeados e passam a existir como verdade a ser definida entre os homens e transmitida através dos tempos” (COELHO, 2012, p. 91).

Apesar de a teórica possuir aprofundamento nos estudos dos contos de fadas, existiu a possibilidade de aplicarmos suas definições na obra *Ana Z. Aonde vai você?* devido à inclusão de literatura ou narrativas de caráter maravilhoso – também lendas, novelas de cavalaria, romances, cantigas – no âmbito dos mitos, arquétipos e símbolos. Dessa forma, por possuir características da literatura de caráter maravilhoso, a história de Ana Z. pode ser considerada um objeto “lícito” a ser analisado.

A leitura da obra de Marina Colasanti, em conjunto a análise de suas características mitológicas, nos ocasionou alguns questionamentos: como o percurso mitológico de uma personagem se relaciona com a realidade do mito e no que consiste o início da jornada de Ana Z.?

Por isso, traçamos como segundo objetivo responder a tais questionamentos, promovendo uma volta à temática da conceituação do mito, abordando o olhar de Eliade (2004) a respeito dos significados do “mito vivo” e do retorno a origem, fazendo uma ponte com sua implicação na literatura infanto-juvenil, bem como uma breve esclarecimento sobre a busca do mito pessoal proposto por Campbell (2008), com a intenção de amparar esse pensamento ao princípio da obra *Ana Z. Aonde vai você?*.

Mito, arquétipos e linguagem simbólica na literatura infanto-juvenil

Os aspectos mitológicos, os quais correspondem à esfera do sagrado, para Coelho (2012) nascem no espaço sobrenatural, representando a origem do universo e da vida. Os mitos, expressos em uma história, são desenvolvidos no tempo e no espaço, utilizando a linguagem simbólica para expressar ideias filosóficas de “experiência da alma”. Investigar essa esfera na literatura, segundo Coelho (2012),

encontra uma nova perspectiva a partir do século XIX, quando os estudos da Mitologia concebem o mito em seu significado religioso-psicológico e histórico²³, apartando-o da imagem simplória ou de produto da imaginação poética consequente de uma visão pré-científica do mundo e da história. Dessa forma, os estudos da Mitologia viabilizaram a ideia de que o pensamento religioso deriva do pensamento mágico criador de mitos, exemplificado nas cosmogonias²⁴ primitivas, que atribuem sempre a origem do mundo à ação de uma força sobrenatural e/ou um deus. Essas projeções podem ser observadas como formas e tentativas buscadas pelo homem para apreender o mundo e seus mistérios e nelas podemos incluir a Ciência, a História e as Artes, sobretudo a Literatura. Vejamos:

Mito e Literatura, desde as origens, existem essencialmente ligados: não há mito sem a palavra literária. (...) Os mitos são, pois, narrativas primordiais que formam um universo atravessado por lendas, parábolas, apólogos, símbolos, arquétipos que mostram as fronteiras em que vivem os seres humanos, entre o conhecido e o mistério, entre o consciente e o inconsciente. (COELHO, 2012, p. 94)

Compreendemos então que os mitos fazem parte da construção literária, com destaque para o campo da literatura infanto-juvenil, pois nele é disposto um vasto uso do recurso do pensamento mágico, semente primordial do pensamento mítico, que contribui na busca de entendimento do homem em relação aos mistérios que envolvem o mundo.

Em relação à esfera humana, Coelho (2012) busca nos estudos de Neumann (1996), Brunel (1998) e Jung (1999) definir as

²³ BECHOFEN apud NEUMANN, 2016

²⁴ Chamamos de Cosmogonia toda teoria que busca compreender a origem do universo. Por não haver testemunhas oculares de tal fenômeno, as teorias são geralmente fundadas em lendas ou em mitos e ligadas a uma metafísica, como por exemplo a *fé* (cosmogonias religiosas) ou o *cálculo* (cosmogonias astronômicas).

significações e implicações dos arquétipos na literatura. A princípio, a autora nomeia as características arquetípicas como “forças vitais” que se exprimem como ideias, comportamento e ações no espaço humano. Coelho utiliza como exemplo a atitude de Prometeu²⁵, que pode ser considerada um “arquétipo da ânsia da imortalidade”, tão comum aos humanos e frequentemente presente na construção de personagens da literatura infanto-juvenil. Sustentando o exemplo, Coelho (2012) segue a concepção de que o arquétipo pode ser “(...) um modelo, primordial e eterno, de impulsos ou comportamentos humanos, instintivos, que se formaram na origem dos tempos e permanecem latentes no espírito humano” (NEUMANN apud COELHO, 2012, p.).

Observando como essa esfera está relacionada à compreensão do comportamento humano, Coelho (2012) busca no campo da psicanálise, excepcionalmente no conceito do “inconsciente coletivo” atestado por Carl Jung, uma acepção de maior densidade sobre as características arquetípicas:

Arquétipo é um motivo mitológico (mítico) e que, como conteúdo, está eternamente presente no inconsciente coletivo - ou seja, comum a todos os homens - e pode aparecer tanto na teologia egípcia como nos mistérios helenísticos de Mitra; no simbolismo cristão da Idade Média e nas visões de um doente mental, nos dias de hoje. (JUNG,1999, apud. COELHO, 2012, p. 98)

Seguindo ainda o pensamento de Jung (1999), é razoável dizer que os contos de fadas – ou narrativas maravilhosas – são “representações de acontecimentos psíquicos”, bem como os sonhos, porém, os sonhos se mostram repletos de fatos da natureza pessoal, enquanto os contos de fadas “(...) encenam dramas da alma com

²⁵ Homem-titã que tentou surrupiar o fogo dos deuses para tornar-se imortal. Apesar de ser metade titã, Prometeu não possuía imortalidade, por isso pode ser classificado pertencente à esfera humana conceituada por Coelho (2012)

materiais pertencentes em comum a todos os homens.” (apud. Coelho, 2012, p. 98). Isso posto, o inconsciente coletivo, no que concerne à Literatura, pode ser considerado o “reservatório espiritual”²⁶ que carrega os arquétipos presentes nos romances maravilhosos, novelas de cavalaria, lendas e contos de fadas. Dentro dessas narrativas, os arquétipos são, segundo Coelho (2012. p. 98), “representações das grandes forças ou impulsos da alma humana”, tais como medo, instinto de sobrevivência, ciúme, sentimento de dever, amor, os desejos, coragem, vontade de domínio, entre muitos outros.

Tendo explanado os conceitos de mito e arquétipo, faremos nesse momento, ainda sob o olhar de Coelho (2012), uma breve elucidação sobre os símbolos, pertencentes à esfera da linguagem, e sua relação com a Literatura.

Como foi mencionado, para Coelho (2012) a esfera da linguagem é vista como o canal pelo qual os mitos e arquétipos “emergem do imaginário”, ou seja, atravessam para a realidade, revelando-se, assim, como manifestação comunicável ao mundo. Para Jung (1999) a linguagem é tudo aquilo que um conteúdo arquetípico pode exprimir, por esse motivo Coelho (2012) observa que a transição dos mitos e arquétipos para a linguagem simbólica foi o fator que permitiu que a sabedoria contida na literatura infanto-juvenil pudesse ser difundida pelo mundo e que os mitos e arquétipos ainda delineiam a “verdadeira literatura” por meio de linguagens simbólicas novas. Por isso, ela afirma que:

Reis, rainhas, princesas, príncipes, fadas, bruxas, maternidade falhada ou concepções mágicas, (...) são, em sua essência, arquétipos ou símbolos engendrados pelos mitos de origem. São formas de comportamentos humanos, situações, desígnios, forças malignas ou benignas a serem enfrentadas na Aventura Terrestre a ser vivida pelos seres humanos, isto é, cada um de nós. (COELHO, 2012, p.100)

²⁶ BRUNEL. [org.]. **Dicionário de Mitos Literários**, 1998.

Dessa forma, a estudiosa compreende que a linguagem simbólica age como mediadora entre o espaço imaginário e o espaço real em que nossa vida se realiza.

Análise das três esferas de Nelly Novaes Coelho em *Ana Z. aonde vai você?*

Na obra de Marina Colasanti *Ana Z. aonde vai você?*, as esferas concebidas por Coelho (2012) – do sagrado, do humano e da linguagem –, apresentam-se de uma forma peculiar. A autora distribui funções a personagens que vão em auxílio a Ana Z., direcionando a menina e fazendo com que ela inicie, aceite, complete e retorne de sua “missão”.

Como exposto anteriormente, a esfera do sagrado compreende também o princípio do pensamento mágico. Seguindo essa concepção, concordamos que é próprio de encontrar em narrativas maravilhosas um – ou mais de um – ser que, por meio de propriedades mágicas, auxilia a personagem principal em seu progresso. Esses seres podem surgir na figura de uma fada ou de um gênio, por exemplo.

Em *Ana Z. Aonde vai você?*, podemos ver personagens que cumprem um papel semelhante, mas sem serem denominados como entes mágicos. Desse modo, é possível enxergar a esfera do sagrado por meio, principalmente, de três personagens: a senhora do fundo do poço, o mineiro e a mulher com um cântaro na cabeça. Tais personagens conferem a Ana Z., por meio da esfera da linguagem, objetos e concepções que auxiliam a personagem em seu desenvolvimento.

O primeiro diálogo da história apresenta a senhora do fundo do poço:

— Olá — diz a pessoa com a delicadeza de quem acha perfeitamente normal ver uma menina chegar ao fundo do próprio poço. — Oi — responde Ana, que agora distingue claramente uma senhora de cabeça branca. Por cima do seu tricô, a senhora sorri. Empunha duas agulhas vermelhas, grandonas, e o fio sai por dentro de um balde. Ana estranha. (...) — Por acaso a senhora não viu as contas do meu colar caindo aqui embaixo? — pergunta com a sua voz mais gentil. — Ahhhh!? Eram contas?? — desapontada, a senhora deixa o tricô cair no regaço. (...) Mas se são contas... devem estar aí no chão, devem ter rolado. Procure, menina, procure que você acha. (COLASANTI, 1993, p. 10)

Ana colhe as contas, porém, uma delas não é encontrada, justamente a maior e mais bonita que ficava no centro do colar. A senhora do fundo do poço, com seus cabelos brancos de sabedoria, encontra-se sentada, tricotando fios de água para construir um cobertor para os peixes — que não estão ali — e diz que possivelmente um deles engoliu a conta, agora única, perdida. A fala da senhora impulsiona Ana Z., a sair em busca dos peixes e essa é a chave que proporciona o início do percurso da personagem.

Passando por um arco, ainda no fundo do poço e no escuro, Ana Z. desemboca em um túnel e avista de longe uma luz. É o mineiro, que Ana reconhece por seu “solzinho na testa” e por bater insistentemente nas rochas a procura de ouro para fazer as escamas dos peixes. Depois de um diálogo sobre a fabricação das escamas, Ana decide que precisa prosseguir e a pedido dela, o mineiro concede dois objetos:

— Dá uma escama pra mim? (...) Estende a mão para Ana — Cuidado para não perder. É escama de rabo de filhote. Uma coisa ainda prende Ana. Um desejo mais. Já que vai atrás dos peixes, será que o mineiro não teria outra lâmpada igual a dele, para lhe emprestar? (...) seria tão mais fácil com aquela luz. (...) Assim, capacete luminoso na cabeça, escama de filhote no bolso, Ana se despede, e segue caminho. (COLASANTI, 1993, p. 16 e 17)

Uma escama de peixe feita de ouro e um capacete com lâmpada na frente são construções simbólicas para o conhecimento que servirá de guia para Ana Z.

Ao deixar a mina, Ana perpassa por mais outros lugares: um museu, um deserto, um ônibus e um oásis. Após tentar usufruir, sem sucesso, das sombras e do descanso no oásis, Ana percebe estar sendo observada por uma mulher que carrega um cântaro na cabeça e diverte-se com o fato de Ana não saber que o oásis não passa de uma miragem.

— Aqui as coisas se veem — diz a mulher —, mas não são (...) As coisas não são. Mas a gente faz as coisas serem. (...) — E o que deseja esse oásis? — Ele não deseja nada, sua boba. Ele é o nosso desejo. (...) — Quer dizer que se eu desejar uma coisa ela aparece que nem essa lagartixa? — E preciso mais do que isso. (...) Um desejo só não dá. É muito pouco. Se você desejar uma coisa, em segredo, sozinha, e fica esperando, vai ter que esperar a vida inteira. (COLASANTI, 1993, p. 30 e 31)

Percebemos nesse ponto um recurso que a mulher com um cântaro na cabeça oferece para a caminhada de Ana Z., que não consiste em um objeto, mas em concepção. A compreensão do desejo relatada pela mulher é usada algumas outras vezes por Ana ao longo da narrativa.

As personagens mencionadas não são nomeadas como deuses ou seres sobrenaturais, porém, as características míticas estão presentes nas propriedades mágicas que cada um possui. A senhora do fundo do poço tricota com fios de água, o mineiro confecciona escamas de peixe a partir do ouro e a mulher com o cântaro na cabeça surge no deserto e sabe o nome de Ana sem ainda antes ter contato com ela. Para tudo isso, é necessário estar um degrau acima da esfera humana, estar à frente do que possa ser compreendido de forma concreta ou literal.

A identificação dos arquétipos, que abrangem a esfera humana podem ser observados de maneira mais direta. Por meio também da esfera da linguagem, formulada por Coelho (2012), a personagem que detém a maior parte dos comportamentos arquetípicos é a própria Ana. Desde o princípio, debruçada ao poço, até o seu regresso, Ana Z. desempenha a representação dos arquétipos de curiosidade e coragem. Existem também alguns outros aspectos a serem considerados. Em certo ponto da narrativa, Ana encontra-se em um palácio, contando histórias de caráter maravilhoso para um sultão²⁷, porém, Ana não conhece mil e um contos e as noites não parecem suficientes para abrandar o coração do sultão e mantê-la viva.

Seguimos com a abordagem ao mito.

Mito “vivo”, mito de origem e busca pelo mito pessoal

Após reconhecer o mito do ponto de vista imaginário, veremos essa concepção por meio do olhar do estudioso que investiga o mito e sua relação com a realidade²⁸. Em uma postura parcialmente distinta da de Coelho (2012), Eliade (2004) conceitua o mito usando como base a premissa sobre as divergências dos estudos dos mitos. Alguns investigadores consideram a visão das sociedades arcaicas, que entendem mito como uma “história verdadeira” e preciosa para o caráter sagrado, exemplar e significativo, enquanto outros compreendiam mito como fábula, invenção, ficção. Ressalvando nos estudos contemporâneos dos mitos, tanto o sentido de ficção quanto o sentido de tradição sagrada e modelo exemplar, Eliade (2004, p.8)

²⁷ Nesse momento da narrativa, a autora homenageia o conto de *As mil e uma noites*, clássico da cultura popular que traz a história de uma jovem que se empenha em lutar por sua sobrevivência utilizando de sua inteligência e da literatura oral.

²⁸ Eliade (2004) busca apresentar a relação do mito com a realidade por meio de investigação histórico-cultural do homem, observando seus ritos e explanando a implicação desses atos na formação psicossocial desses indivíduos.

reconhece o mito como elemento “vivo” dentro das sociedades com o sentido de fornecimento de modelos para a conduta humana, conferindo sentido e valor a existência. É essa relação com valores existenciais que sustentam o seu pensamento de que “O mito é considerado uma história sagrada, portanto, é verdadeira, porque sempre se refere a realidade” (ELIADE, 2004, p. 12). O mito da origem da morte, por exemplo, adquire caráter verdadeiro por provar pela existência da mortalidade do homem.

Por esse viés, Eliade (2004) nos leva a observar o motivo pelo qual o homem busca constantemente inteirar-se sobre a origem de tudo que o cerca, nos apresentando o que a psicanálise entende como o “primordial humano”, chamado de “primeira infância”:

A criança vive num tempo mítico paradisíaco. A psicanálise elaborou técnicas capazes de nos revelar os “primórdios” de nossa história pessoal e, sobretudo, de identificar o evento preciso que pôs fim a beatitude da infância e decidiu a orientação futura de nossa existência. (ELIADE, 2004, p. 73)

No campo da escrita literária voltado para o público infanto-juvenil, e de forma veemente no corpus analisado, existe um movimento de retorno da personagem, que percorre uma jornada em que o seu regresso ocorre pelo mesmo caminho da ida. Para Eliade (2004, p. 74 e 75), o “voltar atrás” é o retorno individual que traz a possibilidade de renovar e regenerar a existência daquele que a empreende. Esse pensamento pode ser compreendido como o movimento de iniciação do adolescente a vida adulta, por meio de ritos carregados de simbolismo: “O ‘retorno a origem’ prepara um novo nascimento, mas este não repete o primeiro, o nascimento físico. Especificamente, há uma renascença mística, de ordem espiritual – em outros termos, o acesso a um novo modo de existência (...)” (ELIADE, 2004, p. 76). Por conseguinte, essa ideia obtém espaço na literatura infanto-juvenil que apresentam personagens que

reproduzem esse retorno, pois revelam um domínio mágico que o conhecimento da origem e da história exemplar proporcionam.

Apoiando-se nos estudos de Jan de Vries²⁹, Eliade (2004) nos informa que essas características mitológicas são observadas nas narrativas maravilhosas por descreverem um sistema de ritos e apresentarem figuras que cumprem funções mitológicas. No que concerne a nosso objeto, a narrativa pode ser considerada uma representação de uma série de ritos de iniciação para a personagem Ana Z., porque, lembrando a definição de Eliade, “apresenta a estrutura de uma aventura infinitamente séria e responsável, pois se reduz, em suma, a um enredo iniciatório” (ELIADE, 2004, p. 174). Ou seja, apesar do “final feliz”, seu conteúdo está ligado a uma realidade séria: a passagem através de morte e ressurreição simbólicas da imaturidade para a idade espiritual do adulto.

A narrativa que compõe *Ana Z. Aonde vai você?* nos proporciona observar, além desse processo de ida e regresso da personagem, outro recorte da mitocrítica: o mito pessoal conferido por Joseph Campbell. Tomando como base os estudos do mito em relação à formação psicossocial do indivíduo e alguns dos conceitos psicanalíticos de Carl Jung, Campbell (2008, p.111) interpreta que “temos origens tão diversas e oportunidades na vida tão variadas que não existe uma mitologia única que aponte para nós (...) cada um de nós tem um mito individual que nos guia, o qual podemos conhecer ou não” Dessa forma, o consciente e o inconsciente conectam-se de imagens mitológicas e trazem para a vida a necessidade de busca por qual mitologia vivemos e que caminhos percorremos para conhecê-la. De que forma, então, seria possível identificar em *Ana Z. Aonde vai Você?* os aspectos que demonstram a busca da personagem por seu mito pessoal?

O ponto primordial de tal observação é justamente o primeiro momento da narrativa: o chamado. Campbell (2008) aponta o estudo

²⁹ Estudioso das relações dos contos populares com a saga heroica e o mito.

do psicanalista Abraham Maslow para exemplificar o significado do chamado para o mito pessoal. O psicanalista apresenta uma escala em que distribui os valores³⁰ pelos quais as pessoas viveriam. Tais valores são, segundo, Campbell (2008) transcendidos pela mitologia. Assim, tudo se inicia pelo chamado:

A pessoa que tenha sido cativada por um chamado, uma devoção, uma crença, um entusiasmo, sacrificará até mesmo a própria vida, sacrificará os relacionamentos, sacrificará os relacionamentos, sacrificará o prestígio e nem pensará em sua relação pessoal – entregar-se-á por inteiro a seu mito. (CAMPBELL, 2008, p. 113)

Esse clamor, que Campbell chama de “despertar do assombro”, apossa-se do indivíduo, implantando o fascínio pelo mistério e o arrebatando de si. Em *Ana Z. Aonde vai você?* as contas do colar de Ana podem cumprir a representação desse chamado.

Considerações finais

Apresentadas a leitura e a análise da obra, foi possível apreender que a literatura infanto-juvenil pode ser considerada um campo passível de observação pelo viés da mitocrítica e que a obra *Ana Z. Aonde vai você* está repleta de características que compreendem mitos, arquétipos e símbolos. Entendemos também que a relação da personagem Ana Z. com o mito e realidade, está ligada diretamente a iniciação e o retorno, características essenciais para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

³⁰ Sobrevivência, segurança, relacionamentos pessoais, prestígio e realização pessoal (MASLOW apud. CAMPBELL, 2008, p. 112)

Referências bibliográficas

- CAMPBELL, J. **Mito e transformação**. David Kudler (org). Trad. Frederico N. Ramos. São Paulo: Agora, 2008.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COLASANTI, M. **Ana Z, Aonde vai você?** 13. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ELIADE, M. Mito e realidade. 6. ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.
- JUNG, C. G. The portable Jung. Joseph Campbell (org.). Nova York: Viking, 1971. In: CAMPBELL, J. **Mito e transformação**. David Kudler (org). Trad. Frederico N. Ramos. São Paulo: Agora, 2008.
- JUNG, C. G. Símbolos da transformação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. In: COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NEUMANN, E. A grande mãe. Trad. F. Pedroza Mattos et al. São Paulo: Cultrix, 1996. In: COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.



Sherlock Holmes: o que um grande detetive tem a nos ensinar?

Janaína Isabel Vieira³¹

Introdução

O conto “Um estudo em vermelho” foi escrito no fim do século XIX e início do século XX pelo médico britânico Arthur Conan Doyle e está presente até hoje nas prateleiras das principais livrarias. O primeiro indício de publicação do conto está na revista *Beeton’s Christmas Annual*, na qual Sherlock Holmes apareceu pela primeira vez, no ano de 1887. A história, apesar de se caracterizar como um conto, possui um enredo complexo e bem delimitado, distribuído em páginas suficientes para sua concretização. Com aprovação do público em geral, após o conto “Um estudo em vermelho”, vieram outros, como o “Sinal dos Quatro”, que segue a mesma linha do primeiro publicado, e aventuras mais curtas, porém satisfatórias a maioria de seus leitores (UNIBH, 2020).

A saga, direcionada a jovens, adultos e adolescentes, proporciona uma interação ímpar com a história. O detetive criado por Conan Doyle, dotado de pensamento lógico, caiu nas graças dos leitores que acompanhavam seus contos, devido a sua personalidade incomum e suas frases inconfundíveis. O famoso bordão “Elementar, meu caro Watson!” tornava-se cada vez mais presente no vocabulário de sua legião de fãs, havendo, inclusive, aqueles que acreditavam na existência do detetive (OLIVE, 2020).

³¹ Graduada em Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: janainaisabel353@gmail.com.

Todo mundo sabe quem foi o detetive Sherlock Holmes, pode enumerar boa parte dos seus hábitos ou objetos preferidos e repetir algumas de suas frases célebres. Elementar. Mas o fato é que esse notável cavalheiro britânico, de astúcia incomparável e vícios mundanos, que povoa o imaginário coletivo dos ingleses desde 1887, 'jamais viveu e nunca morrerá' (OSWALD, 2014, s/p.).

Assim sendo, de uma história para passar o tempo, Arthur Conan Doyle ficou conhecido como o grande criador do detetive mais amado de toda a literatura policial da época. O autor envolvia, em sua escrita, aspectos únicos e característicos, trazendo para obra bem mais que temas passageiros. Suas histórias marcam até hoje seus leitores, fazendo com que opiniões formadas sejam reavaliadas, bem como passam a sensação de resolução de inseguranças comuns à humanidade e até mesmo a importância de um estudo aplicado para obter conquistas pessoais.

Sherlock Holmes encarna valores universais e atemporais. É tranquilizador em uma sociedade marcada por mudanças profundas ter um super-herói que resolve nossos problemas de maneira eficaz e sem emoções aparentes (VEJA, 2014).

Assim sendo, as técnicas peculiares de conhecimentos empíricos, observações e deduções empregadas em meio ao corpo textual que auxiliava Sherlock Holmes nas resoluções de casos, protagonizavam todas essas sensações (NASCIMENTO e SILVA, 2019). Além disso, promoviam em seu público leitor curiosidade e desejo de aprendizagem de tais técnicas consideradas como surreais e ao mesmo tempo incríveis. O desejo de aprendizagem não está somente nas técnicas de deduções empregadas, mas também no estilo de escrita de Arthur Conan Doyle.

Vários escritores como Anthony Horowitz, Andrew Lane, além de diretores como o Guy Ritchie, responsável por levar Sherlock Holmes às telas de cinema em 2009, elogiam sua inteligência e

capacidade de escrever. Os mesmos destacam a inspiração e genialidade que o autor inspira em seus leitores, podendo levar muitos jovens e adultos seguirem o mesmo caminho de escritor. Ademais, sua esperteza ao transformar Sherlock Holmes em um ícone de várias gerações, bem como apresentá-lo como um herói que possui muitos defeitos, assim como qualquer pessoa, o aproximou, ainda mais, do público da obra (DOYLE, 2017).

Portanto, o presente estudo tem como objetivo relacionar as características psicológicas obtidas pelos métodos aplicados por Holmes, além de analisar “Um estudo em vermelho”, a fim de coletar informações acerca da construção textual e demonstrar o aprendizado que o leitor pode adquirir com a história.

Descrição

“Um estudo em vermelho”

No conto “Um Estudo em Vermelho” da saga Sherlock Holmes, escrito por Arthur Conan Doyle, é abordada uma história sensacionalista voltada ao amor, ódio, vingança, religião, costumes, que oferece a possibilidade de desenvolver o senso crítico e de valores dos jovens ou leitores de todas as idades. Para facilitar a compreensão, a história começa a desenrolar-se com a apresentação do “narrador” que seria o Dr. John Watson. Watson apresenta-se como um médico que precocemente alistou-se no Exército Britânico para lutar em nome de seu país em uma das piores guerras, até então existentes, no Afeganistão. Em forma sucinta conta toda sua trajetória, desde a chegada até quando foi mandado de volta ao seu país de origem.

Durante todo o período servindo o exército passou por maus bocados. Ao chegar a Bombaim, descobriu que sua unidade já se localizava longe em terras inimigas. Após desencontros, finalmente conseguiu juntar-se ao seu regimento e assumir suas funções. Porém, não ficou por muito tempo em batalha, pois, em um ataque inimigo,

foi atingido no ombro por um tiro advindo de um mosquete, sendo levado imediatamente por um companheiro de guerra até as linhas britânicas. Não sendo suficiente ter um ferimento no ombro, o pobre Dr. Watson contraiu, já nas enfermarias britânicas, a doença da época, o tifo. Não tendo mais condições de servir ao exército, com o corpo e a mente completamente abalados, foi obrigado a retornar para a Inglaterra com uma renda diária suficiente para uma sobrevivência sem luxos. Entretanto, a mágoa e auto cobrança de não ter desempenhado um bom papel militar o fizeram perder o controle.

Começou, em Londres, a cultivar o hábito de beber, frequentar lugares tidos para pessoas com condições, além de dar-se ao luxo de se hospedar em hotéis. Com o tempo, seu dinheiro tornou-se insuficiente ao estilo de vida adotado, precisando considerar a possibilidade de se mudar para o campo ou dividir aposentos com alguém. Após suas considerações, coincidentemente, em um bar, encontrou um velho conhecido chamado Stamford. Ao ouvir o que se passava com Holmes, Stamford o levou no mesmo dia para conhecer seu outro amigo que estava precisando de alguém para dividir um apartamento, localizado na Baker Street, 221. B. Watson, ao conhecer o amigo de Stamford, ficou bastante curioso e admirado por aquela figura nada simplória. Esse fato, aliado à necessidade de diminuir o seu custo de vida, o fez optar por conviver com o tal Sherlock Holmes.

O Sherlock Holmes apresentou-se como uma verdadeira incógnita ao esperto e curioso Dr. Watson. De nada sabia sobre a vida de seu novo colega, a não ser o que Holmes queria que ele soubesse. A curiosidade de Watson aumentou tanto com o tempo, que o fez a criar uma lista com as principais características de seu mais novo amigo. Dentre as principais habilidades, destacava-se em Holmes: química, anatomia, violino, esgrima, boxe, literatura sensacionalista, leis britânicas, geologia, botânica. Em o que essas informações poderiam auxiliar Watson na busca de respostas sobre a vida de Holmes? Em nada. Quando Watson estava praticamente desistindo de obter qualquer resposta por conta própria, Holmes acendeu uma

chama no final do túnel. Em uma manhã, em especial, contou o que fazia para poder sustentar-se. Para a surpresa e incredulidade de Watson, Sherlock Holmes era uma espécie de detive consultor, sendo uma das bases de sua profissão a ciência da dedução.

A ciência da dedução, segundo Sherlock Holmes, é adquirida através de muito estudo e paciência. Para tal arte mínimos detalhes são importantes,

pelos unhas de um indivíduo, pela manga de seu paletó, seus sapatos, o joelho das calças, as calosidades do polegar e indicador, pelos punhos da camisa... em cada um desses detalhes, a profissão de um homem é nitidamente revelada (DOYLE, 2017, p. 25, vol. 1).

Apesar de várias provas de que as deduções de S. Holmes afirmava serem legítimas, Watson duvidava da existência de tal ciência e de uma pessoa ser dotada de tal habilidade. Porém, o doutor teve a oportunidade de ver com os próprios olhos que a teoria de Holmes funcionava. Em um momento oportuno, quando Holmes estava completamente entediado, apareceu um caso que aparentava ser um bom “quebra-cabeça”, além de ótima oportunidade de mostrar as habilidades que Watson acreditava serem inacreditáveis. Tratava-se de um assassinato ou suicídio sem causa aparente, ocorrido no nº 3 de Lauriston Gardens, em Brixton Road. O caso estava sob investigação de dois dos melhores detetives da Scotland Yard, chamados Lestrade e Tobias Gregson. Ambos, quando se encontravam em apuros ou com dificuldade na solução de algum caso, contatavam Sherlock Holmes para ajudá-los. E dessa vez não foi diferente. Imploraram, através de carta, a ajuda do detetive-consultor para “auxiliá-los” na resolução do problema.

Sherlock Holmes, convencido por Watson, aceitou o caso e dirigiram-se assim, diretamente para a cena do crime. Ao se aproximarem do terreno onde houve a tragédia, Holmes fez uma análise preliminar no jardim e em todo lugar possível de haver algum

vestígio de pegadas. Após a análise e um sorriso de satisfação por parte do detive, Holmes e Watson entraram na casa nº 3 de Lauriston Gardens, em Brixton Road. Resumidamente, em uma das salas da casa, em meio à sujeira, havia um corpo estendido com a face terrivelmente contraída. Por meio de cartões de visita encontrados junto ao corpo, pôde-se constatar que a vítima se chamava Enoch J. Drebber, de Cleveland. Apesar de haver sangue por toda a sala, não havia indícios de ferimentos no corpo. Holmes com toda sua experiência fez uma análise por todo assoalho, analisou o cadáver, constando a presença de um odor forte proveniente possivelmente de algum veneno. Posteriormente, após Lestrade encontrar marcas em uma das paredes do cômodo, também fez uma análise profunda na mesma constatando uma palavra em alemão “*rache*”, escrita grosseiramente com sangue. Sem dar muitos detalhes, pois não era de seu costume contar suas deduções sem confirmá-las, deu as principais características do assassino:

[...] o assassino é um homem. Tem mais de 1,80 metro de altura, usa botinas grosseiras, de bico quadrado, e fumava um charuto [...]. Com toda a probabilidade, o assassino tem rosto corado e as unhas da mão direita são bastante cumpridas [...] (DOYLE, 2017, p. 39, vol. 1).

Após pouco tempo da morte de Drebber, em um hotel foi encontrado o corpo de seu assistente pessoal, o Sr. Stangerson. Diferente da primeira morte, a segunda não foi por envenenamento, mas sim por arma branca. Do local, foi recolhida, pelos policiais, uma caixinha contendo duas pílulas pequenas e solúveis. Como constatado posteriormente, uma das duas pílulas possuía em sua formulação um veneno letal, enquanto a outra era oca, ou seja, não possuía nenhum efeito.

Com três dias de investigação e trabalho mental de Sherlock Holmes, o caso foi resolvido. O assassino, chamado Jefferson Hope, foi capturado em uma arapuca armada por Holmes na própria casa e levado para a delegacia com a ajuda de Watson, Lestrade e T. Gregson.

Porém, apesar de ter “assassinado” o Sr. Drebber e o Sr. Stangerson, havia algo de força maior que o motivou a matá-los, obrigando aos personagens principais a se perguntarem se aquele crime se justificava ou se as “vítimas” mereciam aquele castigo.

O motivo que fez Holmes e Watson avaliarem e entenderem o lado de Jefferson Hope começa em uma terra inóspita nos Estados Unidos, onde a escassez de água e comida era notória. A terra só não era completamente inabitável, devido à presença de dois seres, um adulto e uma criança. O adulto estava muito mal aparentemente, sua aparência descarnada, fome e sede eram dignas de pena. Carregava com dificuldade uma trouxa volumosa em um dos seus ombros e na mão um rifle. Na trouxa estava uma criança, em melhores condições, mas cansada da viagem. Ambos não tinham nenhum parentesco, porém o que os aproximavam era o fato de compartilharem o mesmo destino. No início, os dois estavam em um grupo de algumas pessoas que, sem um motivo aparente, resolveram atravessar o “deserto”. Entretanto, o que eles não previam é que a quantidade de água e de comida seria insuficiente. Com o tempo, o alimento e a água foram consumidos e um a um a fome e a sede foram levando cada componente, inclusive a mãe da garota, restando somente John Ferrier e Lucy.

Quando estavam praticamente aceitando compartilhar do mesmo destino dos outros integrantes do grupo, algo, ou melhor, uma comissão de centenas de pessoas os salvou, com a condição de aceitarem suas práticas e costumes. Como eles puderam ver posteriormente, essa enorme comitiva tratava-se de um grupo religioso conhecido como mórmons que, refugiados, buscavam um lugar onde poderiam encontrar “paz” e praticar sua religião sem perseguições. Poucos dias após John e Lucy serem recolhidos e aceitos, os mórmons encontrou um lugar aonde poderiam se estabelecer. Cada mórmon teve direito a um pedaço de terra. Os mais influentes, tidos como Anciões, receberiam as terras mais férteis e

extensas. Já os dois forasteiros, que foram muito bem recebidos, receberam também uma grande área fértil.

Trabalho esforçado, paciência e dedicação, estavam sempre presentes no vocabulário de John Ferrier. Do zero, levantou em doze anos uma grande e próspera propriedade, tornando-se um dos mais ricos dos mórmons. Nesse tempo, Lucy, tornou-se uma bela mulher chamando atenção de todos, principalmente de dois dos filhos dos quatro Anciões. Porém, de todos os pretendentes, ela não gostava de nenhum, pois se apaixonou por um caçador chamado Jefferson Hope, sem muitos recursos, que se aventura em minas para enriquecer. O sentimento era recíproco entre os dois e o pai adotivo de Lucy aceitava com gosto a relação. Entretanto, o único receio de John seria a reação de Yong, o Ancião mais influente, que não aprovava a relação de mórmons com forasteiros.

A cada dia, ficava evidente para todos que havia algo a mais entre Jefferson Hope e Lucy. Então, Yong sentiu-se na obrigação de pressionar Ferrier a fazer uma escolha entre Enoch Drebber ou Stangerson em um prazo máximo de trinta dias. Caso a escolha não fosse feita, Yong deixou claro que algo de ruim aconteceria. O pior é que o Ancião Supremo fazia questão de lembrá-los do prazo, através de agentes que marcavam cada dia que se passava para a decisão final de Ferrier. Para o desespero do pai e de sua filha, eles não podiam contar com a ajuda de Jefferson Hope que havia feito uma viagem um pouco antes, a fim de tentar a sorte nas minas. Mas do mesmo modo, fizeram com que chegasse uma carta para Hope avisando o que estava ocorrendo. Faltando dois dias para o prazo de Yong terminar, Hope apareceu. A astúcia e a coragem do caçador não o abonaram, pois com um plano inteligente de fuga conseguiu retirar sua amada e o pai dela do perigo. Entretanto, a alegria de se verem longe da vila dos mórmons não foi duradoura. Dois dias após a fuga, enquanto Hope foi procurar comida, os mórmons, inclusive Drebber e Stangerson, conseguiram capturar Lucy e de modo cruel matar o John Ferrier. Ao chegar com a caça no acampamento onde havia deixado o pai e a filha se

aquecendo, Hope percebeu que lá eles não se encontravam mais e que o pior havia acontecido. Apoderado de ódio, Jefferson Hope jurou sob o túmulo de Ferrier que se vingaria e que recuperaria sua amada Lucy. Entretanto, ao chegar à vila dos mórmons, descobriu que a obrigaram a se casar com Drebber, mas pouco tempo depois havia morrido de tristeza. Drebber e Strangerson haviam, sem saber, selado a morte deles. J. Hope os persegue, apesar de ter poucos recursos, por todos os lugares até que conseguiu selar o destino deles em Londres.

Análise de caso

Em “Um estudo em vermelho” é possível detectar características únicas comportamentais de seus personagens principais. Sherlock Holmes, que é o mais notável de todos, é apresentado como uma pessoa que tem por prioridade o conhecimento, a ciência e o desinteresse por assuntos que não “agregam” a sua profissão, sendo esta a sua maior prioridade. Os estudos o atraem, a química e a boa música o distraem e o ócio o mata. Como descrever tal personagem? Seu ânimo varia facilmente e de forma única. Quando há notícia ruim no jornal da manhã, ao invés de ficar, que nem o Watson, enjoado ou tocado, fica eufórico e entusiasmado. Porém, se a paz reina na Inglaterra ou em qualquer lugar próximo, sem problemas de grande destaque, uma melancolia toma conta de seu ser. Sendo assim, de forma básica, o Sr. Sherlock Holmes pode ser caracterizado por possuir uma mente complexa, lógica, metódica, de grande inteligência. Em ócio pode-se tornar uma arma perigosa para todos que estão em sua volta, devido ao mau humor e para ele mesmo. Seu dom investigativo, competência e energia são contrabalanceadas em momentos de mau-humor, preguiça, até mesmo em fases depressiva, quando não possui um caso onde possa gastar suas habilidades, podendo fazer uso de narcóticos injetáveis.

O que o destaca perante outros detetives é seu raciocínio lógico, analítico e capacidade de dominar a arte da dedução. Essa arte lhe possibilita descobrir características psicológicas, profissão, hobbies, ou até mesmo saber por onde a pessoa passou sem conhecer o objeto de análise previamente. A caligrafia, o papel para a escrita, bem como a tinta são utilizados como fundamento de uma dedução. Desses três objetos de estudo, Sherlock Holmes é capaz de traçar o perfil de uma pessoa. Através de sua caligrafia, pode determinar características únicas de um indivíduo, pois o estilo de escrita pode dizer muito de sua personalidade, por exemplo, se trata-se de uma pessoa retraída, se passou por um momento de grande turbulência, além de poder determinar o caráter daquela pessoa. O papel e a tinta também são fundamentos de várias deduções, como se quem escreveu possui renda alta, se é de uma família influente, se se hospedou recentemente em um hotel, entre outros. Todos os detalhes são importantes para a construção de um indivíduo perante a técnica de Sherlock. Para ter a construção, por exemplo, de uma cena de crime, da vítima e do assassino todos os detalhes são importantes, deixando claro que a arte de deduzir está completamente aliada a capacidade de observação e análise crítica.

Watson é o personagem utilizado por Arthur Conan Doyle para narrar à história por trás do grande detetive. Médico de formação, bibliográfico em tempo vago e amigo em tempo integral, Watson comprova ser dono de grande determinação, eficiência e paciência. O termo paciência é empregado, pois é o mais utilizado pelo doutor em relação à convivência com Holmes. Se Sherlock é mestre na arte da dedução, Watson com certeza é doutorando em paciência e tolerância, pois o amigo não é a melhor pessoa de se conviver. Apesar de se darem muito bem, Watson é obrigado a saber lidar com os momentos de “antipatia” do amigo, aceitar sair mesmo sem vontade para deixá-lo sozinho, e conviver com preocupações em relação a privações que Holmes se punha durante seus casos. Porém, tudo isso não o importa quando recompensado ao escutar, com admiração,

Holmes compartilhar suas histórias, ou quando o amigo pede a ajuda dele para a investigação de algum caso ou, até mesmo, nos momentos de lazer ao escutar o amigo executar no violino suas árias preferidas. Entretanto, uma coisa lhe causa revolta desde o início da amizade dele com Sherlock, a falta de créditos ao esforço que o mesmo fazia para investigar algum caso. Sempre os créditos ficavam com os detetives da Scotland Yard e não com quem os merecia de verdade. Com toda essa revolta e por não aceitar que as coisas ocorressem dessa forma, Watson decidiu escrever e publicar os casos mais interessantes de Sherlock Holmes, a fim de vê-lo ganhar a notoriedade merecida.

Em “Um estudo em vermelho”, além de Holmes e Watson, um personagem que chama atenção, não pela aparência descrita, mas sim por sua história e vingança, é Jefferson Hope. Sem recursos financeiros, mas dono de um caráter e força invejáveis sofre até conseguir sua vingança contra os culpados por sua dor. Seu coração não o impede de sentir sentimentos fortes, como o amor por Lucy, admiração por John Ferrier e ódio por quem tirou tudo o que tinha como mais importante de forma tão cruel. Como é possível julgá-lo com tantas razões conspirando a seu favor? É justamente nesse ponto que o autor, espertamente, se aproveita para colocar em xeque a opinião de seus leitores, provocando a formação de teorias mais embasadas e uma importante análise crítica das ações que movem o ser humano. Por exemplo, será que compensa cometer um crime por vingança? Será que Hope perdeu sua razão ao assassinar Drebber e Strangerson, deixando de ser a vítima, mas sim o culpado? Será que os verdadeiros assassinos são Drebber e Strangerson e eles pagaram por seus crimes através das mãos abençoadas de Jefferson Hope? Ou, para os mais radicais, o culpado é Hope por não saber dosar seus sentimentos e apaixonar-se por uma garota de um mundo “diferente” do seu? São algumas perguntas que quem está lendo se faz, aguçando assim a curiosidade e a capacidade crítica dos jovens e até mesmo de leitores mais velhos que já possuem um senso crítico formado.

Outro feito do autor foi demonstrar que inclusive Sherlock Holmes e o Dr. Watson, antes de julgar Hope como um assassino cruel, ponderaram as circunstâncias que o motivou a cometer o delito, bem como analisaram todos os lados. De modo geral, a história apresenta como lição que, independente do ocorrido, para toda ação há uma consequência. Para as crueldades cometidas por Drebber e seu secretário houve um castigo, sendo este o mais temido por eles. Já para Hope a consequência também veio, sendo preso pouco tempo depois, mostrando que independente de certo ou errado, ele cometeu um crime. No entanto, para os curiosos, seu julgamento não veio, pois Hope morreu de causas naturais no mesmo dia em que havia sido capturado.

Analisando a obra de modo geral, acredita-se que, o personagem-narrador Watson, adotado pelo autor, seja espelhado, em alguns aspectos, com o próprio Arthur Conan Doyle por ambos serem médicos, donos de extrema curiosidade e escritores. Além disso, a obra é desenvolvida em uma escrita de linguagem rebuscada muito utilizada na época da primeira publicação, caracterizando o livro em geral. Outros fatores são imprescindíveis de se comentar no conto em questão, como a distribuição de falas, escrita descritiva, a passagem de espaço/lugar, bem como o fluxo de pensamento para a construção da história e a passagem de um narrador para outro. Em relação à distribuição de falas, fica notório o desenvolvimento do conto por meio de diálogos. A maioria dos diálogos expostos no corpo textual ocorre na sala do endereço principal de Sherlock Homes, que seria Baker Street, 221 B, sob a presença do mesmo e de seu amigo fiel. Em meio a isso, a escrita descritiva está sempre presente, identificando os personagens, os diálogos em linguagem sucinta, técnica, de compreensão mediana a depender da aproximação do leitor com a norma-culta. A respeito das passagens de espaço/lugar é notória, no início do conto, uma linha tênue na construção da história, havendo um desprendimento inicial do autor em relação ao espaço de ocorrência de acontecimentos simples. Esse desprendimento pode ser

explicado justamente pelo fluxo de ideias na mente do escritor que, quando apresentado de forma intensa, alguns detalhes de cenas imaginadas podem escapar, deixando uma ideia “vaga” do lugar de ocorrência. Diferente do desprendimento ocorrido anteriormente, na passagem do narrador – principal para um narrador – secundário, o autor faz uso de descrição preocupada, evitando segundas interpretações e falta de interesse do leitor pela quebra temporal do contador.

Conclusão

A partir da leitura do conto “Um estudo em vermelho” é possível identificar características únicas de cada personagem principal da narração. Sherlock Holmes, o qual aparece com mais frequência, é dono de grande inteligência, raciocínio lógico e controle emocional. Sua arte de dedução é modelada e aplicada em cenas de crimes prevendo sua solução. Além disso, a dominação da literatura sensacionalista, presente em jornais da época, o auxilia como perito classificando características até então únicas como acontecimentos passados. Já Watson, utilizado deliberadamente pelo autor como o contador, é caracterizado por sua paciência e companheirismo. Seus conhecimentos técnicos e inteligência são aplicados na função de bibliográfico voluntário de Holmes, a fim de sanar injustiças de descréditos aos feitos de seu amigo. Jefferson Hope, o assassino, pode ser descrito como um homem sagaz, forte e persistente. Sua determinação é tão pulsante que, apesar de várias privações, não conseguiu retirar de sua cabeça a ideia de se vingar daqueles que provocaram a pior dor que pôde sentir.

Em determinados aspectos, pode-se determinar a intenção do autor de provocar reflexão em seus leitores. À análise de caráter das possíveis vítimas ou culpados, formação de opinião a respeito de compensar a reação de atos ruins resultando em piores, além de exercitar a empatia são alguns dos aspectos identificáveis em meio à

obra. A prevalência de ser compreensivo e crítico é algo surpreendente quando pode ser provocado em massa através de uma história baseada em fatos fictícios. Assim sendo, é perceptível o desejo do autor de fazer bem mais que um passatempo, mas uma lição de identificação e compreensão por parte do público leitor. Contudo, a narrativa contribui com diversos aspectos para a compreensão e o desenvolvimento do conhecimento do leitor, transportando-o para diferentes realidades, fazendo com que este adquira experiências culturais e de linguagem. Ademais, o conto pode estimular habilidades, conceitos, atitudes cognitivas e socioemocionais. Nesse sentido, o Sherlock Holmes envolve os leitores nas soluções de suas investigações, ativando mecanismos sensoriais do cérebro muito importantes.

Referências bibliográficas

- DOYLE, A. **Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.
- NASCIMENTO R, SILVA V. Um estudo em vermelho, do livro ao seriado: Uma análise da metodologia investigativa de Sherlock Holmes a partir da teoria peirciana. In: **Papéis**, 2019, v. 23/n.45.
- OLIVE, D. Resenha, Sherlock Holmes: Um Estudo em Vermelho – Arthur Conan Doyle. Disponível em: <https://www.vortexcultural.com.br/literatura/resenha-sherlock-holmes-um-estudo-em-vermelho-arthur-conan-doyle/>. Acessado em: 18 de janeiro de 2021.
- OSWALD, V. Museu de Londres desvenda os mistérios de Sherlock Holmes. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/boa-viagem/museu-de-londres-desvenda-os-misterios-de-sherlock-holmes-13770607>. Acessado em: 18 de janeiro de 2021.
- UNIBH. O que Sherlock Holmes pode te ensinar sobre pensamento lógico. Disponível em: <https://www.unibh.br/blog/o-que-sherlock->

holmes-pode-te-ensinar-sobre-o-pensamento-logico/. Acessado em: 18 de janeiro de 2021.

VEJA. Sherlock Holmes ganha exposição em Londres. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/sherlock-holmes-ganha-exposicao-em-londres/>. Acessado em: 18 de janeiro de 2021.



Os fósforos de Baudelaire

*Rosângela Trajano*³²

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar a poesia de Baudelaire na visão de Dolf Oehler quanto à diferença de classes envolvendo a burguesia e o proletariado na França de 1830 a 1848, fazendo uma aproximação com o conto de Andersen “A menina dos fósforos”, em que a menina representa, de forma metonímica, os pobres, e os fósforos se fazem metáfora daquilo que seria a poesia do poeta que lutou ao lado dos pobres vestido de burguês.

As artes que na França dos burgueses serviam apenas a eles. Baudelaire, como poeta, desfez secretamente este tipo de imposição, colocando em foco o burguês que comia o dinheiro dos pobres e tomava as mulheres por prostitutas nos seus bordéis, que roubava obras de artes de outras nações e construía museus para expô-las como suas. De outro lado, também deu espaço ao pobre que mendigava por um lugar na terra, por um olhar mais nítido diante da burguesia para quem servia.

De outro lado, temos, no conto, uma menina pobre que numa noite de ano novo morre de frio e fome sonhando com uma árvore de natal cheia de velas e um ganso assado vindo ao seu encontro...sonho?

³² Rosângela Trajano, pseudônimo Danda Trajano, é poetisa, escritora, ilustradora, revisora, diagramadora, programadora de computadores e fotógrafa. Licenciada e bacharel em filosofia pela UFRN e mestra em literatura comparada também pela UFRN. Atualmente, cursa História na UFRN e é pesquisadora do CIMEEP – Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos e da UERN – Ensinar e aprender na educação básica. Com mais de 21 (vinte e um) livros publicados para crianças, ministra aulas de Filosofia para crianças na varanda da sua casa, de forma voluntária. É editora da revista Barbante e conta com mais de 1.000 poemas escritos para crianças.

Ou ilusão de um pobre que deseja ser reconhecido como ser humano? É o que veremos no desenvolvimento deste trabalho, aproximando as criações literárias.

Quanto à estrutura da abordagem, na primeira seção, será feita uma explanação das ideias de Oehler. Na segunda, será realizada uma análise do poema em prosa “Espanquemos os pobres!” de Baudelaire em relação ao livro de Dolf Oehler. Na terceira, por fim, destacaremos a visão alcançada pelo conto de Andersen a partir do confronto com “A morte dos pobres” de Baudelaire.

Que sejam convidados pobres e ricos, com traje de passeio completo ou roupas esfarrapadas, para contemplarem as metáforas dos poemas de Baudelaire e para realizarem os sonhos da “Menina dos Fósforos”.

Estética antiburguesa ou Insatisfação secreta

Dolf Oehler expõe, no seu livro *Quadros Parisienses*, a arte encontrada na França de 1830 a 1848. A temática central do livro contempla a forma como os artistas criavam suas obras de arte e para quem eram criadas.

Em meio a todo esse contexto social que envolve a França, com a burguesia dominando o país e os pobres cada vez mais pobres, surgem artistas que se posicionam do lado dos pobres, e também outros que se afinam com os costumes dos burgueses. Além disso, há alguns poucos que, às escondidas, fazem arte para a burguesia que tem a cara do proletário vestida de tecido de seda. Mesmo que o burguês fosse um homem que não entendesse nada de letras ou de obras de arte, para muitos artistas, aquele não era o momento para disputar abertamente espaço para uma arte que buscava a valorização do pobre.

Nesse sentido, Baudelaire, Daumier e Heine foram artistas que se disfarçaram no meio burguês na busca de uma nova estética literária, uma arte que tivesse uma nova língua: a língua dos pobres.

Mas como fazer isso? Assombrando os burgueses com textos hipócritas num sentido de criticar sem a elegância que a arte necessita? Não, para esses três artistas a arte necessitava de uma mudança real, mas que acontecesse sem exageros, sem escândalos, sem choques entre artistas e burgueses. Para começar era preciso ser cauteloso e conquistar o público burguês fingindo que se escrevia para ele enquanto o pobre era o foco principal.

É assim que nos diz Oehler quando reflete sobre o que chama de “estética antiburguesa”:

...a estética antiburguesa pressupõe que o artista/escritor oriente a sua estratégia de público inteiramente pela burguesia, no sentido de que esta é ao mesmo tempo destinatária – a obra será como que “maquiada” para ela – e alvo – se possível, sem que ela própria o perceba. (OEHLER, 1997, p. 15)

Nesse contexto, era preciso que os artistas fossem cautelosos para não sofrerem as penalidades duras que a burguesia dirigia àqueles que fugiam dos seus padrões de conduta moral e estética. Os artistas eram reprimidos e muitas vezes tinham que cumprir com os pedidos da burguesia.

Para Baudelaire, era preciso que os leitores fossem à luta por seus ideais, sua liberdade. De nada adiantaria escrever para os pobres se eles não ficassem do lado dos artistas e não soubessem compreender o movimento estético que se formava em defesa dos mesmos. Movimento que incluía a preocupação com a liberdade de expressão, a perda do medo do burguês, a luta por um lugar mais digno, o reconhecimento de que o burguês só existia porque existia o proletário que lhe botava comida na mesa. Era preciso que o pobre soubesse lidar com as belas palavras que vinham do seu próprio cotidiano e se metaforizavam nos poemas e obras de arte.

Enquanto na poesia Baudelaire usa suas metáforas, nas artes plásticas, Daumier coloca sua crítica ao burguês pintando quadros que retratam a força do pobre e a sua vida miserável, imprimindo nas

obras a realidade da França envolvida com os motins que explodiram na cidade de Paris.

Heine também se manifesta nessa expressão de solidariedade aos sofrimentos dos pobres, demonstrando sua negação à burguesia e divulgando a sua miserabilidade diante de uma classe que os nega e ao mesmo tempo necessita dos seus serviços. Ele sabia que logo o pobre se rebelaria contra o burguês, pois a realidade da sua vida estava impregnada de sofrimento. As pequenas revoluções já haviam começado entre os pobres em busca do reconhecimento de uma classe que deveria ter legitimados os seus direitos, e os artistas/escritores se colocavam ao lado deles, incentivando-os na busca da tão sonhada liberdade.

Mas é Baudelaire que toma todas as notas de rodapé daquele movimento antiburguês mostrando aos artistas da época como deviam fazer arte para não se surpreenderem com as duras penas dos burgueses. Era uma arte com duas vestes: tecido de chita que se escondia por trás de um tecido de seda. Ou como diz Oehler:

...uma crítica social como a de Baudelaire deve ter dois destinatários: um, que tem de (e também deve) compreendê-la equivocadamente – a sociedade criticada, que não pode modificar a si mesma -, e outro, que pode e deve compreendê-la corretamente – as vítimas, que têm um interesse vital na modificação da sociedade. Baudelaire dirige-se diretamente à primeira categoria – aos burgueses – e faz com que a outra, digamos, seja testemunha de seus diálogos com a primeira. (OEHLER, 1997, p. 53)

Os burgueses se diziam amigos naturais da arte. Diga-se aqui que essa “natureza” se concebia naquilo que era ao seu favor. Se a arte falasse sobre a fome dos pobres, o trabalho infantil, os suicídios, a arte perdia a sua “natureza” e os amigos naturais da arte pisariam em suas próprias flores.

Em meio a toda essa confusão de pobres, burgueses e artistas, vão aparecendo outros tipos de homens que procuram se diferenciar das duas classes: os dândis. Bem vestidos, intelectuais, não se envolvendo em com o meio burguês, os dândis sentiam ojeriza à classe desumana e iletrada representada pela burguesia.

Baudelaire se parece com um dândi, principalmente quando se refere ao seu demônio criador como uma espécie de beleza viril. Pois era o dândi um homem belo por excelência, assim Baudelaire via o seu demônio criador como um dândi. Talvez pela beleza das suas metáforas ou por saber se expressar diante de uma classe que não se limitava a quebrar as costelas de quem a desrespeitasse, o poeta se colocava numa espécie de êxtase divino que evocava a beleza dos deuses e heróis gregos no seu processo criativo.

A estética antiburguesa foi um movimento cheio de mitos e verdades. O poeta espião Baudelaire, nesse sentido, mostrou que para se conquistar a maioria de um público é preciso escrever para quem naquele momento se acha a maioria, mesmo que se negue esta maioria.

Espanquemos ou abracemos os pobres?

O título do poema em prosa “Espanquemos os Pobres!” de Baudelaire assusta o leitor num primeiro momento. Mas, a partir da sua leitura, percebe-se que a agressão física ao mendigo não é mais do que uma sacudida, uma balançada, um grito para o mesmo: você está vivo e deve lutar pela sua liberdade!

A agressão física que ocorre no poema por parte da voz enunciativa contra o mendigo foi a forma encontrada para mostrar-lhe que se deve ir à luta, procurar a liberdade, mesmo que para isso seja necessária o uso da força. Quando Baudelaire diz:

Imediatamente me atirei sobre o meu mendigo. Com um só murro
lhe tapei um dos olhos, que se tornou, num segundo, do tamanho

de uma bola. Quebrei uma das unhas rebentando-lhe dois dentes...
(BAUDELAIRE, 1995, p. 338)

O poeta está querendo mostrar que, em vez de mendigar, ele deve lutar por seus direitos, ideais e liberdade. A agressão é uma metáfora que pode ser expressa mais ou menos assim: “só com a luta você vai explodir a coragem que há dentro de você, seu mendigo”.

O poema “Espanquemos os pobres!” assustou a burguesia francesa. Baudelaire foi tachado de burguês escandaloso. A burguesia não queria aparecer como agressora de um mendigo de forma tão clara como se apresentou no poema em prosa. Baudelaire, que se disfarçava de burguês, cai em sua própria armadilha. Um burguês que se preze não espancaria com as suas próprias mãos um pobre, ele levaria um policial para fazer isso. Baudelaire é visto como um burguês maldito pela burguesia.

O poeta fez uma crítica e uma ironia à burguesia francesa com o seu poema. Baudelaire desejava que os pobres tivessem uma vida digna, fossem recompensados pelos seus trabalhos, reconhecidas as suas longas jornadas de labuta, que não tivessem fome e não necessitassem da filantropia do burguês. Muito menos uma filantropia que se limitava a oferecer uma sopa para uma maioria que necessitava de muito mais que isso para sobreviver.

É por isso que Oehler nos diz sobre Baudelaire as seguintes palavras: “Que a metáfora seja mais do que uma simples metáfora, que Baudelaire acalente a esperança de poder ser o redentor (satânico) da humanidade escravizada...” (OEHLER, 1997, p. 165). Oehler constata nos poemas Baudelaire uma aliança com as massas que necessitam de apoio para se firmarem diante da sociedade. Os pobres não deveriam continuar pobres e ser vistos como animais selvagens em conversas de esquinas servindo como elementos amedrontadores que estão tramando motins. O pobre para Baudelaire

era um homem como qualquer outro, um homem capaz de se apaixonar e amar a sua mulher diferentemente do burguês que se acalentava com as prostitutas.

Depois de agredir o mendigo e ser agredido por ele, Baudelaire percebe que satisfaz o seu desejo de ver um pobre lutar pelos seus direitos e reconhece a sua conclusão dizendo: “O senhor é igual a mim!” (BAUDELAIRE, 1995, p. 338).

Talvez esta frase do poema tenha sido a causa de toda explosão contrária que levou à não publicação do mesmo e aos chavões ridículos destinados ao poeta. Uma pessoa que se diz burguesa não poderia jamais se comparar a um mendigo e Baudelaire faz isso no seu poema. Apesar de usar a palavra “filantropo”, trecho citado pesa muito mais do que a filantropia dos burgueses.

O poema “Espanquemos os pobres!” não espanca ninguém, ao contrário abraça uma causa justa e digna de ser apreciada pelos artistas e escritores da época, os únicos capazes de lutarem por dias melhores para esse povo que não tinha nome nem endereço correto. Baudelaire abraça o pobre ao partilhar da sua bolsa com ele, porque a partilha simboliza a partilha de ambas as coragens.

Para finalizar o seu abraço ao pobre, Baudelaire deixa uma passagem belíssima no seu poema que recai na burguesia como uma afronta ou um estado de loucura: “Ele jurou-me que havia compreendido a minha teoria, e que ouviria os meus conselhos” (BAUDELAIRE, 1995, p. 338).

A pergunta é: que conselhos pode um burguês dá a um pobre? Que ele procure a sua liberdade e massacre a burguesia? Baudelaire arriscou-se demais ao escrever este poema. No entanto, provou que a sua luta em prol de uma estética antiburguesa era séria.

Uma análise da aproximação do poema “A morte dos pobres” de Baudelaire com “A menina dos fósforos” de Andersen

A morte dos pobres

Vivemos pela Morte e só ela é que afaga
É a única esperança e o mais alto prazer,
Que como um elixir nos transporta, e embriaga,
E nos faz caminhar até o anoitecer.
(BAUDELAIRE, 2001, p. 147)

Os quatro primeiros versos do poema expressam exatamente como se sente a menina do conto de Andersen que sai pela rua na noite de ano novo sem destino, na neve, e que, depois de perdidos os chinelos, senta-se e vai acendendo fósforos enquanto imagina um ganso assado vindo ao encontro ou uma árvore de natal cheia de velas, belíssima!

Entretanto, implicitamente, a morte é o que a menina busca, pois não sente o desejo de voltar para casa e prefere ficar ali no frio, ter a ilusão de ver a avó levá-la para junto de Deus onde não havia nem fome, nem frio e nem apreensões.

A menina caminhou durante horas até o anoitecer. Assim como no último verso da primeira estrofe do poema. A morte para a menina era a única forma para alcançar uma vida melhor. A menina foi embriagada pela ilusão de ver a avó, talvez a única lembrança boa que tinha na mente, alguém que lhe trazia a esperança de dias melhores mesmo depois da morte.

A imagem da avó do conto relacionada à passagem abaixo do poema, faz-nos lembrar do poeta Baudelaire tentando salvar os pobres da opressão da burguesia. A avó, que simboliza a pureza, a beleza, o êxtase, o amor e a coragem, é também metáfora para essa camada da população que preocupava o poeta.

E, através da tormenta e da neve e da vaga,
É o vibrante clarão de nosso obscuro ser,
Albergue inscrito em livro e que nunca se apaga,
Feito para jantar e adormecer.

Nesta segunda estrofe, Baudelaire parece fazer referências diretas à menina dos fósforos. A neve que mata a pobrezinha de frio. O vibrante clarão nada mais é que o último fósforo que a menina acende e ver a sua avó, como também o fósforo poético que mora nas profundezas do nosso ser.

Os dois últimos versos podem ser compreendidos como uma leitura da lembrança da avó da menina que nunca se apaga. O jantar seria a fome da menina que não pode ser saciada a não ser pelas suas ilusões e o adormecer seria a morte.

Porém, os dois últimos versos trazem a lembrança do último fósforo aceso que se concretiza na poesia de Baudelaire que vem do obscuro do seu ser e tornar-se material impresso, livro, que deve ser lido por todos, pobres e ricos, no jantar e no adormecer.

É um anjo que segura em seus dedos magnéticos
O sono e mais o dom dos êxtases mais poéticos,
Que sempre arruma o leito aos pobres, como aos rotos;

A menina é o anjo, os seus dedos são os dedos magnéticos que seguram os fósforos. As ilusões compreendem a imaginação fértil do pobre, e, por isso, o segundo verso nos faz lembrar que o sono é o descanso da menina depois de andar o dia inteiro e relembrar a simbologia do Natal num êxtase poético. Sem leito, dorme na rua até morrer...seu leito é arrumado pela morte. Passando ao poema, vemos:

Ela é a glória de Deus e a bolsa do mendigo,
É o místico celeiro e mais o lar antigo,
Pórtico que se abriu para os céus mais ignotos.

A pobre menina que não conseguiu vender um fósforo sequer o dia inteiro e nem recebeu um níquel de esmola é remetida para um plano místico elevado, representado no primeiro verso, que a tira da situação de miséria em que viva.

Já no segundo verso percebe-se uma aproximação entre a pobreza de uma casa miserável e um espaço místico que se abre no céu para os mais pobres. A casa da menina, descrita no conto de Andersen se parece com um celeiro:

...também fazia frio na casa onde moravam – uma casa sem forro, com o telhado cheio de fendas, por onde o vento sibilava, apesar de haverem tapado muitas delas com palha e trapos. (ANDERSEN, 1978, p. 354)

No conto, a menina tem medo de ir para casa, pois, sem ter conseguido dinheiro, o pai bateria nela. A menina pode ser considerada como a criança pobre que trabalhava para o burguês e chegava em casa morrendo de medo de apanhar do pai pelo pouco ou nada que ganhara. As palavras “a bolsa do mendigo” descrevem perfeitamente a cena onde a menina e o garoto pobre precisam pedir esmolas ou viver da filantropia para não morrerem de fome.

O terceiro verso trata da vida da menina que foi levada pelo destino numa noite de ano novo, na qual teve seus momentos de imaginação e sentiu-se uma menina feliz, mas que a cada fósforo apagado voltava à realidade chegando à morte. A morte, no entanto, a arranca da vida miserável e lhe oferece o celeiro místico, não mais miserável, no qual ela será acolhida com bondade.

Conclusão

Dolf Oehler expõe, com uma forma difícil de ser compreendida, a estética antiburguesa ocorrida na França, mais percebida em Baudelaire, pois sua temática exige que se conheça um pouco da história da França e da história da arte. No entanto, apesar de várias leituras é possível se chegar a uma conclusão do que ele quer nos passar.

Houve sim uma estética antiburguesa entre os anos de 1830 e 1848 na França. Artistas e escritores se reuniram para defender os pobres. Alguns mais exaltados, outros cautelosos. Baudelaire revelou sua face secreta ao tornar público seu poema “Espanquemos os pobres!”, mas mostrou ao público burguês, na maior parte dos seus escritos, sua crítica e ironia disfarçadas, que não permitiam que esse mesmo público reconhecesse seus verdadeiros pontos de vista.

Entende-se por liberdade o direito dos pobres de lutar por dias melhores, sendo essa a intenção encontrada nos mais diversos artistas e escritores citados no livro. Alguns foram nacionalistas e esqueceram dos pobres, mas muitos defenderam os mesmos. Concluímos que toda a desenvoltura do trabalho é apresentar um grupo de jovens idealistas que buscavam melhorar a vida de uma camada social hostilizada pela burguesia. Arte esta que só alcançou seus objetivos depois de muitas revoluções, suicídios e motins ocorridos em toda a França e muitos anos depois.

O poema “Espanquemos os pobres!” é uma metáfora muito bem articulada pelo poeta Baudelaire para espancar os burgueses através das palavras. Com este poema Baudelaire consagrou-se como um dos maiores poetas da modernidade francesa, da mudança dos conceitos burgueses em relação ao proletário.

A análise do conto de Andersen “A menina dos fósforos” com o poema de Baudelaire “A morte dos pobres” foi uma leitura que buscou aproximar os versos do poeta com o conto do escritor apesar de ambos terem vivido realidades sociais diferentes. Apesar do distanciamento das realidades que separam Andersen de Baudelaire, tentamos mostrar que a vida do pobre está eivada de mendicância, impossibilidade de se alcançar os sonhos, fome e morte. O que encontramos no poema em diálogo com o conto é que a menina, apesar de todo sofrimento, encontrou sua avó e com ela partiu para o céu, o que isso representou para nós foi o encontro do pobre com a sua liberdade mesmo que ela venha depois de muitas mortes e lutas.

Cabe pensar em que medida o trabalho com o conto de Andersen “A menina dos fósforos” aproximado tanto do poema em prosa “Espanquemos os pobres!” quanto do poema “A morte dos pobres”, de Baudelaire, pode ser levado para as salas de aula para promover reflexões tanto sobre o uso da linguagem, com ênfase nas figuras utilizadas para dar tratamento estético ao tema da miséria e da morte como sobre um tema de fundo social e humano que não pode estar longe das carteiras escolares, nas quais se formam os homens e mulheres do amanhã.

Referências bibliográficas

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa: volume único**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

OEHLER, Dolf. **Quadros parisienses (1830-1848): estética antiburguesa em Baudelaire, Daumier e Heine**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

A intertextualidade infanto-juvenil no romance *A pata da gazela*, de José de Alencar

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo³³

Pietro Francisco Santos³⁴

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar o modo como a intertextualidade foi empregada no romance *A pata da gazela* (1870), para, assim, melhor compreender o conteúdo da obra. De maneira restrita, primeiramente, busca-se discorrer sobre o fenômeno da intertextualidade, para depois contextualizar a obra literária em que tal fenômeno encontra-se presente. A abordagem se baseia em estudo bibliográfico desenvolvido a partir de reflexões sobre o romance extraídas de sua fortuna crítica. Outros artigos científicos e livros teóricos acerca das temáticas dos gêneros literários infantis, como os de Nelly Coelho (2000) e Lígia Cademartori (2010), também serão apresentados alguns dados históricos sobre a escola literária em que a obra encontra-se inserida e a biografia do autor, para melhor contextualizar o trabalho.

Demonstremos os casos presentes de intertextualidade no romance, identificando nele o conto “Cinderela”, na versão de

³³ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Gestão Escolar e Educação Empresarial pela Faculdade Jardins (FAJAR). Licenciado em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França (FSLF). E-mail: matheus.luamm@hotmail.com.

³⁴ Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: pietrofrancisco71@gmail.com.

Andersen, e a fábula “O Leão Apaixonado”, presente em versão produzida por La Fontaine, e também a história de Esopo. Esses três são, conforme aqui defendemos, os textos principais utilizados por José de Alencar em *A pata da gazela*. Objetivamos, também, destacar a importância de conhecer tais textos para a melhor compreensão da narrativa e das críticas sociais feitas pelo autor. Outros aspectos como: o conhecimento de mundo, relacionado às críticas sociais e ironias expressas pelo escritor, serão contrastados com aspectos da realidade diferente das fábulas e contos de fada.

Alencar retrata, de forma irônica, a sociedade brasileira do século XIX, trazendo elementos e fatos de narrativas já existentes, de modo a ironizar alguns aspectos da vida humana, como: a paixão, valorização da beleza exterior, concepções do amor, por exemplo. Nesse sentido, em nossa abordagem, levaremos em conta a importância do estudo sobre a intertextualidade, de modo a conceber e explorar a literatura em um viés diferenciado, para melhor perceber a riqueza de tais temáticas.

Tendo como base alguns autores como: Bazerman (2006), Koch e Elias (2010), de maneira geral, entende-se por intertextualidade o diálogo entre textos, isto é, quando um tem certa ligação ou remete a um outro, seja estruturalmente ou em seu conteúdo, implícita ou explicitamente. Nesse caso, é fundamental identificar os principais textos fonte, para melhor perceber como esta conjectura pode atribuir novos significados a variadas produções. É o que faremos em relação à obra *A pata da gazela*.

Intertextualidade: uma breve conceituação

Como ponto de partida, destacamos que todo indivíduo está inserido em um meio social no qual sua fala, inconscientemente, está relacionada ou é repetida por meio do uso de outras palavras ou declarações já utilizadas em situações anteriores e em contextos diversos. Esse fato acontece pela capacidade humana de

memorização, como também por causa da intenção comunicativa, a ativação do acervo linguístico de cada pessoa, entre outros fatores.

Essa visão pode ser conferida ao se levar em conta o que é dito por Bazerman (2006), que destaca que a criação de textos é dada a partir de textos anteriores, se tornando possível graças à grande variedade de linguagem presente no cotidiano. E é nesse contexto que também ocorre a interpretação. Às vezes determinadas palavras são reconhecíveis, bem como as maneiras como são usadas, ainda que inconscientemente.

Tal evento é denominado de intertextualidade. A intertextualidade, portanto, se apresenta através das remissões do que já foi dito, efetivando-se quando a memória individual de outros textos, conhecimentos prévios e experiência são colocados em prática. Em vista disso: “Todo texto remete sempre a outro ou a menos, constituindo-se como uma ‘resposta’ ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito” [...] (KOCH; ELIAS, 2010b, p. 101).

Nessa concepção, o evento comunicativo dotado de sentido só se torna compreensível se observado de maneira conjunta e não isolada, ou seja, um texto só existe com a leitura de outros. Esse tipo de leitura possibilita a identificação do texto original em que um segundo texto é desenvolvido e as ideias ou intenções colocadas nessa nova fonte de informação.

Em relação à intertextualidade como fenômeno, é importante destacar duas manifestações distintas: a intertextualidade explícita e a implícita. A intertextualidade explícita é definida pelo fato de não serem encontrados obstáculos para se perceber o texto-fonte (poemas, tirinhas, letras de músicas, etc.) usado como base para a elaboração de diversos mecanismos comunicativos. Já a intertextualidade implícita exige que o leitor tenha a capacidade de perceber o texto-fonte, através de uma busca em sua memória. Nos dois casos, a intertextualidade dá ao enunciado a possibilidade para as produções novas. Nesse sentido podemos perceber:

A construção da intertextualidade, longe de ser gratuita é estratégica e, por conseguinte, revestida de finalidade e de significações. [...] é inegável que as relações construídas entre textos evidenciam, de modo particular, o conhecimento de textos e, de modo mais geral, a indissociabilidade das atividades de escrita e leitura. (KOCH; ELIAS, 2010b, p. 130)

O comentário de Koch e Elias sobre as relações entre textos no leva a três casos específicos: a alusão, o plágio e a citação. No primeiro, observa-se uma menção a algo ou alguém indiretamente, apenas reconhecível por parte de quem conhece o texto-fonte; o segundo refere-se a uma apropriação indevida de um texto como sendo da autoria daquele quem o usa e expõe; quando um trecho ou todo o material é usado de modo a expor aquele quem o escreve cabe ao terceiro caso. Assim, pode ocorrer na sobreposição de um texto em outro uma modificação ou atualização do primeiro texto.

Levando em conta a análise de *A pata da gazela* enfatizam-se aqui dois casos de intertextualidade: “A menção direta aos personagens constitui um caso de intertextualidade explícita por referência, ao passo que a remissão indireta à obra [...] é um caso de intertextualidade explícita por alusão” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 125).

No romance alencariano, um texto liga-se a com o outro, evidenciando a menção a fatos, indivíduos, livros, acontecimentos históricos, por exemplo, já presentes em outras obras. Faz-se presente uma comparação ou associação de ideias. Já a alusão, também presente, não apresenta vocábulos ou frases expressas exatamente iguais ao material original, pois a autor considera que seu leitor possa identificar e deduzir esse dialogismo. Sendo assim, o leitor necessita trazer à memória outras leituras ou conhecimentos já adquiridos para uma melhor compreensão textual.

Fábulas e contos de fadas: contextualização e correlação

Sendo registradas como primeira categoria narrativa a surgir, as fábulas fazem menção às circunstâncias humanas, ao trazerem seres irracionais normalmente como personagens no âmbito simbólico, objetivando difundir alguma moralidade. Inventadas por Esopo (século VI a.C.), La Fontaine levou-as para o Ocidente de forma definitiva. A partir do século XIX, passaram a ser delimitadas como histórias de animais que supostamente representariam o próprio ser humano. Além de divertir, deveriam transmitir algum ensinamento. (COELHO, 2000)

Assim, tais textos seriam alegóricos, no sentido de proporcionar reflexões sobre atitudes, modos de agir, costumes, entre outros. Nas fábulas, através do diálogo entre os personagens é dada uma lição de moral, apresentada no final, geralmente. O animal, destarte, apresenta qualidades e defeitos, em uma forma antropomórfica.

No século XVII, Charles Perrault, por sua vez, adaptou histórias que remontam à Idade Média. Posteriormente, foi a vez dos irmãos Grimm. Aquele é apontado frequentemente como iniciador da literatura infantil. Por meio de seu trabalho de adaptador, que partia de temáticas populares, voltando-se para a classe social burguesa, ele veiculava histórias com interesses pedagógicos, além de moralizantes. A literatura, nesta época, era concebida como instrumento para maturação, ou seja, preparação do indivíduo para a vida. (CADEMARTORI, 2010)

Eram histórias passadas de geração para geração, transmitidas oralmente e para adultos, em sua origem. Os ensinamentos presentes nos textos auxiliariam no desenvolvimento pessoal e psicológico dos ouvintes e, posteriormente, leitores. Com o entendimento e a interpretação dos assuntos presentes, percebe-se uma diferenciação entre o certo e o errado, o bom e o ruim, por trás de elementos

fantasiosos, magias, príncipes, rainhas, bruxas como personagens, por exemplo, não necessariamente todos eles.

A partir dessas considerações, pode-se perceber que: “Os princípios educativos [...] são os critérios da arte moral definidos pela Contrarreforma: a valorização do pudor, mas, antes de mais nada, a cristianização.” (CADEMARTORI, 2010, p. 45). Eram valores sociais vigentes no período em questão, difundidos pelos grupos sociais mais poderosos, como aqueles ligados à Igreja Católica, e que deveriam ser seguidos pelas pessoas. Por outro lado, não se pode contestar o caráter fantasioso capaz de aguçar a imaginação até os dias de hoje.

Notam-se, portanto, traços semelhantes entre os contos de fada e as fábulas, apesar das características próprias de cada um deles. Ambos estão presentes na sociedade desde as civilizações remotas que manifestavam normas, instruções ou valores vigentes, de modo a compartilhá-los e manter costumes e identidade preservados, permitindo abarcar uma realidade social comum a um povo ou classe social.

Breve contexto histórico: os folhetins românticos

O Brasil viveu um processo de mudança entre os anos de 1808 e 1836, com a vinda da família real de Portugal e com a independência do país. Segundo Antônio Cândido (2005), naquele período não existiam universidades ou tipografia, poucas eram as bibliotecas e os teatros. O conhecimento centrava-se na Igreja e aos seus clérigos. Desta forma, era difícil a difusão de livros em terras brasileiras.

Com a chegada da corte, que chegou carregando seus costumes da realeza, foi fundada a *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 10 de setembro de 1808, por meio do decreto de 13 de maio do mesmo ano. Essa foi a primeira editora local, e o jornal a *Gazeta do Rio de Janeiro*, a primeira publicação desta, um jornal impresso. Esse fato marcou o início da imprensa brasileira, já que, antes da vinda da família real, não era permitida a difusão das publicações na colônia. Na Europa, por sua

vez, foi em meados do século XVIII que aconteceu o desenvolvimento da tipografia, criada por Johannes Gutenberg. O jornal ganhou destaque e com ele os famosos folhetins.

Os folhetins eram publicados todos os dias, reunindo obras como *O filho do pescador*, de Teixeira e Souza e *A Moreninha*, de Joaquim Manoel Macedo, entre outros. Durante este processo, deu-se o nascimento de uma nova classe social: a burguesia, ligada à valorização da família e o ambiente doméstico. Mediante estas transformações culturais, as narrativas românticas acabaram por interessar essa parcela da sociedade. E não só a esse público:

[...] dirigia-se a um público mais restrito que o atual: eram moços e moças providas das classes médias altas, e, excepcionalmente, médias [...] um tipo de leitor à procura de entretenimento [...]. São exemplares de romances de Macedo e de Alencar, que respondem [...] às exigências mais fortes de tais leitores: reencontrar a própria e convencional realidade [...] (BOSI, 1975, p. 143).

Inicialmente as histórias eram publicadas nos jornais devido às dificuldades em publicar em livros. O leitor, como pode ser visto no excerto anterior, buscava encontrar um enredo mais leve e ameno, querendo deparar-se com um tipo de leitura prazerosa e de fácil acesso. Mas foi na França em que esse gênero nasceu, quando os donos dos jornais *La Presse* e *La Siècle* uniram-se. Passaram, então, a serem publicadas notas de rodapé com textos curtos, em partes, na tentativa de prender aqueles que acompanhavam as publicações e cativar aqueles que as liam.

As produções deste período integram a escola literária denominada Romantismo, que, no Brasil, em especial, foi marcada pela publicação do livro: *Suspiros poéticos e saudades*, de Domingos Gonçalves de Magalhães. Na prosa, foco deste trabalho, “*A Moreninha*” (1844) é considerado o primeiro romance brasileiro. O amor é valorizado, apesar que, principalmente no final, a mulher é exaltada. As qualidades da pátria e os fatos históricos também são

enaltecidos. A literatura, com isso, estaria buscando soltar-se dos padrões estabelecidos pelos europeus e encontrar uma identidade nacional propriamente das terras brasileiras.

Dentro de tal âmbito, o romance “A pata da gazela”, de 1870, foi escrito por José de Alencar. Narrado em terceira pessoa, traz a trama em que Horácio e Leopoldo acabam por se apaixonar por Amélia. O autor traz a diferença entre um amor material, focado em uma parte do corpo, e outro, espiritual. Alencar, por sua vez, foi um cearense formado em Direito, nascido em 1829 e faleceu no ano de 1877.

Além de ter trabalhado nas suas produções literárias, antes, foi advogado, jornalista, deputado e até ministro da justiça. Na área da literatura, preocupou-se em colocar em voga uma linguagem tipicamente brasileira, porém, esse seu nacionalismo foi mal recebido pela crítica na época das publicações iniciais. Não só com o tratar da linguagem, mas com os personagens retratou o Brasil, trazendo a sociedade carioca, o gaúcho, o sertanejo para o enredo de suas narrativas (BOSI, 1975).

O conto de fadas e a fábula presentes em *A pata da gazela*

Nesse contexto histórico, o romance romântico *A pata da gazela* (1870) foi escrito por José de Alencar, trazendo a história de amor entre Amélia, Leopoldo e Horácio, em um triângulo amoroso. O conflito principal é dado pela busca da dona daquela botina que é perdida no início da narrativa. Na Rua da Quitanda estavam Laura e Amélia em um tálburi, esperando o lacaio. O embrulho que este carregava acaba se abrindo com a pressa e, sem notar, um par dos calçados cai. Horácio, um conquistador rapaz encontra um deles no chão, derrubado, ao passar próximo onde estavam esses três:

O mancebo viu casualmente o lacaio quando passara por ele correndo, e percebeu que um objeto caíra do embrulho. [...] Então

apressou-se, para ter ocasião de fazer uma fineza, e pretexto de conhecer a senhora, que lhe parecera bonita. [...] Não obtendo, porém, informações, nem colhendo resultado da pergunta que fizera a um caixeiro próximo, resolveu-se a meter o objeto no bolso e seguir seu caminho. (ALENCAR, 2012, p. 18)

Destarte, decide encontrar a moça que perdeu aquele pequeno sapato, passando a imaginar a dona possuía o mais perfeito par de pés. Acaba, então, encantando-se pela ideia de mulher perfeita possuidora de tal acessório. José de Alencar não expressa o nome de algum personagem, escritor ou traz trecho neste caso, mas tal acontecimento pode trazer à memória um conto de fada. Existe, portanto uma alusão, neste caso. Fato que acaba por fazer remeter a narrativa de “Cinderela”, “A Gata Borralheira” ou “Sapatinho de vidro” – e aqui se toma como base a versão do conto adaptada por Charles Perrault. Mas o leitor precisa ter conhecido esta outra história para poder fazer tal correlação.

Segundo Machado (2010), o conto de fadas possui uma universalidade e está atrelado à infância, de uma maneira afetiva, pois são narrativas que fazem parte de uma cultura anônima, transmitidas de pais para filhos, em variadas versões, que se espalham, perdurando ao longo do tempo e fazendo-se presente na sociedade até a atualidade.

O pai da personagem principal de “Cinderela”, como sabemos, acaba por se casar pela segunda vez, desta vez, com uma mulher soberba e malvada. A enteada passa a viver como uma empregada e sofre com as maldades tanto da madrasta como das filhas desta. Em uma noite de baile, a jovem, sem ter o que trajar e como transportar-se ao local, recebe a ajuda de uma fada. Porém acaba fugindo para não ser descoberta, pois a magia concedida acaba esvaindo-se à meia-noite daquele dia. “O príncipe a seguiu, mas não conseguiu alcançá-la. Ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com todo cuidado.” (MACHADO, 2010, p. 27).

Em *A pata da gazela* surge, ainda, a figura de outro personagem masculino que acaba por despertar também um interesse por Amélia. Leopoldo, a certa distância acaba por observá-la no dia em que o calçado é perdido. Ao contrário do outro rapaz, este não possui grande beleza física, nem todo ar conquistador, mas apaixona-se pela moça ou, além disso, pelo sorriso. Nota-se aqui uma diferença entre os dois: o primeiro é um boêmio a viver de conquistas e festas, apaixona-se pelo pé de uma mulher. Cria, então, uma fantasia em torno deste fetiche, passando a viver obcecado pela ideia de olhar para essa parte do corpo da mulher. Por outro lado, o segundo é um jovem romântico, simples que se apaixona por Amélia, ele sim, a ama de verdade.

Em outra ocasião, Leopoldo vê um pé deformado e acredita ser o da amada. Após o choque e susto inicial, passa não se importar com tal diferença no membro dela. O enredo vai se desenrolando, e os dois vão se apaixonando por Amélia, sem saber que, no mesmo dia, ela e prima Laura estavam juntas. Vai se percebendo, então, a existência de um amor material de Horácio e o amor espiritual de Leopoldo. Este já havia se conformado com o “defeito” de Amélia e decidido ficar com ela mesmo assim. Alencar explora, nesse caso, algumas características da sociedade brasileira de sua época: a valorização dos aspectos físicos do ser humano, o costume da alta sociedade em realizar bailes e festas, a presença do amor platônico e puro, o contraponto entre a riqueza e os requintes com a simplicidade e vida pacata.

Mesmo pensando ser Amélia ser a dona da botina e ter um pé deformado, o amor de Leopoldo por ela continua. Para ele o sentimento verdadeiro vem da alma e do coração. A preocupação, portanto, não são com os aspectos físicos da mulher. E, assim, acaba conquistando o coração da amada que tanto valorizou e exaltou. Horácio, por sua vez, que tanto valorizava a beleza externa, se vê sem um amor verdadeiro e sem realizar o desejo de casar-se com a dona do pé tido como formoso.

Outro texto ganha uma importância na história, configurando uma intertextualidade explícita. Trata-se da fábula “O Leão apaixonado”, visto que o “leão” – que, no romance, é Horácio – está disposto a todos os sacrifícios para se casar com uma bela jovem. Na verdade, no texto de Alencar, Horácio tem uma obsessão pelo pé de uma mulher. Está longe, portanto, do merecimento amoroso.

Alencar deixa clara uma versão desta história: “Enquanto filosoficamente esperava que seu criado lhe preparasse uma xícara de café, abriu um livro, que acertou ser La Fontaine. Leu ao acaso: era a fábula do leão amoroso.” (ALENCAR, 2012, p. 138). Contudo, tanto os contos de fada quanto as fábulas possuem algumas versões diferentes que podem compartilhar semelhanças e o mesmo enredo central, pelo fato de as histórias serem passadas de maneira oral ou não serem registradas por escrito, como nesta versão de Esopo:

Um leão se apaixonou pela filha de um camponês e a pediu em casamento. [...] Ele lhe daria sob uma condição: que arrancasse os dentes e aparasse as garras, pois isso o assustava. O leão aceitou a proposta facilmente: estava apaixonado. Mas, em troca, conseguiu apenas o desprezo do camponês, pois quando voltou, foi expulso a pauladas [...] (ESOPO, 1997, p. 113).

Mais uma vez o leitor precisa conhecer a narrativa anterior, ou pelo menos ter conhecido algumas outras deste caráter. No caso das fábulas, em uma concepção atual, percebe-se um caráter alegórico, com a presença de animais em suas narrativas. Em uma linguagem objetiva e simples, sem muitas descrições. Buscando transmitir uma lição moral a crianças, principalmente, contida no final da história. Portanto, acaba por trazer regras sociais e visões de mundo ser difundidas, de modo a perpetuar uma visão de mundo.

Há um paralelo entre o “leão amoroso”, da fábula e o “leão da moda”, do romance. Horácio, na verdade, não é nada amoroso, valoriza os aspectos físicos das mulheres, é conquistador, galanteador. O próprio personagem deixa a intertextualidade explícita ao exprimir

em uma de suas falas: “Como posso eu mais apresentar-me na Rua do Ouvidor, quando a coisa divulgar-se? Todo o asno terá direito de atirar-me o coice, como ao leão moribundo da fábula.” (ALENCAR, 2012, p. 110).

Como também, no final do livro: “‘É verdade!’ murmurou soltando uma fumaça de charuto. ‘O leão deixou que lhe cerceassem as garras; foi esmagado pela pata da gazela’” (ALENCAR, 2012, p. 138). É importante salientar que o título da obra e a figura do personagem Horácio, ora chamado de Leão, constituem em uma metáfora. A palavra “pata” está ligada ao aspecto rude do pé e o vocábulo “gazela” remete ao pé gracioso e formoso.

Como pode ser percebido, no final do romance, Horácio acaba não realizando os seus desejos: conhecer a dona da botina, contemplar o pé tido como formoso e casar-se com ela. O Leão acaba acreditando que Amélia tinha um pé deformado (que na verdade era a prima Laura), seu amor foi posto à prova, mas o primeiro valoriza o aspecto físico, repudiando a tal deformidade. Ele não consegue esconder suas reais intenções, termina enganado e sem aquilo que tanto queria, portanto.

Alencar acaba criando um clima de suspense e expectativa no leitor ao revelar que Laura (e não Amélia) era a dona do calçado. A última é rica e seu amor é disputado por dois rapazes, possui pés menores, como os de uma criança. Laura é a prima desta, e a verdadeira dona da botina perdida, possui os pés maiores. Horácio, ao descobrir, acaba por rejeitar aquela com os pés avantajados. O autor mostra de maneira crítica e irônica a fraqueza na moral e caráter deste personagem masculino e da sociedade que se preocupa com os padrões de beleza exteriores: sem deformidades.

É fundamental também considerar a época em que uma obra é elaborada, pois acaba por fornecer significados no momento da leitura. No caso de A pata da gazela, como exposto anteriormente aqui, foi escrito para uma sociedade burguesa, que buscava entretenimento. Nela, as mulheres eram as principais leitoras das

histórias, assim, explorava-se certa carga dramática dos personagens, amores difíceis, desencantos amorosos, casamentos arranjados, entre outras temáticas. O público-alvo, desta forma, é levado em consideração e juntamente com o contexto de produção acabam por influenciar o escritor e, conseqüentemente, são refletidos no texto.

Sendo o romance em voga construído com base em outros textos, o conhecimento destes torna-se importante na leitura, interpretação e construção de novos sentidos. Bem como, outros aspectos como: conhecimento de mundo, no que tange às críticas sociais e ironias expressas por José de Alencar, em contraste com aspectos da realidade diferente das fábulas e contos de fada. Também o conhecimento linguístico capaz de perceber as metáforas usadas na contraposição entre o leão de uma fábula é outro leão presente no texto romântico escrito por Alencar. Havendo a remissão de um dado personagem pertencente à outra produção.

No caso das fábulas, os animais representam aspectos e ações humanas, com fundo moralizante. No romance, por outro lado, atitudes, comportamentos e posturas do ser humano denominado Leão são ironizados. Já levando em conta o caso da Cinderela, há uma remissão indireta, isto é, alusão ao conto de fadas. José de Alencar apropria-se deste logo no início da sua narração: um sapato perdido e a busca incessante pela dona do calçado. Mas, indo além, expõe fragilidades humanas e sociais presentes na realidade brasileira. Por outro lado, podem-se notar nas três obras valores, condutas e intenções que passam a transparecer nas produções.

Realmente, com a leitura do romance pode-se notar um texto que pode retomar outros. Infere-se que Alencar, apropriando-se desse fato, revela que algumas pessoas, como Horácio, são regidas por certos ideais, astúcia e interesses. O leão surge tal qual um predador, mas cego pela paixão e arrogância. É importante frisar a adjetivação usada tanto na fábula, como no romance, mostrado como: selvagem, apaixonado, manso, desarmado. Além de caracterizar tal personagem,

acaba por interferir em alguns fatos do desenvolvimento e da narrativa.

Percebem-se, ainda, algumas transformações sofridas pelo Leão, que, ao apaixonar-se, passa de um extremo a outro, acabando por tornar-se inofensivo e manso. No romance, a possível presa, a mulher a ser conquistada passa a perceber a fraqueza do Leão, e domina a situação. A imagem do leão acaba por apresentar as consequências de um amor impensável e fugaz, com o desfecho deixando notável que quando alguém ignora sua capacidade racional ao apaixonar-se e encantar-se por alguém, além de anular a si próprio, torna-se um indivíduo subordinado.

Na narrativa da Cinderela, por outro lado, faz-se presente a perda e procura de um sapato, acontecimento que acaba por ser remetido por Alencar. O conto representa a fuga da infelicidade para a felicidade, marcada pela saída de casa, que deixa de lado os castigos impostos pela madrasta da personagem principal. O sapato tem um sentido transformador, e simbolicamente aparece como a possibilidade para uma felicidade concreta. Em *A pata da gazela* tal procura é determinante para o desenvolvimento da narrativa.

Existe também a possibilidade um clima de suspense, visto que Horácio encontra-se dividido na procura de sua amada, sem saber se era Laura ou Amélia a dona da botina perdida. Leopoldo, por sua vez, não faz essa busca, mas encontra-se em uma encruzilhada: apaixonado por um sorriso e repudiado por um pé disforme, seus sentimentos acabam por deixar os aspectos físicos de lado. Na verdade quem tinha os pés aleijados era Laura e Amélia, os pés pequenos. Em ambas os casos as personagens principais são dotadas de beleza e pureza, características encontradas nos contos de fada e exaltadas pelos autores românticos. Bem como são cobiçadas pelo pé que acaba por definir o futuro marido de uma delas.

Conclusão

A obra *A pata da gazela* (1870), escrita pelo cearense José de Alencar, tem como ponto de partida o fato de uma personagem ter perdido um dos pés de uma botina, fato que acaba por remeter a outra narrativa. Assim, pode até ser conhecida como uma Cinderela brasileira. Além disso, também faz referência ao leão, outro personagem que representa um animal presente em algumas fábulas. Ambas as narrativas fomentam o enredo do romance em questão, seja por meio de um acontecimento principal, que contribui para o andamento e finalização do texto de Alencar, como também por sustentar um final moralizante e feliz.

Percebe-se que a compreensão de um texto exige que o leitor indivíduo recorra à própria mente em busca de experiências e entendimentos prévios para construir a significação do que se lê, seja por meio de inferências, recorrências ao domínio lexical, experiências ou conhecimentos internalizados na memória. Fica perceptível que esse evento comunicativo não acontece apenas com a ancoragem em outros textos, mas também se vale pelas finalidades em que são usados, e com isso, fundar novos meios de explanar sua mensagem.

Uma interpretação depende dos saberes tanto do autor como do leitor em relação com textos que estão mais intimamente ligados por meio de um diálogo que faz parte do processo comunicativo. No caso de *A pata da gazela*, existe a apropriação de outros textos. Por isso, esse romance urbano traz outros gêneros para integrarem uma nova forma, que, em termos de contexto, inclui a realidade social brasileira, com destaque para os costumes cariocas. O romance compõe, ainda, a idealização de um amor físico possível apenas através da localização de um calçado perdido em contraponto com aquele verdadeiro, transparente e não materializado, apenas alcançado no plano dos sentimentos.

A prática da leitura ativa conhecimentos internalizados daquele que está em contato com o texto, possibilitando-lhe a

construção de sentidos. Assim, a leitura pode ser produzida por meio da interação entre sujeitos, autor e leitor, em que o autor escreve partindo dos conhecimentos do leitor, cabendo a este não só codificar e reconhecer informações, mas perceber visões de mundo e atribuir sentidos.

Essas e outras atividades sociais exercidas por indivíduos comuns, que são expostas no romance, de modo a criticar a realidade do século XIX. José de Alencar alcança, tocar em variados assuntos, ao levar à tona as práticas por trás das aparências. Portanto, pode-se dizer que neste caso existe um autor à frente da sua época, mostrando modos de pensar e agir de pessoas perante o mundo. E disso são exemplos: a valorização de aspectos físicos humanos, costume em ser realizados bailes e festas por parte da alta sociedade, presença de um amor platônico e puro, a diferenciação da riqueza e simplicidade. O autor tenta mostrar quão equivocada é a ideia de que o belo é aquilo a ser amado, pois o amor a ser valorizado é aquele guiado pela alma. Destarte, vem à tona a possibilidade daquele que trabalha com a Literatura perceber o quanto a escrita acaba por ser influenciada pela sociedade e vice-versa.

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. **A pata da gazela**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2012.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

CADEMARTONI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. **Noções de Análise Histórico-literária**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ESOPO. **Fábulas**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Ana Christina; CAVALCANTE; Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010a.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

LA FONTAINE. **Fábulas**: Antologia. Tradução de Vários Tradutores. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MACHADO, Ana Maria Machado. **Contos de fada**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



*O ensino de literatura infantojuvenil:
desafios e possibilidades*

1. O ensino de literatura: trilhando caminhos já percorridos

Ensinar não é tarefa simples. Não é de hoje que viemos discutindo métodos, conteúdos, estratégias e abordagens. No caso do ensino de literatura, a questão se torna ainda mais complexa. Quando se trata de ensinar literatura para crianças e jovens, que seria um trabalho efetivamente com literatura infanto-juvenil, há muitas questões que suscitam reflexões.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), uma prática corrente nas escolas ainda é o emprego do texto como pretexto: emprega-se o texto literário a fim de servir de introdução para o trabalho com questões da língua, ou seja, para o ensino de gramática. Já nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a tendência é realizar leituras de textos literários e livros com o objetivo de generalização. Nesse caso, a leitura não é cursiva, mas coordenada, através de estratégias que direcionem os estudantes a um denominador comum. Assim, as discussões e livres iniciativas não são estimuladas; normalmente, o professor já traz um roteiro pronto, com perguntas previamente formuladas, de modo que os leitores sejam encaminhados a reflexões muito similares, sem muitas possibilidades

³⁵ Leitora profícua e apaixonada por literatura. Doutoranda em Estudos Literários pela UFS. Mestra em Crítica Cultural pela Uneb - Campus II - Alagoinhas/BA. Concluiu estudos de Pós-graduação do Curso de Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa e Literaturas pela Uneb/BA. Possui graduação em Pedagogia e em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (2001 e 2011, respectivamente) e especialização em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Atualmente é professora do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e foi supervisora do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - Pibid/Uneb, vinculado à Prograd/Capes/CNPq/lat há algum tempo.

de fuga. O ensino de literatura no Ensino Médio ainda está centrado no estudo da história da literatura.

O que ocorre nas escolas, com exceção das iniciativas que têm crescido no sentido de mudar esse panorama, é um trabalho que ora privilegia o ensino da língua ora valoriza a generalização ou então está voltado para a descrição dos períodos literários ao longo do tempo: autores e obras são estudados de forma sistemática, obedecendo a uma classificação formal, meramente didática, segundo alguns autores de livros didáticos do referido componente curricular.

Trabalhar com o texto como pretexto para ensinar gramática, realizar leituras que favoreçam a generalização e conclusões coletivas ou mesmo ensinar a história da literatura, através da análise dos estilos de época, são possibilidades de abordagem no ensino do componente curricular em questão, mas não deveriam ser privilegiadas. Também não se pode afirmar que estejam equivocadas, mas o que se pode questionar é: até que ponto esses modelos restritos de ensino de literatura têm ajudado a formar leitores e escritores competentes? Afinal, não é a formação do estudante para a prática da leitura e da escrita e prepará-lo para a apreciação e fruição do texto literário o objetivo último do ensino de língua/literatura?

É impossível a dissociação entre literatura e língua, visto que uma alimenta a outra e, levando-se em consideração que ambas estão em constante mudança. No entanto, muitas vezes o repertório de leituras, principalmente nas séries finais, segue uma orientação canônica, que muitas vezes não busca uma aproximação da obra escolhida com a realidade do grupo com o qual se trabalha. Não há nada de errado em trabalhar obras tradicionais em literatura; o equívoco está em justamente privilegiá-las, deixando à margem outros textos contemporâneos, bem como a literatura considerada popular. Além disso, o professor deve levar em conta a realidade do discente, buscando situar os conteúdos também quanto à origem, faixa etária e época dos alunos. Sobre isso, afirmam Moreira e Masini (2001, p. 17):

A ideia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. [...] O conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de *aprendizagem significativa*. Para Ausubel, *aprendizagem significativa* é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.

A afirmação acima se refere à Teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel, importante teórico na área de aprendizagem. Como é possível perceber pelo enunciado, o aluno aprende mais e melhor aquilo que lhe é familiar; ou o que é importante, significativo para ele, de acordo com a sua realidade, seus interesses e objetivos de vida.

Além dos fatores mencionados anteriormente, é também salutar que se incluam obras literárias de mulheres, de negras e negros, de escritores indígenas, de obras afro-brasileiras, de autores africanos de língua portuguesa, como Noémia de Sousa, Mia Couto e José Craveirinha, por exemplo. A literatura africana de língua portuguesa ficou durante muito tempo esquecida pelos professores de literatura das escolas brasileiras e, ainda hoje, é relegada ao terceiro plano, isto quando mencionada nas aulas. Muitos livros didáticos sequer mencionam a existência de outra literatura de língua portuguesa, além da brasileira e a de Portugal.

Sabendo da grande influência do continente africano para a formação da nossa identidade cultural, tendo em vista o negro como parte fundamental na configuração do povo brasileiro, se faz mister que sejam estudadas também obras de autores daquela localidade, seja com o fim meramente lúdico, seja como forma de compreender as nossas origens e os traços da nossa cultura que se assemelham aos de nossos ancestrais africanos. Sem esquecer que é primordial valorizarmos a pluralidade cultural, abrindo espaço para textos de

grupos e classes menos favorecidos, que ficaram e muitos ainda permanecem no anonimato por muito tempo.

Assim, é importante incluir nas aulas de literatura o estudo de textos de negros e mulheres, procurando contemplar esses grupos sociais que vêm sendo desprestigiados ao longo da história e que é parte fundamental do arcabouço cultural brasileiro, merecendo ser adicionados ao rol dos autores e obras indicados pelos professores de literatura, bem como textos emergentes no contexto das tecnologias digitais, cuja presença hoje é maciça na vida das pessoas, em todos os ambientes.

Se a escola é uma das referências de leitura para os alunos, então os professores devem ser mais criteriosos na hora de fazer indicações de autores e obras literárias, tendo o cuidado de não prestigiar somente os “clássicos”, incluindo também leituras que contemplem os saberes prévios dos discentes, assim como outras de seu interesse ou próprias de sua cultura.

Por exemplo, por que em muitas escolas a literatura de cordel não é estudada? Porque essas escolas ainda estão presas ao cânone. Se a obra não for clássica, preferencialmente de “autor defunto”, não deve ser estudada pelos alunos. Questões referentes ao conceito de literatura, literariedade e cultura são muito relativas, e estão perpassadas pelos valores da sociedade, dos leitores e das instâncias legitimadoras do saber. Então:

Entra em cena a difícil questão do valor, que tem pouco a ver com os textos e muito a ver com posições políticas e sociais. Por exemplo, já houve um tempo em que não se viam com bons olhos as produções femininas, pois as mulheres eram tidas como intelectualmente inferiores. Assim como os negros. [...]

Para que uma obra seja considerada Grande literatura ela precisa ser declarada literária pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: as universidades, os suplementos

culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. (ABREU, 2006, pp.39-40).

Trabalhar com literatura depende muito da concepção que o professor tem do termo *literatura*: é necessário desmistificar literatura e literariedade como elementos presentes apenas em textos consagrados pela crítica e pelos meios educacionais. Urge que se busque realizar um trabalho com uma gama variada de textos, materializados em inúmeros gêneros textuais, que possam contemplar tanto a literatura erudita, como a popular, a feminina, a emergente, a negra, a africana, a oral etc., a fim de que o aluno consolide o seu referencial e construa a sua identidade com consciência e liberdade.

Voltando ao caso do aluno do interior, que cresceu acostumado a presenciar as declamações dos versos de cordel nas feiras livres, nas esquinas e praças da sua cidade, não seria interessante introduzir o ensino de literatura a partir do que ele já sabe, de sua realidade? Segundo Kleiman (2007, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

A afirmação de Kleiman suscita a reflexão sobre a abordagem tradicional do ensino de literatura, que privilegia o estudo das obras consideradas clássicas e que, não raro, são distantes do universo dos alunos oriundos de classes populares, pelo fato de muitos não terem

acesso a essas obras e, mesmo tendo contato com elas, nem sempre é possível compreendê-las, uma vez que o conteúdo desses textos, não raro, representa um universo distinto daquele do aluno.

Existem inúmeras localidades pelo Brasil afora cuja população ainda não tem o hábito de guiar as suas ações por meio de textos escritos, predominando as formas orais de comunicação e entretenimento. Diante disso, é elementar que sejam feitos questionamentos a respeito da clientela para a qual iremos ensinar literatura e se a comunidade onde ela está inserida é ou não ágrafa. No caso desta última hipótese ser positiva, o professor deve buscar subsídios na tradição oral do lugar, a fim de contemplar produções textuais locais e, inclusive, garantir o registro escrito de parte delas, uma vez que limitadas ao reconto oral de geração para geração, esse arcabouço literário e cultural poderá se perder ao longo do tempo.

Além das possibilidades já mencionadas ao longo deste texto, que variam desde as obras canônicas até as produções orais, há outras obras que encantam o público adolescente. Se os alunos gostam e é um texto conhecido deles, por que não incluir leituras do gênero nas aulas de literatura? E por que também não incluir filmes, visitas a museus, mostras literárias e outros eventos do gênero?

O ensino de literatura pode ser muito agradável e proveitoso, desde que sejam observadas as peculiaridades dos leitores, bem como a diversificação dos conteúdos e metodologia, adequadas ao tempo, espaço, faixa etária e condições socioeconômicas da clientela atendida. Assim, abordagens diferentes servem ao mesmo propósito, que é a aprendizagem (não no sentido estrito, mas levando em consideração a experiência estética e o caráter subjetivo da leitura) dos alunos, de forma dinâmica e significativa, de modo a motivar a reflexão do sujeito sobre e no universo ao qual pertence. Nesse sentido, trazemos obras do escritor baiano Marcos Cajé como uma alternativa possível de trabalho com literatura infanto-juvenil na escola.

2. A literatura infanto-juvenil de Marcos Cajé

Marcos Cajé é um jovem escritor baiano, que bebe das tradições e lendas africanas a partir do repertório do Mestre Didi³⁶. A literatura produzida por Cajé vai além de faixas etárias, mas pode ser empregada no ensino de literatura infanto-juvenil, pois seus títulos *Akin: o rei de Igbo* (2020a), *Ara: o menino trovão* (2020b), *Igbo e as princesas* (2020c) e *Zula: a guerreira* (2018) são obras da literatura negra, mas que têm conteúdo e aspectos notadamente voltados para crianças e jovens.

Como mencionamos anteriormente, as escolas ainda tendem a supervalorizar as obras tidas como clássicas. Produções oriundas de grupos emergentes na sociedade, tais como negros e mulheres, ainda não ocupam posições de destaque no ensino de literatura. A literatura infanto-juvenil ainda é mais negligenciada, principalmente no que tange à diversidade.

Entendemos que a literatura infanto-juvenil é importante ferramenta no auxílio do ensino-aprendizagem da língua materna e é clara a ligação entre literatura e ensino, entretanto

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. (CADEMARTORI, 2010, e-book, p. 4 de 65).

³⁶ Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Salvador, Bahia, 1917 - Idem, 2013). Escultor e escritor. Executa objetos rituais desde a infância; aprende a manipular materiais, formas e objetos com os mais antigos do culto orixá Obaluaiyê. Autor de livros sobre a cultura afro-brasileira, alguns com ilustrações de Caribé. Pesquisador, realizando pesquisas comparativas entre Brasil e África, contratado pela Unesco. Citando algumas de suas contribuições. Para saber mais, consultar: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi>

A ressalva de Ligia Cademartori converge com o nosso entendimento do conceito de literatura infanto-juvenil, que não pode ser simplesmente um coadjuvante na educação escolar de crianças e jovens, nem tampouco um arauto da moral e bons costumes instituído pelos adultos.

Os títulos de Cajé, citados anteriormente e que serão discutidos nesta abordagem, oferecem o diferencial de trazer protagonistas negros e negras, que são valorizados e respeitados como seres humanos, cujas características biológicas demarcadoras da etnia (cor da pele, cabelos crespos, etc.) são mostradas de modo positivo, como algo diferente, mas não negativo. É importante ressaltar que em uma sociedade demarcada por classes, onde as pessoas aprendem, desde cedo, que o cabelo crespo é ruim, que a pele escura é feia ou suja, o que é corroborado em muitos livros voltados para crianças e jovens, tanto literários quanto didáticos, a literatura de Cajé é inovadora e democrática.

Akin: o rei de Igbo, Cajé (2020a) narra a história de um garoto negro muito especial, filho de uma ex-guerreira, que nasceu predestinado a ser rei. Lendas africanas, culto aos orixás e um enredo que nos conta de justiça social, do poder que retorna a quem de direito, como é possível constatar logo no início do livro:

Em meio a um reino politicamente autoritário, temos a magia que se sobrepõe a todas as agruras, e transborda entre as planícies, à volta do reino de Igbo. E sua maior força está presente em um ponto específico que se situa em uma pedra sublime que corta o rio em dois — é neste panorama que a magia se renova, onde um mito muito antigo ressurgiu, o *Mito do Machado de Xangô*, os ventos anunciam em suas encruzilhadas sobre um menino que irá se tornar Rei e que empunhará um machado místico forjado de uma mágica ancestral. (CAJÉ, 2020a, p. 13-14).

Mesclando pesquisa sobre a história e a cultura da África com lendas e mitos, Cajé proporciona, neste livro, algumas opções para o

trabalho com literatura infanto-juvenil em sala de aula. O seu texto fluido possibilita o trânsito entre faixas etárias, não engessando a leitura para esta ou aquela série. Com o fomento de professores à realização de uma leitura cursiva, em que os estudantes são mais livres para expressar suas impressões acerca do texto, podem surgir diversos pontos nevrálgicos para discussão, como o exercício da democracia; a possibilidade de negros ascenderem ao poder; a comparação entre realidade e ficção; a empatia, em se poder observar o outro distante, mas que também carrega inúmeras semelhanças com a realidade mais próxima, só citando algumas possibilidades.

As religiões de matriz africana também são opções de temáticas que podem surgir durante os comentários; a ausência de maniqueísmo, a ludicidade, o componente mágico. Enfim, Cajé explora muitas questões que precisam ser revistas, revisitadas, rediscutidas, repensadas e sempre retomadas, de tempos em tempos, para que surjam novos pontos de vista, para que sejam colocadas em perspectiva.

Ora, o que é a literatura, senão a arte reinventando a vida? É nesse olhar de fora que enxergamos o outro que habita em nós, que nos sensibilizamos diante de questões universais e locais, que nos damos conta de um eu que se importa, que sente as dores do outro em sua própria pele, que opera a catarse das dores que carrega, que reinventamos outros mundos possíveis.

A criança, em grande medida, e o jovem, um pouco menos, têm a imaginação fértil, trazem em si as sementes da curiosidade e a possibilidade de se reinventar. Nas leituras, o indivíduo se descobre e desenvolve a consciência de si no espelho do outro. É através das vivências de personagens que vislumbramos outros modos de vida, diferentes formas de lidar com as adversidades e as circunstâncias da própria existência.

O olhar trazido por Cajé destaca a diferença, a heterogeneidade, um devir negro que se abre em possibilidades infinitas nas figuras da mãe de Akin, que é uma guerreira do *Círculo da*

Pedra, semelhante às amazonas ou da feiticeira Adanna, de fortes poderes e atitudes, que desafia o poder de autoridades masculinas em Igbo, a terra de Akin. Quanto a ele:

Seu nome é Akin. Akin tem significado muito especial, pois quer dizer: “Homem valente, guerreiro, herói”. Por natureza, é uma criança e aprecia o justo. Entre seus amigos, ele sempre busca por intermediar os conflitos, procurando fazer justiça, através do ato de ouvir os amigos e de demonstrar as falhas e os acertos de cada parte. (CAJÉ, 2020a, p. 21).

A criança Akin pode ser inspiradora, fomentadora de justiça e de ideais libertadores; um herói que é forjado em esforço próprio e na proteção dos orixás, com um toque de magia e respaldado no culto à ancestralidade. A trama do texto agrega ação, aventura, religiosidade e magia, podendo ser um importante instrumento instigador da criatividade e imaginação do leitor, seja ele criança, jovem ou adulto.

O livro *Ara: o menino trovão* (CAJÉ, 2020b), semelhante ao anterior, também nos apresenta um protagonista negro, que é exaltado por suas qualidades morais, ao mesmo tempo em que vive um dilema, quando tem que escolher a profissão a seguir e fica dividido entre o pragmatismo do ofício da caça ou ao abstrato papel de “homem memória”, cuja função seria guardar os conhecimentos de seu povo, passados de geração em geração, através da tradição oral.

Embora não faça referência direta aos orixás, a narrativa do nascimento de Ara nos remete a alguém que seja filho de Iansã, a orixá dos ventos e tempestades, tanto que o seu epíteto é “o menino trovão”:

Antes de mais nada, vamos falar como nasceu nosso herói — o Ara. Quando ele estava para nascer, repentinamente surgiu nos céus uma grande tempestade e sua mãe, que tanto esperara o pequeno Ara nascer, não temia a tempestade; ao contrário, ela pedia aos raios e trovões que protegessem seu pequeno bebê no momento de seu nascimento. Depois de algumas horas, ouve-se o choro

forte do Ara, que nasceu trazendo Àse e felicidade à sua família. (CAJÉ, 2020b, p. 6).

Ara, assim como Akin, passa por uma grande aventura e é perseguido por uma feiticeira poderosa: a receita de ação, aventura e magia prevalece também em *Ara: o menino trovão*. É interessante como a tradição oral é tratada, sendo-lhe atribuída a importância devida. O componente mágico também aparece, o que é perceptível no fragmento onde o narrador conta como Ara recuperou sua memória, através da fala de sua avó, a anciã:

— O primeiro passo para recuperar sua memória foi você mesmo que deu e agora é hora de seu tio-avô e eu te ajudarmos. Não sou Ájé, mas sua bisavó foi; e das boas! Aprendi uma coisinha ou outra com ela: sei, por exemplo, que seu corpo não poderá ir à lua, mas seu espírito sim! Para isso, seu tio-avô vai preparar um chá para você dormir. Enquanto você dorme, eu vou chamar nossos antepassados para te ajudarem, mas preste atenção: agora, nesta aventura, é você sozinho e mais ninguém. (CAJÉ, 2020b, p. 17).

A feiticeira, daquela feita, havia roubado as memórias de Ara e tinha escondido elas na lua, quando este descobriu que suas memórias não foram perdidas, mas usurpadas por aquela, só conseguiu uma pista da usurpadora, em forma de charada, a qual teve que decifrar: “— As suas memórias estão muito bem guardadas. Elas estão em um lugar onde você nunca poderá ir: à noite, ela aparece; e de dia, ela se esconde. Mesmo estando próxima e acima de sua cabeça, ninguém nunca poderá alcançá-la!” (CAJÉ, 2020b, p. 14)

A partir do momento em que a charada é decifrada e que Ara é instruído pela avó, começa a aventura de recuperar as memórias que lhes foram tiradas. Para a empreitada, o menino Trovão precisa do apoio de diversos animais. É uma leitura leve e divertida, com um herói aventureiro e corajoso. Pode ser um texto bastante instrutivo, não no sentido do ensino da língua materna ou de lições morais, mas do ponto

de vista de perceber as diferenças, aceitar a diversidade e estimular a imaginação.

Sobre o objetivo ou função da literatura infantil, afirma Ligia Cademartori (2010, e-book, p 3-4 de 65): “É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo.” Nesse sentido, a história de Ara, bem como a de Akin, preenchem os requisitos de literatura voltada para crianças e jovens.

O livro *Igbo e as princesas* (CAJÉ, 2020c), por sua vez, nos brinda com uma história que se passa em uma região da Nigéria, na qual habita o povo Igbo. Como de costume, tanto aparece em seu texto traços de sua pesquisa sobre a cultura e história da África, como aparecem retalhos de lendas daquele povo, bem como a forte religiosidade e a magia.

Um reino com um rei justo, mas severo e uma rainha benevolente e cheia de fé; uma sequência de catástrofes naturais, seguida de uma visita ao oráculo; acontecimentos sobrenaturais e a boa nova de que a rainha finalmente conceberia; o nascimento de gêmeas superprotegidas, cujo nomes verdadeiros não são revelados a ninguém; a chegada das meninas à idade adulta e o desafio lançado pelo rei para quem descobrir o nome das princesas seja o eleito para se casar com uma delas e reinar ao seu lado; Adjo, um rapaz humilde e de bom coração, vence vários desafios e, com a ajuda de elementos mágicos, descobre o nome das gêmeas e ganha o prêmio. Assim como nos dois outros livros, que trazem a história de Akin e Ara, elementos da cultura africana são destacados e valorizados, em meio a uma trama envolvente, com uma receita que envolve fé, amor, magia e religiosidade, como se pode constatar no trecho após as catástrofes naturais e a conseqüente viagem do rei e seus ministros para consultar o oráculo, através da floresta dos encantos:

O rei e seus ministros chegam ao reino. Jaha procura logo a Rainha e comenta sobre sua aventura na floresta dos encantos. Passam-

se nove meses e nascem, para a alegria do Rei e da Rainha, duas meninas — suas Ibejes. Jaha, além de comemorar o duplo nascimento, festeja a prosperidade da região, agora com plantações fartas e o clima equilibrado. O rei, que era um homem de pouca fé e incrédulo, torna-se um homem mais próximo dos mistérios invisíveis do domínio dos deuses. (CAJÉ, 2020c, p. 11).

Além do local onde ocorrem os fatos narrados se situar na África, percebemos elementos da cultura africana também no uso de vocábulos, na menção a elementos da religião e, também importante, além da caracterização dos personagens, todos os livros aqui mencionados são ricamente ilustrados: natureza exuberante, heróis cor de chocolate e uma diversidade de animais se sobrepõem a um fundo colorido — as imagens auxiliam na compreensão da narrativa e são reforços visuais interessantes, principalmente para crianças.

São essas marcas da diferença, essas características que nos dizem de um outro, que ao mesmo tempo em que está distante também é semelhante ao que ocorre logo ao lado. A intimidade com as peculiaridades do ser negro é uma das possibilidades da literatura negra infanto-juvenil produzida por Marcos Cajé, que pode ser explorada no ensino de literatura.

Uma literatura que represente uma classe, uma etnia, que propicie a inclusão de categorias outrora negligenciadas, que nos apresente um outro olhar, mais acurado e diverso do corriqueiro, certamente poderá contribuir para o desenvolvimento do senso ético e da apreciação estética do texto pelas crianças e jovens leitores, cuja percepção possa ser aguçada, afetando-os.

Evidentemente, a leitura de obras literárias contribui também para o processo de leitura e escrita das crianças, embora este não deva ser o objetivo precípua do trabalho com literatura em sala de aula. Sobre isso, afirma Ligia Cademartori (2010, e-book, p. 5 de 65):

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais

amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato dela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos — no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer — que a torna importante para uma criança.

A afirmação de Cademartori é muito importante: a autora deixa claro que o essencial no trabalho com literatura (no caso desta autora, ela desenvolve um trabalho específico com literatura infantil, mas ampliamos para literatura infanto-juvenil, porque acreditamos que a função da literatura é a mesma para crianças e jovens) não é auxiliar na alfabetização das crianças, nem servir de coadjuvante no ensino da língua materna, mas sobretudo, é ativar os perceptos e afetos nesses leitores, é sensibilizá-los, encantá-los, estabelecendo uma relação de intimidade entre texto e leitor.

O último livro de Cajé apreciado neste artigo é *Zula: a guerreira*. Zula é uma guerreira que vive no Vale do Rio Níger, sem saída para o mar. Ela faz amizade com a princesa, filha do rei daquelas terras. No prefácio da obra, Rosy de Oliveira resume assim a relação de Zula e a princesa:

A história se desenvolve a partir da amizade que surge entre Zula e Wambua, e nos chama a atenção para as formas de representações de “espaço absoluto” do imaginário infantil. Wambua, filha do grande Rei, também conhecida por “princesa tempestuosa”, desafia os bastidores do imaginário que circunda o Níger e abre espaço para que Zula se torne a verdadeira guerreira da aldeia. (OLIVEIRA, in CAJÉ, 2018, p. 6).

O fato é que a princesa chega à idade de se casar e se mostra muito exigente quanto aos pretendentes apresentados por seu pai. Tempestuosa como é, revela aos quatro ventos que deseja um homem belo, rico e que apareça montado em uma zebra — só assim ela o

aceitaria. O elemento místico, sempre presente nas obras de Cajé, aparece em forma de um espírito travestido em príncipe, que consegue enganar ao rei e seus ministros, convencendo até a indomável jovem, menos a Zula, que pressente algo de muito errado com aquele príncipe.

Zula estava certa em sua intuição. O marido da princesa a leva para longe e esta não dá mais notícias. Cabe à guerreira Zula lutar para resgatar Wambua, provando ser competente para defender o reino.

Nesse livro, a mulher negra aparece como protagonista e exerce funções consideradas incomuns para alguém do sexo feminino, mesmo em tempos modernos e com regras sociais mais flexíveis. Ora, se este ponto de vista não é interessante para ser apresentado às crianças, o que seria? Um paradigma diferente, cujas funções da mulher foge aos estereótipos cunhados e pensados para ela por uma sociedade ainda machista e sexista.

Cajé também é autor de outras obras, todas produções cujos protagonistas são negros e negras que se afirmam enquanto etnia, que transcendem às limitações impostas a si por sua etnia ou cor da pele. Sem contar que os livros são escritos de forma leve e acessível e são ilustrados, o que favorece a compreensão e memorização. Evidentemente, o trabalho estético é atraente para jovens leitores. Enfim, a temática, a abordagem, a poética da diferença, a magia — esses fatores conjugados são um convite para crianças, jovens e até adultos realizarem a leitura dos livros de Cajé.

3. À guisa de conclusão: seguir o velho ou o novo no ensino de literatura infanto-juvenil?

Quando apresentamos alternativas para o trabalho com literatura infanto-juvenil na escola, queremos afirmar exatamente isto: são alternativas possíveis. Indicamos obras de autores emergentes, de mulheres, de negros, de indígenas; mas isso não quer dizer que os considerados clássicos devem ser abandonados. A nossa

sugestão é que se abram possibilidade para a diversidade de autores, de temas e de abordagens.

Há momentos nas aulas de literatura que é necessário usar o texto como pretexto, mas isto não deve ser prioridade. O essencial do texto é ser trama, é ser fluido, é o devir texto, que nunca está completo e que não existe fora do universo do leitor. O texto é aquilo que o leitor faz dele. O jovem leitor, para se fazer enquanto sujeito que lê, necessita de intimidade com o texto, o que se dá com a magia, a paixão, o estar no texto, o se colocar no lugar do outro narrado, o viver o texto.

As velhas práticas às vezes ainda são necessárias. A história da literatura também é importante. A relação do autor com sua época, a contextualização: é muito fácil criticar as mulheres de Jorge Amado, por exemplo, mas se levarmos em conta que ele foi um homem (branco, heterossexual) de sua época, constatamos que a erotização da mulher em algumas de suas obras era prática corrente na sociedade de início do século XX.

Outro autor que tem sido bastante crucificado também é um dos pioneiros da nossa literatura infantil — Monteiro Lobato. Sim, sua obra é eivada de preconceitos; sim, ele repete estereótipos; sim, as negras e negros estão na cozinha (Tia Nastácia), no trabalho braçal (Tio Barnabé), no mato azucrinando os outros (Saci Pererê) e estão sendo infernizadas pelas filhas da Sinhá (Negrinha), mas ora, as negras e negros aparecem em suas obras não são invisíveis, o que não era comum em sua época. Mulheres e crianças são protagonistas em suas obras e mais: ele escreveu para o público infantil. Ao mesmo tempo em que ele foi um homem de seu tempo, que repetiu e perpetuou estereótipos e preconceitos, também trouxe inovações em suas produções literárias, abordando aspectos até então negligenciados pela literatura corrente.

O letramento literário requer o letramento escolar, fluência na própria língua. Então, o professor não pode ser condenado por trabalhar também com roteiros de leitura, por trabalhar aspectos da

língua e da gramática. A prioridade deve ser pelo emprego da leitura cursiva, que permite a liberdade de interpretação do jovem leitor, mas em alguns momentos, a leitura analítica é necessária.

Para Annie Rouxel (2012) leitura cursiva ou subjetiva e leitura analítica são importantes, porém na primeira o leitor tem garantido um espaço de liberdade, enquanto na segunda ele realiza a leitura como parte de uma atividade a qual está ancorada. Cabe ao educador identificar em que momentos uma ou outra abordagem é necessária e priorizar, nas aulas de literatura, a leitura cursiva, de modo que crianças e jovens possam se assenhorar do texto, recriando-o e reinventando-o subjetivamente.

O mais importante de tudo, ao fim e ao cabo, é que o professor seja capaz de estimular seus alunos, crianças, jovens ou adultos a realizarem leituras de literatura e, antes de qualquer coisa, o professor deve também ser ele próprio um leitor ávido, aberto e disponível. O espaço de leitura deve ser garantido nas aulas de literatura; e a diversificação de autores, temas, métodos, técnicas, conteúdos e abordagens pode auxiliar o educador nessa empreitada.

Para fins de diversificar na metodologia, recomendamos debates, leitura de vídeos e filmes, visitas a bibliotecas, museus, feiras e mostras, dramatização, discussões, enfim, sair um pouco da rotina cansativa, para professores e alunos, da aula expositiva, já que esta, como vimos, cansa e não consegue prender o interesse dos alunos por muito tempo, sobretudo crianças e jovens.

Além de conhecer as obras, o professor também deve gostar de ler, ser capaz de apreciar a estética literária presente nos livros/textos lidos. Afinal, como já pregava o educador Paulo Freire, desperta paixão de aprender quem tem paixão em ensinar. Este apaixonar-se é o diferencial que vai fazer com que a literatura infanto-juvenil realmente importe para os leitores mirins — este é o ponto de inflexão no qual a literatura — arte, estética e lazer vai fazer a diferença para o sujeito que lê, sensibilizando-o e ainda estimulando sua empatia, pela capacidade de o leitor transladar-se no outro lido, sendo afetado pelas

experiências vivenciadas nas páginas dos livros pelos personagens que são outros, mas que nos contam de nós mesmos, de nossas angústias, sonhos e questionamentos os quais experienciamos na subjetividade da nossa própria leitura, que é única para cada leitor.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. — E-book kindle - (Col. Primeiros passos).

Akin: o rei de Igbo. Rio de Janeiro: Malê, 2020a.

CAJÉ, Marcos. **Ara: o menino trovão**. Rio de Janeiro: Crianças diversas, 2020b.

CAJÉ, Marcos. **Igbo e as princesas**. Salvador: [s. n.], 2020c.

CAJÉ, Marcos. **Zula: a guerreira**. Rio de Janeiro: Crianças diversas, 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. — 10 ed., Campinas/SP: Pontes, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. — São Paulo: Centauro, 2001.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? — **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

A contação de histórias como estratégia pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Claudia Stocker*³⁷

As narrativas devem fazer parte da vida das crianças intensificando-se na primeira infância, pois, nessa etapa, sua visão de mundo recai no universo simbólico e é aí que se dará o começo da construção de uma realidade carregada de sentido para sua formação cidadã.

³⁷ Claudia Stocker, gaúcha de Viamão-RS, cidadã aracajuana, está em Sergipe há 30 anos. Graduada em Biblioteconomia e Documentação. Pós-graduada em Gestão da Informação pela UFS. Pós-graduada em Educação, Artes, Estética e Museus pela Faculdade Pio Décimo/SE. Mestre em Gestão da Informação e do Conhecimento pelo PPCGI/UFS e Diplomada em Gestão de Bibliotecas Públicas - Universidad Alberto Hurtado – Chile. Escritora e Contadora de Histórias. Organizadora do Encontro de Contadores de Histórias de Sergipe. Presidente da ASCH - Academia Sergipana de Contadores de Histórias onde ocupa a cadeira de número 11. Bibliotecária de Biblioteca Escolar por 7 anos. Atuou por quase 12 anos enquanto gestora da extinta Biblioteca Pública Infantil Aglaé Fontes de Alencar onde desenvolveu vários projetos e atividades de incentivo a leitura junto a comunidade sergipana. Fez parte do Comitê Gestor do Programa Criança Feliz do Governo Federal (até 2018) representando a Secult, foi integrante do Comitê Sergipano do Proler e atuou diretamente na capacitação e organização de diversas bibliotecas públicas municipais através do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas. Integra a Rede de Leitura Inclusiva de Sergipe. Publicações: Os caminhos e descaminhos da leitura na aquisição do conhecimento. Rio de Janeiro/ São Paulo: Exito/Intertexto, 2011; O incentivo a leitura através da arte de contar histórias. Curitiba: Appris, 2014; A contação de histórias como recurso na formação de leitores: projetos permanentes e gestão profissional na Biblioteca Infantil de Sergipe no período de 2007 a 2018. Aracaju: Infographics, 2019 (com Janaína Fialho). Obteve diversas premiações por trabalhos na área de educação.

A contação de histórias é uma arte milenar transmitida através das gerações e tem diferentes origens em vários pontos do mundo. Há séculos acredita-se no poder que essa prática exerce na sociedade, e sua perpetuação se dá em lugares não antes pisados e ganha evidência de diversas maneiras, seja em casa, na biblioteca ou na sala de aula.

A força mítica do conto eleva-se ao plano imaginário do “faz de conta”, proporcionando a leitores e ouvintes a oportunidade de conhecerem a si mesmos e ao outro, por meio do acesso a suas raízes históricas, culturais e místicas. E, para que esse potencial se concretize, o conto deve ser portador de emoções ainda não experimentadas, que conquiste a apreciação de centenas de leitores infantis e admiradores por onde circule.

No âmbito da escola, a contação de histórias não se restringe às contações entre os alunos, mas os docentes e outras pessoas envolvidas na rotina escolar podem e devem contribuir com tal estratégia pedagógica, visto que a mesma se desdobra em outras manifestações, como a dramatização, poesia, música, dança, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o que busca também a efetivação da construção da leitura, da escrita e ainda da interpretação e produção textual. Essa prática pode, ainda, ultrapassar os muros escolares e se estender aos grupos familiares, os quais podem contribuir para o enriquecimento dos mecanismos de aprendizagem dos alunos, tal como apontam Rossoni e Felicetti:

Quanto à aprendizagem escolar, a contação de histórias apresenta muitas possibilidades. O aprender a ouvir, associando informações do passado, presente e futuro, interliga os tempos verbais necessários para a comunicação. Os estudantes, dessa maneira, assimilam questões gramaticais através de seu uso interativo e efetivo, compreendem a estrutura de um texto, aprendem a fazer conexões, percebem o significado de uma palavra no contexto, melhoram o vocabulário etc. (ROSSONI E FELICETTI, 2014, p. 529).

A temática da contação de história está ligada à literatura, uma vez que esta por si só é uma atividade lúdica representada por diversas situações prazerosas que habitam o cenário infantil, desenvolvendo o potencial das crianças para pensar, questionar, duvidar, criticar e expressar seus medos e desejos.

No contexto escolar, a literatura se faz presente através da contação de histórias, das brincadeiras, das cantigas de roda, da linguagem artística e dos desenhos infantis. Essa presença multifacetada incentiva e estimula o desenvolvimento da aprendizagem, tornando o livro não um mero instrumento pedagógico, mas uma ferramenta para fomentar o imaginário infantil com histórias atrativas, sedutoras e interessantes.

Portanto, a contação de histórias, aliada a essas outras práticas, é fator didático altamente relevante; mais do que um passatempo, prepara para a vida escolar e social, contribuindo na aquisição da escrita, leitura, interpretação, oralidade e nas diversas situações de letramento, pois traz relaxamento e entretenimento aos momentos do fazer aprender.

Para compreender a Literatura Infantil, é preciso adentrar no mundo das histórias, criando um vínculo de afetividade que permite entender o poder mágico que essa literatura exerce no ser humano.

A literatura é arte e, como toda arte, ela tem o papel de humanizar e tornar o mundo mais ameno, auxiliando na superação de medos e tristezas. A literatura se originou da necessidade do indivíduo de extravasar o mundo interior de sentimentos e emoções que são expressos através da oralidade e da escrita, como vemos a seguir:

Os contos tradicionais e a literatura escrita por possuírem ensinamentos que ultrapassam séculos e regiões do mundo inteiro, tem o poder de nos apontar direções, de produzir insights e de nos despertar de um longo sono. Alguns têm verdadeiro poder de cura e parecem chegar na hora certa para nos auxiliar em momentos de escolhas difíceis, mudanças de fases da vida (MONT'ALVERNE, 2011, p. 178).

Diante do exposto, o conto é a materialização de um sonho, que faz com que seja possível vivenciar cada história contada, viajar com os personagens, sentindo todas as emoções, indo da raiva ao amor, do companheirismo ao egoísmo, da ganância à ajuda recíproca, e experimentando sentimentos antagônicos próprios do ser humano.

Contudo, para que a criança vivencie o conhecimento literário, é necessário oferecer um alimento saudável à imaginação infantil, que são as narrativas, muito presentes no mundo da criança, ou melhor, do indivíduo que experimenta a cada momento da sua vida um misto de prazer no aprender dinâmico das histórias. Cada conto é um nutriente para a alma que transborda em sentimentos reais e imaginários.

A humanidade é portadora de narrativas que vão de contos folclóricos a lendas, superstições, causos, anedotas, mitos e contos diversos, inclusive de fadas. Essas narrativas retratam os costumes, os hábitos, as tradições e os registros dos povos que vivem e viveram há milênios, sempre contando e recontando suas vivências.

A narrativa, de forma geral, contribui para a solução dos males que afligem a sociedade. No âmbito da fase estudantil das crianças, essas narrativas promovem pequenas e grandes formas de comunicação do ouvir ao falar, isto é, por meio de narradores-contadores, encontra-se um ato de reflexão e crítica. Porém, não se deve perder de vista que as crianças fazem parte de um contexto cultural em que diversas histórias de vida são relatadas, contadas e vivenciadas por grandes mestres letrados. Assim, o papel da escola é fundamental, cabendo,

[...] pois à escola ampliar essas competências que a criança possui antes da alfabetização, introduzindo-a no domínio de alguns aspectos literários que já estão presentes em narrativas de livros infantis e dos quais o mais 'natural' é a vivência de uma história (FARIA, 2004, p. 19).

A narrativa oral que caracteriza a contação de histórias, além de se multiplicar, ganha força no mundo e estimula a reflexão de muitos teóricos e profissionais da área da educação, que a veem como futuro certo. Muitas instituições já estão trabalhando com a contação, porém, muitas vezes de forma deficiente e sem um norte, o que deixa o alunado infantil tolhido de se expressar, de manipular, de transformar a sua vida numa apresentação de palco, que é a representação da vida real. É necessário que a contação envolva o sentimento da criança de se sentir parte integrante do processo de modo a ter motivação para interagir com o mundo da imaginação.

A criança que desde cedo entra em consonância com a obra literária terá uma concepção de si e do próximo, além de ter a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, abrangendo a realidade que a cerca. A expressão literária esclarece a sua participação na vida e assim como entretém, também ensina de forma prazerosa. Sobre isso diz Cademartori:

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento (CADEMARTORI, 1987, p. 23).

Contar e ouvir histórias cabe em qualquer lugar, e pode se realizar de diversas formas. A história do conhecimento de si e do outro que é valorizada através da oralidade. A arte-educadora Busatto menciona que, através das narrativas orais:

O ser humano valoriza [...] as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e [introduz] conceitos éticos. O conto pode ser o estímulo que dará a origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas (BUSATTO, 2004, p. 37).

Os contos têm o poder de curar por meio da relação de afetividade entre os seres humanos, que muitas vezes estão presos a determinadas situações emocionais. É visível, quando se conta uma história, que o ouvinte demonstra atitudes de alegria e de tristeza, porque a narrativa aciona lembranças e, ao mesmo tempo, integra passado, presente e futuro. Assim sendo, a magia da contação de histórias culmina com o momento mágico do prazer, que, por sua vez, enriquece o intelecto da criança, ativando seu senso crítico e tornando-a capaz de se autodeterminar.

Sabe-se que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais diferentes tipos de material de leitura – livros, revistas, gibis e jornais –; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de oportunizar às crianças um ensino de qualidade, significativo e divertido.

Dessa forma, convém refletir até que ponto as práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental estão garantindo espaço para as ações infantis que envolvem criação, interação e imaginação, já que estas constituem características inerentes a essa etapa do desenvolvimento humano.

Nessa vertente, é imprescindível conhecer essas crianças que estão ingressando no ensino fundamental, considerando que a infância não termina quando a criança conclui a Educação Infantil. É, por isso, necessário refletir sobre os pressupostos teóricos que

abarcam a infância na atualidade, tanto dentro como fora da instituição escolar, buscando repensar as concepções sobre a infância que norteiam a prática dos educadores.

A ludicidade no conto

A cada dia o desenvolvimento infantil vem sendo mais bem compreendido e esse fato vincula-se a amplos estudos realizados por grandes cientistas a respeito do lúdico. O brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa, porque, ao brincar, ela adentra ao mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via de representação e da experimentação, sendo assim, o contexto lúdico é um espaço educativo fundamental na infância.

Ao longo dos anos, a escola vem buscando aperfeiçoar suas técnicas e métodos de ensino. Diante disso, vale destacar que as noções relativas ao modo como o processo ensino e aprendizagem é executado estão diretamente ligadas às concepções teóricas e filosóficas em que as escolas pautam seu trabalho. Uma estratégia lúdica tão rica como a contação de história necessita estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas instituições, para que as ações realizadas nesses espaços estejam aliadas a práticas prazerosas que ultrapassem meras fórmulas de aprendizagem, práticas tradicionais que vigoram até hoje.

Dessa forma, pode-se afirmar que o lúdico se constitui como um poderoso mecanismo de potencialização da aprendizagem, onde a sua prática viabiliza um aprendizado divertido, descontraído, um meio real da criança se comunicar com o mundo a sua volta, como diz Siaulys (2006, p. 08) “[...] brincar é fundamental para todos”.

Brincando, a criança expressa seus medos, suas fantasias, explora o ambiente, objetos e pessoas que estão relacionadas a brincadeiras, que são um misto de imaginário e realidade, cujo valor no desenvolvimento infantil é imensurável. Assim, é imperativo

afirmar que a ludicidade está intrinsecamente contemplada na contação de histórias, uma vez que ela propicia que a criança vivencie de forma singular os reflexos da construção de seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, os artifícios lúdicos visam motivar a aprendizagem. Assim, a contação de histórias vem apresentar o mundo da leitura e aguçar a vontade e o hábito de ler de forma prazerosa, auxiliando a criança a interagir, pois atividades lúdicas exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas fantásticas na vida desse pequeno aprendiz que está em fase de desenvolvimento com o jogo infantil, como atesta o próprio Ministério da Educação:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Torna-se relevante enfatizar que a utilização do lúdico no processo escolar deve ir além do desenvolvimento das estruturas mentais, aliando-se a expressão corporal e a base valorativa moral do indivíduo, a qual deve ser formada desde a infância. Justifica-se, assim, a importância das ações lúdicas na escola, sobretudo aquelas que envolvem a contação de histórias, o jogo, visto que além de servirem como fonte de diversão, oportunizam inúmeras situações que podem ser exploradas de diversas formas educativas. Mas como conciliar lazer (aqui representado pelo lúdico), com o dever (neste caso as atividades escolares)? É possível combinar tal binômio? E para ratificar esse argumento Vygotsky argumenta que;

[...] na tentativa de se revelar a aprendizagem possível a partir do lúdico como recurso pedagógico, é preciso empreender a observação do contexto que envolve a ação das crianças durante a

prática pedagógica do jogo. Essa observação envolve a duração e o envolvimento das crianças nos jogos e evoca a possibilidade de estimular suas potencialidades, como a criatividade, a autonomia, a criticidade e a expressão ao desenvolver diferentes formas de linguagem e também os aspectos cognitivos, afetivos e sociais (VYGOTSKY *apud* RAU, 2007, p. 51).

Obstante a isso, o lúdico possui um fim em si próprio, em que a criança participa com o objetivo de se divertir, enquanto que para o docente ele é utilizado com objetivos educacionais claros, com o propósito de transmitir e contribuir na produção do saber, para uma compreensão da mensagem educacional. Partindo desse pressuposto, o uso da contação de histórias, bem como de brinquedos, jogos e outras atividades lúdicas como recursos didáticos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber potencial, que pode ser ou não ativado pelo aluno, possibilitando ao professor observar prazeres, frustrações, desejos, e, assim, trabalhar com o erro e articular a construção do conhecimento.

De acordo com Cury (2008, p. 96) “Os pais precisam ensinar a seus filhos, criando histórias. Os professores precisam contar histórias para ensinar as matérias com o tempero da alegria e às vezes das lágrimas”. Essas razões explicitam as características, as contribuições e dimensões que a utilização do jogo na aprendizagem proporciona, justificando a funcionalidade de sua aplicabilidade, auxiliando na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

A presença do lúdico na vida da criança promove o ordenamento do mundo a sua volta, e nesse contexto o educador passa a ser mediador e facilitador da aprendizagem, oportunizando condições para que a criança explore seus movimentos, manipule materiais, interaja com seus companheiros e resolva situações-problema, e quanto mais articuladas estiverem as disciplinas

curriculares dentro desse processo, mais amplo e significativo será a aprendizagem.

Os indicadores para o sucesso na contação de histórias

Ao contar histórias deve-se ter a preocupação de planejar antes de partir para executar, pois existem as etapas que norteiam uma história como: a história selecionada conforme o interesse, a faixa etária das crianças e o tempo de duração, pois toda criança tem sua atenção limitada de pelo menos 20 a 30 minutos, depois se dispersam.

Dentre os vários indicadores citados, que ajudam na contação, destacam-se a faixa etária e o campo de interesse do indivíduo, que chama atenção para os diferentes estágios do desenvolvimento da infância à adolescência, que não é constante e igual para todos, dependendo da criança ou do meio em que vive.

De acordo com Coelho (1989, p. 15), “[...] A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial”.

As crianças têm suas histórias preferidas de acordo com a faixa etária e com as características socioculturais. Para trabalhar várias obras será necessário buscar mecanismos de interesse, como as ilustrações, a linguagem compreensível, o tamanho da história e da letra, preferência e desejo para seduzir cada criança, pois só assim ocorrerá aprendizagem.

Exposta esta ideia compreende-se o que Abramovich (2003, p. 18) fala: “Daí que quando se vai ler uma história seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante [...]”.

É necessário que o narrador conheça muito bem a história e opte pelo texto mais adequado e coerente a cada situação. Para as

crianças a variação da duração da história aumenta o tempo de atenção quando se utilizam de recursos musicais.

Ambiente estimulador

As instituições escolares promovem a leitura nos espaços como a biblioteca, em sala específica para a leitura, na sala de aula com almofadas estendidas no chão, criando o chamado cantinho da leitura, ou melhor, ainda, mas também embaixo de árvores com os sons dos pássaros.

No universo escolar há necessidade de inovar, o que implica em mudanças que rompam com padrões pré-estabelecidos, tornando vivo e acolhedor o espaço, deixando-os instigante, provocador e sedutor a criança. O ambiente em que se pretende narrar uma história tem que ser organizado, aconchegante, silencioso e harmonioso. Na verdade, fazer uso de diferentes lugares é um estímulo a qualquer narrativa, pois tudo conta para que a história flua. Conforme menciona a pesquisadora Cavalcanti (2002, p. 81) “Na escola transformada haverá espaço para o onírico e o poético, portanto, para a alma”. As crianças necessitam de espaços sedutores e de um ensino mais adequado a elas, junto com a chegada das inovações tecnológicas.

Enfim, tudo é bom, é válido, mas o importante é o modo de trabalhar e receber estes pequenos leitores-ouvintes. Amor, delicadeza, compreensão e outros sentimentos contribuirão para o sucesso da aprendizagem. Esse momento é precioso e único, com o local estimulante e agradável em que todos experimentam e vivem emoções de felicidade, descontração, protecionismo e amizade.

Portanto, cada história contada é uma descoberta de valores não antes experimentados. Os indicadores que ajudam a proporcionar esse momento de fruição da história, abre janelas para a multiplicação de um fazer literário que aflora o mundo interior contido em cada

leitor. Percebem-se esses valores em cada item apresentado como apontadores de um momento mágico.

A postura do professor/contador

O desejo pela discussão e investigação em torno dessa abrangente temática leva a citar o professor/contador de histórias surgindo para a sociedade, no contexto educacional como um estimulador e promotor na aquisição da leitura e na formação de uma geração leitora e escritora de alunos. Vejamos o que diz Cavalcanti (2002, p. 64) acerca das características de um bom contador de histórias: “O bom contador de histórias é aquele que nasceu guiado por uma infinita capacidade de doação e, por isso, esteja onde estiver, em qualquer espaço e tempo, ele estará envolto pela magia de contar histórias”.

Tudo é válido quando se tem o compromisso de exercer uma profissão que requer entender, sentir e imaginar que o universo conspira a favor das belas histórias contadas, que circulam de boca em boca. Cada contador é contemplado com uma memória privilegiada, uma desenvoltura performática e até mesmo a sua postura, depende muito da história escolhida. Ele pode contar sentado em uma cadeira ou no chão, em pé, de frente para a classe, ou andando. Precisa estar tranquilo e bem à vontade, permitindo a flexibilidade, expressividade no sorriso e no equilíbrio humano como um todo, onde precisa estar conectados, narrador e história.

Cabe ainda destacar alguns recursos utilizados pelo professor na hora da contação enriquecem o momento e prendem a atenção das crianças:

Livro: É o recurso que tem letras e desenhos coloridos ou apenas as imagens para atrair os ouvintes. Muitas vezes a pessoa que conta já decorou a história, mas precisa do livro para servir de apoio no momento que esquece um detalhe que precisa ser citado, ou

melhor, dar segurança ao narrador, porque já foi lido não foi inventado e está escrito no livro para deixar a plateia suficiente segura da veracidade do texto contado.

Gravuras: No momento da organização do pensamento textual, vai se narrando mostrando a sequência lógica através das imagens dos quadros. Pode-se utilizar livros, revistas, jornais, materiais atrativos que sejam facilmente recortados para a montagem em papéis mais resistentes, e assim facilitar o seu manuseio na hora do conto. Exemplo: Pegam-se as gravuras que estarão viradas para baixo e à medida que vai se contando a história, uma a uma vai sendo virada, sendo colocada em um suporte de acordo com o texto.

Fantoche: São bonecos chamados de marionetes (é um boneco manipulado por uma pessoa, através da mão). Os materiais que dão vida a esses bonecos são reaproveitáveis como: caixa de leite, de suco, garrafa pet, latas de tamanhos diferentes e que deixam as crianças deslumbradas, pois as pessoas que manipulam não podem aparecer apenas os bonecos, por isso devem estar por trás de um cenário e podem ser entre mais de um narrador.

Teatro de sombras: As sombras podem ser figuras de animais, frutas ou pessoas, e podem ser manuseados por varetas, mãos ou o próprio humano. As sombras podem ser confeccionadas com diversos materiais como: papelão, papel, latas entre outros. Precisa de um cenário confeccionado com tecido liso branco com uma luz que projeta as figuras que estarão por trás do cenário. Por isso o local escolhido para apresentação, terá que ser acolhedor, limitado e escuro, apenas a luz do cenário.

Dobraduras: É a arte de construir objetos com papel e definidas através de um quadrado que dobrado em várias partes surgirá infinitas figuras de animais, pessoas e objetos, embora não seja uma técnica de fácil aprendizagem, porque a arte requer a insistência por parte de quem dobra, deixando satisfeito quando consegue, depois de pronto conquista o público envolvido.

Dedoches: São miniaturas que serve apenas para os dedos, pode ser feito de papel, plástico, isopor depende da facilidade em obtê-los e a plateia que reúne em torno da ação tem que ser pequena para melhor visualização.

Música: Outro recurso que vem para enriquecer a cena que está sendo representada, propiciando um relaxamento de equilíbrio na hora da contação, além de harmonizar o ambiente e dar expressividade ao conto, pode iniciar ou encerrar uma história.

A contação de histórias é um caminho de descobertas, que surgem através de experiências, ensaios e aperfeiçoamento a fio, além é claro de muitas teorias que preenchem o fazer narrativo que passa por um processo de trocas em que a vontade de aprender surge entre adulto e criança. O adulto também aprende com a criança, cuja imaginação é um tapete que floresce em minutos.

A pesquisa, na área da contação de histórias, relata a sua importância para a humanidade e a contribuição para um fazer mais digno de uma aprendizagem significativa e produtiva, abrangendo na formação cognitiva, afetiva, social e cultural de um ser em constituição que receberá um potencial de conhecimento expressivo, o conto.

A sua presença oral é marcante, envolvendo o mundo e seus habitantes num ambiente de profundo conforto e sentimentos inexplicáveis. Entretanto, a sociedade familiar e escolar ainda conhece muito pouco tal poder mágico, o que faz com que o seu valor seja limitado e pequeno. Pesquisadores, especialistas e amantes desse patrimônio cultural fornecem dados preciosos de ricas fontes, coletados e registrados pelo mundo afora e que hoje fazem parte de um acervo tímido, porém não menos importante. E cada uma destas personalidades versa sobre o conto e as maravilhas proporcionadas por ele, desde o seu surgimento até a sua contemporaneidade que cresce de forma tão significativa, repercutindo numa imagem de solução para quem dele se utiliza.

A habilidade na leitura se adquire aos poucos com atenção, insistência e interesse. É necessário que a escola e a família tracem

juntos os caminhos para as crianças, oferecendo-lhes o contato com materiais lúdicos e ricos textos da literatura oral, pois, a partir de então, criarão o gosto ao folhear os livros, conhecer as histórias clássicas, modernas e ter o prazer no ouvir que as leva ao instigante mergulho na imaginação.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

BARBOSA, C. J. & Santos, L. R. da S. **Contação de histórias para crianças dos anos iniciais**. Revista FACEVV, Vila Velha, 3(1), jul./dez, pp. 23-33. 2009.

BUSSATTO, C. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília/ MEC/ SEF.1997.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, B. **Contar Histórias: Uma Arte Sem Idade**. 7. ed. São Paulo: Ática. 1989.

CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

Faria, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

MONT'ALVERNE, R. Contos na prisão: um espaço chamado liberdade. In.: **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Org. Benita Prieto, 2011.

ROSSONI, J. C. & FELICETTI, V. L. A contação de histórias como ação educativa: reflexões sob o viés da teoria cognitiva da aprendizagem.

In: **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/M v. 9, n. 2, p. 517-534, mai./ago. DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p517-534>

SIAULYS, M. O. de C. **Brincar para todos**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.



Autores/as

Claudia Stocker
Deise Santos do Nascimento
Éverton de Jesus Santos
Fabiana dos Santos
Gardênia Dias Santos
Ivânia Nunes Machado Rocha
Jailma Sirino Santana
Janaína Isabel Vieira
Jeane Carozo Rocha
José André Souza Silva
Márcio Carvalho da Silva
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo
Pietro Francisco Santos
Raiff Magno
Rosângela Trajano
Rosivânia dos Santos