

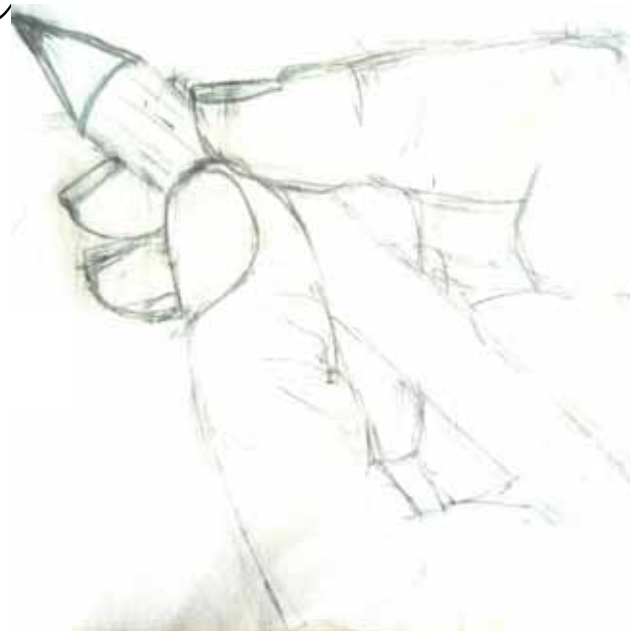
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Cristina Maria Vasques

FAZENDO ARTE NA LITERATURA:

*um panorama lúdico e estético
da
literatura infantil e juvenil
brasileira*

ARARAQUARA
2011



Cristina Maria Vasques

**FAZENDO ARTE NA LITERATURA:
um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira**

Tese apresentada para realização de Exame Geral de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, área de concentração em Estudos Literários.

Orientação: Prof^a Dr^a Karin Volobuef

Araraquara
2011



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CRISTINA MARIA VASQUES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

Aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2011, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro C, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. KARIN VOLOBUEF do(a) Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Profa. Dra. GUACIRA MARCONDES M LEITE do(a) Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Profa. Dra. LILIAN MANGERONA CORNETA ROTTA do(a) Centro de Estudos de Línguas - São Carlos/SP, Profa. Dra. CLÁRICE LOTTERMANN do(a) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Profa. Dra. CAMILA DA SILVA ALAVARCE CAMPOS do(a) Instituto de Letras e Linguística / Universidade Federal de Uberlândia, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de CRISTINA MARIA VASQUES, intitulada "FAZENDO ARTE NA LITERATURA: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. KARIN VOLOBUEF


Profa. Dra. GUACIRA MARCONDES M LEITE


Profa. Dra. LILIAN MANGERONA CORNETA ROTTA


Profa. Dra. CLÁRICE LOTTERMANN


Profa. Dra. CAMILA DA SILVA ALAVARCE CAMPOS

OS TEXTOS QUE AMO (DEDICATÓRIA)

Ainda posso sentir...

... pequeninha, uns três anos, minha mãozinha metida segura na sua, meus pulinhos ligeiros correndo ao lado dos seus passos largos, decididos...

Baldinho de praia na outra mão, arremedando o seu, grande, receptáculos do tesouro que “caçávamos”, produto natural – você me dizia – da sábia transformação da natureza: mato macerado, digerido e expelido, adubo que alimentaria a nossa horta que nos alimentaria...

Tudo se transformava ininterruptamente – você me dizia em *língua* de criança, antecipando Lavoisier em uma dúzia de anos – nada, no universo, se perdia. Tudo se transformava: as sementes em frutas, legumes e verduras, os bois em bifes suculentos, as aves em ovos estrelados, omeletes e frango assado e o mato, comido pelas vacas, em esterco para adubar a horta de casa...

Ainda me lembro...

... da mulher feita criança – que levantava casinhas a risco de giz colorido no quintal de casa, que era comadre recém-chegada de uma temporada na França e cheia de novidades: *la salade avec de l’ouille et du vinaigre, avec du poivre e avec du sel...*, a visita à *Dame Tartine, dans um beau palais de beurre frais...*

... quando princesas, bruxas, fadas, príncipes, lobos, madrastas, anões e outros seres maravilhosos saltavam das páginas do livro aberto e ganhavam formas distintas em sua voz, povoando minhas noites de sonhos e minha vida, apenas iniciada, de imaginação...

Ainda posso ver...

... a sala do “professor Pardal” pregado na porta que se abria para um espaço imenso – aos olhos da criança que eu era – sempre “cheia” de alunos em mesas esparsas, debruçados sobre mapas e livros ao fundo musical de algum clássico...

... o quatro entulhado de cadernos, trabalhos e provas a serem corrigidos e literalmente transpostos para que eu pudesse alcançar o aconchego de um carinho, de um beijo...

Ainda posso *sentir* as aventuras – contadas por papai – sobre suas incursões ao interior do Brasil, e o sofrimento – narrado por mamãe – de sua infância sofrida...

Assim, me constituí em amálgama de textos diversos – apreendidos da consciência sobre o fascínio do conhecimento e do esforço que ele demanda; da convicção de que o prazer do êxito só é possível se trabalho e paixão estiverem conjugados e da certeza de que o gozo da realização deve, sempre, ser muito maior do que o seu reconhecimento – entretecidos de

relatos de histórias reais e ficcionais, de exemplos, de conhecimentos transmitidos, de brincadeiras, de faz-de-conta, de poesia, música e imaginação...

Feita harmonia de textos que concebeu outros, ambíguos como a vida, construídos das dificuldades e das realizações, dos impasses e decisões, das incertezas e da persistência...

Um, tecido com fibras resistentes – de apreciador dos detalhes do cotidiano, dos momentos de alegria, da simplicidade da natureza, das oportunidades, da observação atenta do mundo, de esforços, frustrações e perseverança – enredados em uma consciência inexplicável de si e do mundo; outro, ainda em trama – como a rede de Penélope –, se desfaz para ser, novamente, construído, até que a configuração de sua tessitura seja saciada.

A esses “textos” que amo acima de tudo no mundo, dedico esta tese: meu pai, Proessor-Doutor Antonio Claudio Branco Vasques; minha mãe, Professora Vera Maria Vasques; meu filho, Professor Roraima Alves da Costa Filho (e Vasques, no sangue...); minha filha Ana Sofia Vasques Nascimento, jovem contista.

AGRADECIMENTOS

Tantas são as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui, que se eu quiser citá-las, certamente minha memória não conseguirá abraçá-las todas. São pessoas que, em momentos cruciais ao longo de toda a minha vida, estiveram presentes fisicamente ou em palavras e lembranças, me ajudando, de alguma maneira, a transpor as “pedras do meio do caminho”: Muitos professores, desde o “jardim de infância”, alguns de que nem tenho mais notícias... Tantos amigos, mesmo de longe ou escondidos da minha vida em algum canto desse mundão... Muita, mas muita gente mesmo, que sempre fica nos bastidores: o pessoal das secretarias, das bibliotecas, dos restaurantes, dos serviços gerais...

Porém, há algumas pessoas que eu não posso deixar de nomear. São queridos de um jeito especial: o jeito do amor. São exemplos em que fundamento a minha vida:

minha fada-madrinha que há cerca de oito anos teve o poder de me “enfeitiçar” para as letras com a mágica da sua escritura, simpatia, ética, profissionalismo, sensibilidade, conhecimento, simplicidade e apoio incondicional, minha orientadora neste estudo, **Prof^a. Dr^a. Karin Volobuef**;

os amigos que, mesmo distantes, permanecem confidentes e dividem lágrimas a cada tristeza e júbilo a cada conquista, **Santiago Vilela Marques** (Paulo Sérgio Marques), **Andréia Bariani** e **Vívian Calixto dos Santos**;

a **Prof^a. Dr^a. Guacira Marcondes Machado Leite**, que acreditou em minha disposição para os estudos desde o momento em que conversamos pela primeira vez e, aliada, acreditou também na proposta do meu Doutorado;

meus cunhados e amigos “descobertos” recentemente neste Brasilão (em Palmas , TO) **Renato Nascimento** e **Vanubia Stela Soares Rocha**, desbravadores, batalhadores, exemplos de luta, coragem e fidelidade;

meu avô, **Claudio Vasques**, vivo no meu coração e no canto dos bem-te-vís que me saúdam todas as manhãs;

minha tia e madrinha **Maria App. Vasques Gonçalves**, eterna nas minhas memórias. Estivesse aqui, exultaria comigo este momento;

minha tia **Claudete Luchetti Franco** que, sempre discretamente, se faz presente e jubila com minhas conquistas;

meu **Deus**, protetor, ajudador, amigo, companheiro presente em todos os momentos, que deixei por último por ser o início e o fim em minha existência.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem por objetivo apontar aspectos que favorecem a análise literária de narrativas infantis e juvenis brasileiras, de modo que possam servir de orientação (a professores e pais, principalmente) na escolha de obras literárias. Encontramos em Perrone-Moisés (1998) características – empregadas por escritores canonizados em suas escolhas literárias – bem definidas e didaticamente elencadas, que conferem ao texto escrito o *status* de arte. Para chegar à qualidade artística da literatura que nos propusemos a estudar, foi necessário compreendermos as noções de arte e estética literária. Conscientes de que a literatura transita também pela área da educação, fizemos algumas reflexões sobre o espaço que hoje ocupa – e os problemas que enfrenta – nas escolas brasileiras. Tratando-se do estudo de uma literatura brasileira, ramo do mesmo tronco em que se apoia toda a literatura universal, mas, agora, feita por brasileiros, discorremos sobre as influências que recebeu e as dificuldades que enfrentou para constituir-se genuinamente nacional; e sendo uma literatura supostamente destinada a um público peculiar, fizemos um apanhado histórico dos conceitos de infância, adolescência e juventude, buscando as especificidades que deve ter para atingir o objetivo de chegar a esse público. As obras que examinamos – que no conjunto, compreendem o período que vai desde o final do séc. XIX até o final da primeira década do séc. XXI –, foram selecionadas a partir de pesquisas junto à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e à Câmara Brasileira de Letras, instituidora do Prêmio Jabuti; de autores consagrados pela produção adulta que também escreveram para o público mais jovem; e, por fim, do nosso gosto pelo lúdico e conhecimento sobre educação, psicologia infantil e do desenvolvimento, língua portuguesa e literatura. Optamos por uma análise encetada em ordem cronológica inversa, por acreditarmos, como Barreto e Laet (1918), que a linguagem e os contextos contemporâneos são mais fáceis de serem compreendidos e, conseqüentemente, apreciados. Encontramos, assim, uma literatura alegre, bem humorada – mesmo quando trata de assuntos sérios –, riquíssima em termos de linguagem, temas, efabulação e hibridismo de gêneros e forma. Percebemos também que a narrativa imagética, menos explorada na literatura adulta, vem sendo, cada vez mais, coadjuvante precioso da escrita supostamente produzida para crianças e jovens, agregando a ela maior saturação de sentidos, fazendo-a atrativa a todo o público leitor e, especialmente àquele em fase de formação.

Palavras-chaves: literatura brasileira, literatura infantil e juvenil, arte literária, análise literária, critérios para a análise literária, narrativas.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis aims to point out aspects that can favour the analysis of literary narratives for children and youth in Brazil in order to guide teachers and parents mainly, in the choice of literary works. Perrone-Moisés (1998) gave us clear and didactically listed features – which she found, were used by canonical writers in their own literary choices – that confer to the written text the status of art. To reach the artistic qualities of the literature we set out to study, it was necessary to understand the notions of literary art and aesthetics. Conscious that literature also travels throughout the area of Education, we made some reflections about the space it occupies – and the problems it faces – inside today Brazilian schools. As this is a study of Brazilian literature, a branch of the same trunk that supports the entire world literature but here made by Brazilian authors, we argued about the influences it received and the difficulties it has faced on its way to build a truly national writing; and as it is a literature supposedly aimed at a particular audience we made a Historical overview on the concepts of childhood, adolescence and youth, seeking for the specificities it must have to achieve the goal of reaching this audience. The works we examined – which together make a set that covers the period between the end of the XIX century and the end of the first decade of the XXI century – were selected from researches by the National Book Foundation for Children and Youth and the Brazilian Chamber of Literature, responsible for the Jabuti awards; from renowned authors for their “adult” production who also wrote for a younger public; and finally by our ludic esteem and our knowledge on Education, Child Psychology, Development Psychology, Portuguese language and Literature. We chose an analysis started in reverse chronological order for we believe, as Barreto and Laet (1918), that the contemporary language and contexts are easier to be understood and so, appreciated. We have thus, a cheerful and good-humoured literature – even when dealing with serious issues –, rich in terms of language, fable, themes and hybridization of genres and forms. We also realized that the imagery narrative, less explored in adults literature, has been more and more a valuable adjunct for the literature supposedly written for children and youths, aggregating to it a higher range of senses, making it attractive to all kinds of readers and especially to those in formation.

Keywords: Brazilian literature, youth and children’s literature, literary arts, literary analysis, criteria for literary analysis, narratives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
<i>TEM ARTE NA LITERATURA</i>	14
1.1. O status literário da literatura	15
1.2. Um caminho dentre vários: o deste estudo	22
1.3. Cismas e reflexões	25
1.4. Algumas considerações	28
CAPÍTULO II	
<i>LITERATURA E EDUCAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO: QUAL É A DIFERENÇA?</i>	31
2.1. Por quantas anda a literatura na escola? Reflexões sobre o espaço que a literatura efetivamente ocupa na educação brasileira	33
2.2. PCN, RECNEI e literatura	36
2.3. Ponderações sobre a escola e a Literatura	39
CAPÍTULO III	
<i>DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E LITERATURA</i>	46
.1. Crianças, adolescentes e jovens	47
3.2. Experiências “virtuais”	55
3.3. Gostosuras literárias	58
3.4. Considerações primárias	63
CAPÍTULO IV	
<i>O VERBO DO INÍCIO – NO BRASIL</i>	66
4.1. As primeira produções literárias brasileiras	68
4.2. Literatura brasileira até a virada para o séc. XIX	71
4.3. Raízes da literatura infantil e juvenil brasileira	77
4.4. Educação e arte nas origens da literatura brasileira	85
CAPÍTULO V	106
<i>AS REDES TECIDAS PELA LITERATURA DO SÉCULO XXI</i>	
5.1. Índio curumim presidente do Brasil?!?!?...	107

5.2. Asas para ficar criança e brincar, e sonhar...	114
5.3. O menino que vendia palavras comprou desafetos e humilhação, mas ainda saiu ganhando	119
5.4. Afinal, são doze ou são treze os labirintos de Zubair?	125
5.5. O tempo voa na poesia do <i>Tempo de Voo</i>	149
5.6. Um menino, um cachorro e dois desejos	158
5.7. Cavaleiro Lancelote arma muita confusão quando vem para o Brasil e cruza com Lampião	169
5.8. <i>Cacoete</i> ou Como mudar uma cidade: o sonho divertido da incoerência ou a divertida incoerência do sonho?	182
5.9. Pedro-pedra, lua-pedra, pedras-lua, pedra-Pedro e Lua-pedra-tartaruga	196
CAPÍTULO VI	
<i>A CRIATIVIDADE ANDA À SOLTA NAS DÉCADAS FINAIS DO SÉCULO XX</i>	207
6.1. Exclusivamente uma palavra só	208
6.2. O velho da montanha Tamutupê Tirió	213
6.3. Fazendo Ana Paz uma verdadeira guerra contra o personagem resolvido	226
6.4. O menino-guloseima marrom-chocolate com olhos de jabuticaba madura e seu amigo cor-de-rosa	233
6.5. Vidis ands paixonius del Pandonar, el cru-el	241
6.6. Sete gerações em um presente: <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>	252
CAPÍTULO VII	
<i>A PARTIR DOS “ANOS 20”, UMA LITERATURA JÁ BEM BRASILEIRA</i>	261
7.1. Chapeuzinho amarelo de medo	264
7.2. Gato “não é para o bico” de passarinho...	268
7.3. Xumburi: um macaco fora do seu galho	270
7.4. Zé Prequeté, a “historieta” de um “mané”	276
7.5. Vira!... Vira!... E João bolinha virou gente	282
7.6. A maravilhosa reforma degradingolada da natureza	293
7.7. Cazuzza, um garoto-livro do tamanho da infância	300
CONSIDERAÇÕES FINAIS	306
REFERÊNCIAS	315

INTRODUÇÃO

Emília e toda a turma do Sítio do Picapau Amarelo, o menino maluquinho, Alice do país das maravilhas, Peter Pan, Harry Potter e tantos outros, ocupam posições de destaque na lista dos personagens mais conhecidos do público – seja ele criança, jovem ou adulto. No entanto, esses personagens são conhecidos não pela leitura das obras em que nasceram, mas principalmente devido às produções – para televisão e cinema – que os extraíram das páginas dos livros que lhes deram origem e os colocaram na mídia, envoltos por intenso aparato publicitário.

Acontece que essas figuras nasceram em tinta e papel, geradas pela imaginação de pessoas – autores – que, dotadas de conhecimento e sensibilidade, juntaram palavras e criaram mundos. E esses mundos, esses personagens que habitam esses mundos, ainda que tenham transitado por veículos diferentes daqueles em que germinaram – os livros –, são mundos e personagens literários, com especial capacidade para despertar o prazer da leitura. Da *boa* leitura! E é esse, justamente, o ponto de partida e de chegada das páginas a seguir...

Nosso objetivo, nesta tese de doutorado, é o de destilar critérios que possam ser empregados na leitura de algumas narrativas infantis e juvenis brasileiras, publicadas em diferentes momentos de nossa literatura, a fim de que pais e professores possam ser orientados na escolha de obras a oferecer aos seus filhos e alunos. Nessa leitura, a estrela-guia que pretendemos seguir é a qualidade artístico-literária do material, ou seja, seu caráter estético, seu caráter de *literatura* e não simplesmente de ferramenta a serviço de propósitos pedagógicos. A opção por essa trilha foi-se delineando a partir de 2005, ainda durante o Mestrado neste mesmo Programa de Pós-Graduação, quando trabalhávamos com *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, e nos deparamos com diversas manifestações que expressavam dúvida ou ceticismo quanto à natureza *artística* da literatura infantil e juvenil.

Leitora assídua desde criança, quando tivemos o privilégio de “morar” em diversos livros, sempre voltamos às obras que tornaram nossa infância repleta de encantos. Anos depois, esses encantos continuaram presentes no nosso mundo de adultos, demonstrando que não se tratava de “coisa de criança”. O prazer da visita a esses livros é sempre o prazer de reencontros: com amigos distantes no tempo, com lugares quase perdidos no espaço físico e temporal e, principalmente, o prazer do reencontro conosco, com todas as vozes do nosso passado, que nos constituíram na pessoa que hoje somos.

Quando passamos a estudar os aspectos narrativos das obras infantis e juvenis, em busca, por exigência da pesquisa, não mais dos encantos das obras, mas de elementos que subsidiassem nossa investigação, nem assim pudemos deixar de penetrar, em imaginação, nos reinos criados pelas palavras daquelas histórias e de outras, mais recentes, que ainda não conhecíamos. Assim, por mais imparciais e objetivos que procuramos ser, mesmo dando prioridade a alguns aspectos em detrimento de outros, foi impossível deixar nosso próprio gosto de lado ao escolhermos as obras a serem analisadas nesta tese.

Nossa intenção era examinar toda a literatura infantil e juvenil brasileira desde sua origem, no final do século XIX, mas, como isso seria amplo demais, decidimos trabalhar apenas com uma seleção de *narrativas*. Para nortear essa seleção, optamos por obras de autores premiados – embora nem sempre escolhêssemos as obras premiadas – e de autores consagrados por obras “adultas” que escreveram também para crianças.

Contudo, há, em nosso *corpus*, textos que não se encaixam nessas categorias. Isso se deve a um fator adicional, que se refere ao fato de que foi somente no ano de 1959 que houve a instituição de prêmio para a literatura infantil e juvenil no Brasil – o Prêmio Jabuti. E, antes dessa data, surgiram muitas obras que, até hoje, são amplamente difundidas e lidas pelas crianças e jovens brasileiros, como as de Monteiro Lobato, dentre outros vários autores. A relevância dessas obras, bem como o fato de serem significativamente recorrentes em livros didáticos e teóricos, nos fez incluir alguns de seus títulos em nosso rol de análise.

Dado que os critérios utilizados para a seleção nos levavam a um *corpus* com cerca de duas a três mil obras a serem analisadas, foi necessário outro corte. E esse corte foi baseado, assumimos, em nossa própria sensibilidade, em nosso gosto pelo lúdico e pela imaginação, mas também no conhecimento adquirido por meio de estudos sobre psicologia infantil e do desenvolvimento, sobre educação, língua portuguesa e literatura. Dessa forma, nossa escolha por um enfoque estético da literatura infantil e juvenil não despreza o que Marc Soriano chama de “vocação pedagógica” desse gênero literário – que acreditamos ser intrínseca a toda literatura –, bem como seus aspectos linguísticos e psíquicos, mesmo porque temos consciência de que a criança vive a fase do conhecimento do mundo – inclusive da língua –, e o jovem, a do (re)conhecimento.

Para chegar à qualidade artística da literatura infantil e juvenil brasileira, finalidade primordial deste estudo, foi preciso, num primeiro momento, discorrer brevemente sobre o percurso histórico da noção de *arte* – e arte literária –, e refletir a respeito do enfoque que privilegiamos na avaliação das obras aqui analisadas. Essa exposição e essa reflexão constituem-se no primeiro capítulo desta tese.

Conscientes de que a literatura tem uma forte vocação pedagógica desde as suas origens mais remotas, buscamos ponderar sobre o cenário que a literatura efetivamente ocupa no Brasil contemporâneo: a escola, espaço privilegiado para a formação – inclusive literária, pressupomos – de crianças e jovens brasileiros, bem como os problemas que enfrenta nesse espaço. A esses aspectos dedicamos o segundo capítulo.

Como tratamos de uma literatura destinada, atualmente – há cerca de um século e meio, apenas – e socialmente, a um público específico – as crianças e os jovens –, procuramos, no terceiro capítulo, fazer um apanhado histórico dos conceitos de infância, adolescência e juventude, a fim de que pudéssemos compreender a quem essa literatura chamada de *infantil e juvenil* realmente se destina e quais as especificidades que deve conter para atingir seu objetivo de chegar a esse público. Nossas reflexões nos levaram a concluir que infância, adolescência e juventude não podem ser cronologicamente definidas, pois são etapas de *formação* do homem e, portanto, não pode haver uma literatura infantil ou juvenil, mas uma *literatura de formação*.

O quarto capítulo trata das origens da literatura brasileira e da literatura para crianças e jovens brasileiros, esta nascida da primeira e ambos ramos do mesmo tronco sobre o qual se apoia toda a literatura mundial. Neste mesmo capítulo ainda abordamos as influências que a nossa arte literária – infantil, juvenil ou “adulta” – recebeu e as dificuldades que enfrentou até constituir-se genuinamente nacional – feita sistematicamente por brasileiros, com as características do Brasil e do seu povo.

No quinto capítulo iniciamos as análises das obras literárias que escolhemos como *corpus* desta tese. Optamos, aqui, por encetar nossa trajetória analítica a partir de narrativas contemporâneas, mais próximas da realidade do potencial público leitor de hoje e, por isso, mais acessíveis em termos de contexto e de linguagem. O motivo para essa inversão (visto que nos capítulos precedentes nossa linha era cronológica ascendente) é uma preocupação mais ampla, pois cremos que este estudo talvez não se destine somente a especialistas em literatura, mas também (e quem sabe, principalmente) àqueles que desejam conhecer as peculiaridades da arte literária destinada a crianças e jovens. Pensando nesse viés, nosso estudo pode ser entendido como uma leitura útil aos que desejam ver, ler, sentir, compreender a riqueza e ousadia dessa literatura e, assim, possam ter uma pequena ajuda que os auxilie a fundamentar suas próprias escolhas e selecionar obras que promovam a *experiência* com essa linguagem – e, conseqüentemente, o prazer da leitura literária – para oferecer a seus alunos e filhos. Dessa forma, o quinto capítulo trata de obras publicadas já no século XXI.

Privilegiamos, no sexto capítulo, as obras das duas décadas finais do século XX. Isso se deu por dois motivos principais. Um deles é o fato de haver poucos estudos que tratem especificamente desse período e o outro está ligado à maior conscientização nacional sobre a necessidade da leitura literária para a formação integral dos indivíduos, o que ocasionou uma verdadeira explosão de obras e autores de excelente nível que, infelizmente, ainda são pouco conhecidos do público. Neste capítulo, as obras não foram analisadas em todos os seus aspectos, mas apenas naqueles que ainda não haviam sido enfocados em outros estudos.

Por fim, examinamos a literatura para crianças e jovens produzida entre o final dos anos de 1970 e os anos de 1920, buscando apontar, em algumas obras desse intervalo de tempo, sua atualidade e sua importância. Da mesma forma que no capítulo anterior, analisamos somente os aspectos ainda não privilegiados em estudos anteriores, os quais atestam a permanente atemporalidade e universalidade dessas obras. A isso foi dedicado o sétimo capítulo.

Em compasso com o desenvolvimento tecnológico mundial utilizamos, na pesquisa que empreendemos durante os últimos quatro anos e meio, não somente um número considerável de obras teóricas e literárias, mas também a internet. Esse instrumento facilitou sobremaneira os nossos estudos, uma vez que possibilitou o acesso a teses, artigos científicos, livros e matérias jornalísticas que antes só eram possíveis de duas maneiras, ambas extremamente morosas: por meio de empréstimos entre bibliotecas ou pelo deslocamento pessoal até as bibliotecas ou arquivos onde as teses, livros, artigos, jornais e revistas se encontram. Com o propósito de otimizar nosso acesso ao material, recorreremos, assim, a grande quantidade de fontes provenientes da rede virtual, que permitiram o enriquecimento das informações contidas nesta tese. Todas essas fontes estão devidamente referenciadas conforme as normas bibliográficas sendo passíveis de serem consultadas e conferidas.

Antes de iniciarmos nossa imersão na literatura brasileira, feita por brasileiros – e hipoteticamente destinada a crianças e jovens –, com características da mais genuína brasilidade – alegria, humor, informalidade, extroversão, cor e vida – desejamos a todos os leitores deste estudo o mesmo prazer, o mesmo deleite, os mesmos gozos que tivemos a oportunidade de desfrutar durante o período em que mergulhamos nesse universo de imaginação e ficção.

CAPÍTULO I

TEM ARTE NA LITERATURA

O interesse artístico não se preocupa com a validação da integridade das transações bancárias, e sim com a do objeto artístico, manifestação em essência individual e particular que corresponde, por um lado, aos anseios da comunidade consumidora e, por outro, à conformação da alta cultura e seu referencial de tradição artística. (Almir Aquino Corrêa).

1.1. O STATUS LITERÁRIO DA LITERATURA

Uma obra de arte, portanto, é, em sua essência, uma invenção com valor. [...] se não tiver valor não será obra de arte. (Fernando Pessoa).

Tratar da literatura enquanto arte é o mesmo que procurar responder às perguntas: o que é literatura? ou o que é arte? Há séculos que filósofos e teóricos se debruçam sobre essas mesmas questões. Cademartori (1991, p. 22), por exemplo, refere-se à literatura como manifestação cultural que se destaca “seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia”. Reforça, dessa forma, nossa crença no fato de que é necessário considerar, na análise de quaisquer obras literárias, além de suas características artísticas, seus aspectos educativos, psíquicos e linguísticos. Contudo, quais as características necessárias para que uma obra possa se apossar do *status* de arte? Muitos se dedicaram a essa questão, na tentativa de estabelecer critérios que possibilitassem sua avaliação.

Um dos efeitos que remonta às primeiras tentativas de definir a arte – literária ou não – foi o conceito do *belo*, que surgiu e se consolidou na Antiguidade Clássica, em Platão, como *ideia* incorruptível que transcende e alicerça a beleza expressa nos objetos sensíveis, ligada à sua utilidade¹. O pensamento platônico embasou toda a filosofia – e as artes – desde o início do Cristianismo e perdurou por toda a Idade Média, adentrando também o período renascentista, dividindo as atenções com o pensamento catártico, mimético e imagético aristotélico².

¹ Para Platão, a arte relaciona-se ao belo e ao útil. Esse conceito de arte é evidente em sua *República*: “Sócrates – [...] precisamos ser vigilantes também a respeito *daqueles que contam essas histórias* e pedir-lhes que não lancem calúnias contra o Hades, mas sim que o elogiem, pois *suas histórias não são verdadeiras nem úteis* àqueles que irão combater. [...] devemos expurgar [...] todas as asserções deste tipo: // ‘Antes queria ser servo da gleba, em casa de um homem pobre, que não tivesse recursos, do que ser agora rei de quantos mortos pereceram...’ [...] E deste: // “que aparecesse ante mortais e imortais a pavorosa mansão bolorenta que os deuses abominam.’ [...] // Palavras iguais a estas e outras do mesmo tipo, pediremos licença a Homero e aos demais poetas para que não se ofendam se as eliminarmos. Não que a maioria não as considere poéticas e suaves, porém, quanto mais poéticas, *menos devem chegar aos ouvidos de crianças e de homens que devam ser livres e recear a escravidão bem mais que a morte.*” (PLATÃO, 2004, p. 75-76, grifos nossos).

² Aristóteles, de certa forma, foi o primeiro a preocupar-se com o receptor da obra artística ao falar da *catarse* como efeito purificador das emoções, propiciada, pela tragédia, no espectador. Porém, o princípio que sustenta seu pensamento é a concepção de *mimesis*, expressa em sua *Poética* e em sua *Retórica*. Para esse filósofo, a arte é a imitação do mundo natural. Ainda que suas reflexões sejam fundamentadas principalmente na arte poética, sua noção de *mimesis* foi aplicada, por séculos, a todas

Tanto o pensamento platônico como o aristotélico focam a relação da arte com o seu modelo, ideal ou natural, respectivamente. Ambos tiveram um extraordinário prestígio em toda a História da cultura ocidental e foram parâmetro para o julgamento da arte até o final do século XVII, quando surgiram os desdobramentos do pensamento de Aristóteles em relação às imagens e à imaginação do artista, bem como sobre o efeito que a obra de arte produzia no espectador. Essas novas visadas sobre a arte favoreceram o surgimento, em meados do século XVIII³, de um campo de conhecimento dedicado à investigação das formas da sensibilidade: a Estética. Enquanto disciplina que se dedica ao estudo dos fenômenos artísticos e à formulação de teorias da arte, a Estética originou-se

as outras artes e, até a atualidade, permanece como conceito relevante. A poesia – arte de palavras – torna-se, a partir do pensamento de Aristóteles, imagética – uma vez que imita o mundo natural –, aproximando-se da pintura e da escultura que, por sua vez, “dizem” algo. Conforme lemos em Márcio Seligman-Silva (2007, p. 62-63), “O pintor [...] se torna [...] realizador de uma pintura voltada, sobretudo, para a representação da narração [...] a pintura torna-se [...] um meio didático de atingir de modo mais “imediate” o que a escrita não consegue realizar. [...] A pintura, desde o Renascimento, é, de certo modo, uma pintura de e sobre palavras. O seu fim também é o (re) despertar, no espectador, das palavras que ela encerra em si: se a poesia, [...] quer ser imagem, a pintura quer ser lida, traduzida em comentários, quer [...] ser texto”. A relação e o confronto entre as artes, possibilitada pelo conceito da *mimesis* aristotélica, favoreceu o desenvolvimento da teoria da imaginação que, por sua vez, abriu caminho para as primeiras concepções do artista como um ser criador, e não mais imitador. As imagens, agora criadas pela sensibilidade do artista, assumem o valor platônico da ideia.

³ Arnold Hauser (1968, v.1) mostra-nos que os séculos XVIII e XIX foram tempos de extensas e profundas transformações. Os plebeus, enriquecidos pelo mercantilismo, aspiravam à uma ascensão social e os nobres, cada vez mais empobrecidos e necessitados de capital, viram-se obrigados a ceder espaço à nova classe burguesa. A porção ocidental da humanidade vivia novas relações sociais, fundamentadas no poder econômico. Surgiam indústrias que, aproveitando o aperfeiçoamento das máquinas a vapor, diminuíram a quantidade de trabalhadores no processo de fabricação, ao mesmo tempo em que disponibilizaram maior quantidade de produtos em menor tempo. O aumento da industrialização provocou um êxodo rural sem precedentes, levando à formação de grandes concentrações urbanas que, gradativamente, passaram a exigir melhores condições de vida. A valorização do capital e do indivíduo enquanto força produtora fez diminuir o valor atribuído a Deus como provedor e, assim, provocou também mudanças na Igreja, que perdeu uma parte significativa de seu poder político. Devido às novas configurações econômicas e sociais, muitos dos que se dedicavam ao ofício da arte perderam seus mecenas e foram obrigados a produzir para sobreviver. Nesse novo contexto, o valor do indivíduo passou a ser medido pela sua capacidade produtiva e, dessa forma, muitos artistas passaram a produzir em larga escala, possibilitando a emergência da cultura de massa, destinada à nova classe burguesa. Esta não era culta – possivelmente porque seu tempo não era empregado na aquisição de conhecimentos intelectuais, mas na aquisição de conhecimentos que lhe possibilitasse o acúmulo de capital –, e agora se dividia em patrões – os que conseguiram acumular um capital significativo e, *grosso modo*, criar indústrias – e empregados – os que sobreviviam, precariamente, enquanto força de trabalho nessas indústrias. A leitura de Zilberman (1994) reforça a de Hauser, ao apontar que, nesse ambiente de metamorfoses, fazia-se necessária uma nova configuração da arte, uma vez que a cultura de massa, ao dirigir-se a indivíduos desprovidos de formação intelectual-acadêmica, era também desprovida de arte – conforme o ponto de vista de muitos artistas que se recusaram a produzir em larga escala.

a partir da consciência que se desenvolveu naquele período a respeito da posição singular ocupada por cada sujeito em relação ao mundo e, portanto, da necessidade de conhecer os caminhos que levariam da percepção individual e singular sobre o mundo sensível (seu aspecto harmonioso ou dissonante, por exemplo) à construção de conceitos universais, tais como os de belo, sublime, grotesco, entre outros, que formariam a base para um julgamento seguro sobre a arte. (MATTOS, 2007, p. 58).

Fato é que a busca por uma Ciência da Literatura que pudesse desvendar os aspectos que conferem ao texto o caráter literário, envolveu originalmente estudiosos russos como Roman Jakobson, Mikhail Bakhtin, Vladimir Propp, Viktor Chklovski, Yuri Tynianov, Boris Eikhenbaum⁴, dentre outros, que enfeixaram tais características sob a rubrica de *literariedade*. Ainda que o grupo não tenha produzido uma teoria única que servisse como base para os estudos linguísticos ou literários, a diversidade de pensamentos deu origem a várias teorias até hoje utilizadas e também contestadas. Ponto pacífico entre todos foi, sem dúvida, a

recusa de abordagens extrínsecas ao texto. Psicologia, sociologia, [história,] etc., que serviam de base para muitos estudos literários realizados até então, não poderiam constituir o escopo de análise da obra literária, que deveria ser efetuada por meio dos constituintes estéticos sem relevar aspectos externos. [...] Os formalistas consideravam que a obra literária não era um mero veículo de idéias, tampouco uma reflexão sobre a realidade social: era um *fato material plausível de análise*. Era formada por palavras, não por objetos ou sentimentos, e seria um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor. (PASSOS, 2009, p. 14-15, grifo nosso).

Aliados em torno das qualidades intrínsecas ao texto, os formalistas russos – assim denominados pejorativamente por seus depreciadores, num primeiro momento – consagraram-se como tal e, apoiados na *literariedade* – termo criado por Roman Jakobson –, empreenderam estudos sobre a natureza autônoma da linguagem poética. Esses estudos são materiais riquíssimos para reflexões e respaldam, até a atualidade, grande parte das análises e das críticas literárias, além de contribuírem com as outras ciências, como objetos auxiliares. Desses estudos emergiu a Narratologia ou Teoria da Narrativa, instituída por Vladimir Propp.

⁴ Esses estudiosos defendiam ideias por vezes bastante distintas entre si. Contudo, compartilhavam a oposição às correntes em vigor no séc. XIX, as quais privilegiavam aspectos externos ao texto literário – biografia do autor, meio social, contexto histórico, etc. Dessa forma, compartilhando do mesmo sentimento dos vanguardistas europeus frente à estética vigente, fundaram e integraram, juntamente com alguns alunos da Universidade de Moscou, o Círculo Linguístico de Moscou, cujo objetivo era empreender estudos linguísticos e literários. Cerca de dois anos depois, surge a OPOJAZ (Sociedade para os Estudos da Linguagem Poética), desta vez em São Petersburgo, compartilhando dos mesmos anseios, ideais e alguns membros de sua precursora. Procederam às análises por meio de paralelismos entre as duas áreas, literária e linguística.

Embora fundamentada no exame de contos folclóricos russos, ela estabeleceu elementos básicos que podem ser encontrados em todos esses contos, a partir da análise de elementos literários como personagens, ações e funções narrativas.

De todas as noções levantadas pelos formalistas, a de *literariedade* é a mais contestada. Argumenta-se que ela não foi bem definida e conceituada, dando margens para interpretações opostas:

A argumentação positiva sustentaria que existe a “literariedade”, porque podemos verificar objetivamente a existência de propriedades ou características que, quando presentes em uma obra qualquer, permitem-nos não só classificá-la como literária, como também inscrevê-la em um estilo de época. A “literariedade” seria aquela propriedade, caracteristicamente “universal” do literário, que se manifestaria no “particular”, em cada obra literária.

Contudo, [...] podemos também supor o contrário: a “literariedade” seria um particular que se pretende universal. Nesta perspectiva, “literariedade” seria um rótulo que receberiam os critérios socialmente estabelecidos para se considerar uma obra como pertencente à literatura. Assim, o pesquisador selecionaria, dentre todas as obras de natureza verbal, aquelas que possuísem a tal “literariedade”, para formar a lista das obras reconhecidas como literárias.

Por outro lado, a argumentação contra a existência de uma propriedade que possibilitasse a identificação de uma obra como literária afirma que o termo “literariedade” não teria um conteúdo permanente, mas variável. Em outras palavras, Roman Jakobson poderia ter-se equivocado, ao imaginar a “literariedade” como “aquilo que faz uma mensagem verbal uma obra de arte” [...], porque “aquilo” variaria de acordo com o momento. [...]

No entanto, se concebermos a “literariedade” como sujeita a mudanças, será que isto não significaria que não podemos mais determinar, com um certo grau de precisão, o que vem a ser literatura? Como então ficariam os estudos literários, se seu objeto não tem delimitação precisa? (JOBIM, 2008 – *online*).

Propriedade universal que se manifesta no particular ou particular que se manifesta no universal, critério socialmente estabelecido ou não, portadora de um conteúdo permanente ou variável, sujeita ou não a mudanças, aspectos da literariedade (associações de palavras, liberdade de criação, plurissignificação, função poética, sonoridade, ritmo, ambiguidades, etc.) são utilizados desde sua “descoberta” até a atualidade, sob esse mesmo nome ou sob diferentes termos, como sinônimo de qualidade literária ou qualidade estético-literária, qualidade esta que possibilita a distinção da obra literária dentre tantas outras com a mesma pretensão. Leonardo Passos (2009, p. 15) resume, em uma tabela que reproduzimos a seguir, as principais características da literariedade, conforme propostas pelos formalistas:

- A linguagem literária produz; a não-literária reproduz
- A mensagem literária é autocentrada
- Apresenta seus próprios meios de expressão, ainda que se valendo da língua
 - As manifestações literárias podem envolver adesão, transformação ou ruptura em relação à tradição lingüística, à tradição retórico-estilística, à tradição técnico-literária ou à tradição temático-literária
 - Aspectos acústico, articulatório e semântico
 - Cria novas relações entre as palavras, estabelece associações inesperadas e estranhas
 - Cria significantes e funda significados
 - Formas lingüísticas com valor autônomo
 - Linguagem conotativa
 - Metáfora e metonímia
 - Não existe uma gramática normativa para o texto literário, seu único espaço de criação é o da liberdade
 - Objeto lingüístico e estético ao mesmo tempo
 - Paralelismos
 - Plurissignificação ou polissemia
 - Predomínio da função poética
 - Sonoridades, ritmos, narratividade, descrição, personagens, símbolos, ambigüidades e alegorias, mitos
 - Universalidade

Não queremos afirmar, aqui, que todas as características apontadas acima sejam realmente necessárias para conferir à obra literária seu “atestado” estético. Ao contrário, acreditamos que algumas delas sejam questionáveis. O que desejamos é reforçar o que afirmamos anteriormente, ou seja, que muitas dessas características constituem-se, ainda hoje, em elementos essenciais à valoração artística de uma obra literária e são largamente empregadas em análises e críticas acadêmicas. No entanto, desde as últimas décadas do século XX, com a expansão dos meios de comunicação, principalmente, as fronteiras entre todos os campos atenuaram-se, imiscuíram-se, provocando crises na totalidade dos setores mundiais, inclusive na área das humanidades. O mundo, agora globalizado, precisa de parâmetros que possibilitem a sua compreensão, que justifiquem as suas crises, que fundem tradições, inclusive literárias, a fim de que o homem possa nelas apoiar-se para tomar impulso e seguir em frente.

As profundas transformações que tiveram impulso no decorrer da segunda metade do século XX possibilitaram o acesso das massas aos meios de comunicação e exigiram novas posturas em relação às artes. Muitos falam de uma “competição” entre TV, computador – e agora, até celular – com as artes e, dentre elas, especialmente a literatura. E esta sempre fica em desvantagem diante das inúmeras possibilidades de combinações propiciadas pela tecnologia empregada nas comunicações.

A quase universalização dos meios de comunicação permite que um livro lançado por um autor japonês, russo ou de qualquer outra nacionalidade, seja imediatamente traduzido – se a tradução é bem feita ou não, não vem ao caso, neste momento – para todas as línguas e conhecido em todo o planeta. E as técnicas de persuasão empregadas por esses mesmos meios de comunicação têm o poder de fazê-los atraentes e interessantes a todos, independentemente do país e das condições em que vivem. Tanto é comum um chinês ler livros de autores europeus como um brasileiro ler livros de auto-ajuda de autores norte-americanos – acreditando estarem consumindo literatura – sim, *consumindo*, uma vez que se vive a “era do descartável” (LAJOLO, 1982, p. 95), o que significa a era do consumo.

Porém, obras de Dante, Mallarmé, Borges, Calvino, Joyce, Machado de Assis, Drummond, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e de centenas de outros autores que compõem o chamado *cânone* ocidental – obras eleitas por críticos, teóricos e estudiosos da literatura, no decorrer dos séculos, por suas qualidades literárias –, não foram totalmente esquecidas: estão bem guardadas em bibliotecas, são objetos de pesquisas universitárias e de pós-graduação e, de acordo com os interesses econômicos das editoras, republicadas algumas vezes com notas, outras com novas ilustrações ou em novas traduções, geralmente com o objetivo de render maiores lucros.

Mas, insistimos: quais são essas qualidades literárias que estudiosos de todo o mundo encontraram em obras que, por isso, são consideradas dignas de serem chamadas de *Literatura*? Em outras palavras, quais as características que uma obra literária deve possuir para distinguir-se de outras, não-literárias?

Como bem disse José Luís Jobim (2008 – *online*), cada sociedade e cada tempo tem seus próprios critérios de valoração. Porém, é indiscutível que alguns desses critérios sobrevivem desde a Antiguidade Clássica, ainda que de certo modo adaptados à realidade social de cada época. Como consequência, a discussão acerca do belo incluiu, a partir do Romantismo (Victor Hugo, por exemplo) o feio e o grotesco, além de outros tópicos – como a linguagem coloquial, a ausência de rimas, a substituição da métrica pela prosa, etc. – não aceitos desde a Antiguidade até as poéticas neoclássicas.

Fora isso, se por muito tempo (até o séc. XVIII e além) era tarefa da literatura propiciar um ensinamento moral (veja-se as fábulas de La Fontaine, por exemplo), mais tarde a literatura continuou apresentando o potencial de transmitir ou discutir valores, ideias, visões de mundo. Porém, há dois conceitos que, desde o nascimento da estética romântica, figuram entre as qualidades necessárias a uma obra literária: a novidade e a originalidade,

desencadeadores da ruptura com os códigos vigentes, valor até hoje considerado no trato da arte literária (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 9-10).

Ponto pacífico, na atualidade, é também a questão da análise literária: há que se utilizar elementos internos ao texto literário, ainda que eles se relacionem a diferentes contextos e momentos históricos, pois é a obra em si que vai passar pelo crivo artístico, e não a História. E, afinal, a própria História, em todas as suas dimensões – cultural, social, econômica, política, psíquica, etc. – inscreve-se, direta ou indiretamente, no texto literário, acrescida da criatividade e da imaginação do autor, o que faz com que o texto literário esteja inserido numa categoria com características peculiares: a ficção. Assim, é a obra literária – ou o poema – como a entende Octavio Paz (1982, p. 225-226):

uma expressão social inseparável de outras manifestações históricas. O poema, ser de palavras, vai mais além das palavras e a história não esgota o sentido do poema; mas o poema não teria sentido – nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e à qual alimenta. [É] expressão de uma sociedade e simultaneamente fundamento dessa sociedade, condição de sua existência. [...] A palavra poética é histórica em dois sentidos complementares, inseparáveis e contraditórios: no sentido de constituir um produto social e no de ser uma condição prévia à existência de toda sociedade.

Desse modo, uma obra literária não nos conta sobre o passado, mas sobre “uma categoria temporal que flutua [...] sobre o tempo, sempre com avidez de presente. [...] algo que está sempre começando e que não cessa de se manifestar” (PAZ, 1982, p. 227). Isso faz com que a análise contextual, externa de uma obra, revele apenas seus aspectos históricos, enquanto que uma análise textual, além desses aspectos, aponte para outros valores, estes atemporais, relativos à criação artística, estética, responsável pela imortalidade da obra de arte, neste caso, literária.

1.2. UM CAMINHO DENTRE VÁRIOS: O DESTE ESTUDO

*O conhecimento das convenções afeta o sentido.
(Peter Hunt).*

A busca por critérios que pudessem dar conta de identificar as qualidades artísticas das obras literárias infantis e juvenis brasileiras levou-nos a recorrer à pesquisa de Leyla Perrone-Moisés envolvendo escritores-críticos da modernidade – Ezra Pound (1885-1972), T. S. Eliot (1888-1965), Jorge Luis Borges (1899-1986), Octavio Paz (1914-1998), Italo Calvino (1923-1985), Haroldo de Campos (1929-2003), Michel Butor (1926) e Philippe Sollers (1936) –, unidos por “uma experiência partilhada da linguagem poética e o projeto comum de levá-la a um ‘padrão universal’ de excelência” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 144), padrão de excelência este que, neste estudo, procuraremos mostrar estar presente na literatura infantil e juvenil brasileira, desde a sua origem.

Desta forma, serviram de instrumentos de análise estético-literária critérios como:

- *maestria técnica*, uma vez que o resultado de uma escritura artística não pode depender somente da inspiração, “mas [numa perspectiva piagetiana, acrescentando novos conhecimentos àqueles que já existem] de uma técnica que precisa ser aprendida e desenvolvida, e a partir daí, reinventada” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 154);
- *concisão*, agora relacionada à saturação de sentidos, é enaltecida. É um preceito “reciclado pelos modernos [...] ligado à rapidez, à objetividade e à eficácia requeridos pela vida em nosso século; mas é também uma resistência oposta à tagarelice generalizada dos discursos sociais” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 156);
- *exatidão*, “adequação da palavra à experiência que temos ou que podemos ter das coisas [...] uma verossimilhança bem mais complexa do que aquela colocada por Aristóteles [...] cada vez mais independente do real” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.157-158);
- *visualidade*, “capacidade de evocar visões nítidas e surpreendentes [aliadas ao] próprio texto como composição tipográfica” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 158)
- *sonoridade*,

qualidade da poesia em todos os tempos, [na modernidade] é apreciada pelos parâmetros da música contemporânea, sinfônica ou polifônica [...] com um alcance de audição disseminado e ampliado pela tecnologia. Essa mesma tecnologia permite uma integração da visão com a audição, podendo

produzir novos tipos de “leitura”, assim como novas formas de criação. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 158-159)

- *intensidade*, “questão de manutenção do ritmo pelo manejo da surpresa, do estranhamento, do humor. [...] A vida moderna [é] intensa e fugaz. Apressado, o homem comum deixa de perceber essa intensidade. [...] O papel do poeta – do artista – é captar essa intensidade e torná-la visível” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.159-160);
- *completude e fragmentação*, melhor dizendo, completude fragmentada, agora entendida como coerência interna, não está mais ligada à razão, mas à imaginação. Assim, a obra literária é vista não como a expressão da imagem do mundo, mas a expressão de imagens de fragmentos do mundo que se tornam universos inteiros devido à coerência interna, “uma rede de relações entre os elementos que a constituem [...] Ela se apresenta, pois, como um microcosmo auto-suficiente” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.160-161), como fragmento completo em si;
- *intransitividade*, ou seja, “a independência [dependente] do objeto estético [da obra de arte] ao mesmo tempo, autônoma e ligada (no ponto de partida e de chegada) ao contexto em que ela se produz.” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.164). Trata-se de uma ambiguidade necessária à vida da arte moderna;
- *utilidade*, possível somente porque, tanto quanto a intransitividade da obra de arte, é relativa, e surge da “necessidade de ampliar sua ação para além da função estética [Assim,] a literatura tem [...] um valor de conhecimento do mundo e de auto-conhecimento, e um valor de crítica, com implicações e efeitos no contexto social” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.165);
- *impessoalidade*, responsável pela superação do individual e do circunstancial,

não é um desaparecimento do sujeito, análogo à despersonalização dos indivíduos na sociedade moderna. É o sujeito imaginário (falso) da expressividade egocêntrica [do autor] que é posto em crise [...] em razão de uma subjetividade alargada que, ao contrário de anular, aumenta a consciência e a responsabilidade do escritor. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 167).

- *universalidade*, cuja função, de acordo com Perrone-Moisés (1998, p. 170), deve ser “de conhecimento e de autoconhecimento, [e] só pode ser exercida se ela disser respeito a todos os homens”, ainda que parta de uma particularidade individual ou regional. Dessa forma, a obra de arte literária deve alcançar o maior número de pessoas sem perder suas qualidades intrínsecas;

- *novidade* “de expressão, que rompe com os velhos hábitos e surpreende o leitor. [...] a grande obra não apenas é nova em seu tempo, mas mantém sua atualidade. [...] Essa sempre renovada atualidade constitui a a-temporalidade, ou a precária ‘eternidade’ da poesia” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.170-171).

Considerando-se critérios como os apresentados acima, podemos examinar inúmeros aspectos inerentes ao texto literário, como tempo, espaço, narrador, personagens, linguagem, motivo, tema, etc., aspectos eventualmente presentes como humor, ironia, intertextualidade, paródia, mito, folclore e outros, bem como suas relações com a história e demais ciências. Isso é possível porque

o caráter literário das obras literárias está precisamente na integração de todos os elementos recebidos das várias formas que influenciam a Literatura, integração essa que se transforma em unidade, em totalidade. [...] o texto literário caldeia, transfigura e unifica tudo quanto a sensibilidade do escritor capta do mundo de fora em matéria de realidade sociológica, política, psicológica, etc. Essas, não entram como ciências definidas e estratificadas (Sociologia, Psicologia, etc.), mas compõem uma massa única e total que a observação do escritor apreende em contato com o mundo físico e concreto e que sua imaginação transforma e amplia livremente. (MOISÉS, 1970, p. 297).

Com base nisso, compreendemos que cada obra literária constitui-se em uma entidade autônoma e única e, por isso, compactuando com Mendilow (1952), acreditamos que cada uma delas deva ser analisada de acordo com suas próprias particularidades. Dessa forma, podemos analisar obras da literatura infantil e juvenil brasileira de várias épocas, considerando-as em seu contexto original e destacando suas características artísticas, que as fazem obras literárias e, portanto, atemporais.

1.3. CISMAS E REFLEXÕES

Nossas percepções de padrões narrativos, e muitas outras, se baseiam na empatia com uma cultura comum. (Peter Hunt).

No item anterior pontuamos elementos que tratam dos aspectos formais de uma obra literária e, a partir deles, chegamos aos critérios que servirão de base, aqui neste estudo, para o cotejo de propriedades que fundamentam a qualidade estética das obras da literatura infanto-juvenil brasileira, a saber, maestria técnica, concisão, exatidão, visualidade, sonoridade e intensidade, completude e fragmentação, intransitividade, utilidade, impessoalidade, universalidade e novidade. Percebe-se que esses tópicos refletem as características apontadas anteriormente pelos formalistas, ou seja, que a maioria dos aspectos necessários a uma obra de arte literária, de acordo com os autores estudados por Perrone-Moisés, são similares àqueles que, para os formalistas, conferem à obra literária sua peculiaridade estética ou, como a denominaram, sua *literariedade*.

Estes afirmam que a linguagem literária *produz*, cria seus próprios meios de expressão e que uma obra literária pode envolver adesão, transformação ou ruptura da tradição. Para criar meios de expressão e produzir mundos por meio da linguagem, aderindo, transformando ou rompendo com a tradição vigente, é necessário, antes de mais nada, que se conheça profundamente essa linguagem e isso só é possível quando se conhece, claramente, nitidamente, abundantemente, a língua com a qual se vai trabalhar. Ou seja, um artista literário precisa estar a par das minúcias e sutilezas da língua e das técnicas que pode utilizar a fim de regê-la de forma a criar por meio daquilo que escreve. Em outras palavras, o autor literário necessita de *maestria técnica* para que sua obra seja concisa, exata, visual, sonora e intensa, completa, intransitiva, útil, impessoal, universal e nova.

Por sua vez, a obra literária, segundo os critérios circunscritos por Perrone-Moisés, deve ser *concisa*, não no sentido de ser curta, mas de apresentar múltiplos significados. Ela deve, então, ter uma *plurissignificação*, ou seja, ser *polissêmica*, como afirmaram os formalistas. Para que isso seja possível, é necessário que o autor, munido dos conhecimentos da língua, trabalhe com paralelismos, com figuras de linguagem, especialmente com a metáfora e a metonímia, que crie novas relações e associações entre as palavras e que não recaia no óbvio: sua linguagem deve ser conotativa, marcada pela concisão ou polissemia.

Afirmam ainda os formalistas que a manifestação literária apresenta, pela utilização da palavra, meios próprios de expressão que não são regidos por uma gramática normativa, mas pela liberdade de criação. Porém, para que haja sentidos, é necessário que a palavra utilizada esteja ligada, de alguma forma, à experiência humana. Em outras palavras, ainda que independente do real, a obra literária artística contém certa verossimilhança – mais complexa, conforme Perrone-Moisés, do que a verossimilhança de que fala Aristóteles, pois, agora, é fundada em novas relações e associações entre palavras, nas significações que cria. Nesse sentido, a obra literária artística deve imbuir-se de *exatidão* e *completude*. Estas, entendidas como coerência, ainda que ligada apenas a fragmentos da experiência humana. Para ser exata e completa, uma obra artística deve apenas ser coerente naquilo que se propõe a contar – ela não depende do real, mas da imaginação. E, fundamentada em experiências, não pode ser total, pois a totalidade das experiências humanas é infinita. Assim, a completude da obra relaciona-se ao fragmento, completo em si, da experiência humana.

Os meios de expressão utilizados na obra artístico-literária, subordinados apenas à liberdade de criação, conferem a ela uma *visualização* original, tanto do ponto de vista da utilização física da página (espaços, ilustrações, escolha tipográfica, etc.), como da visualização das imagens criadas pelas novas associações e relações entre palavras, que levam, por sua vez, a uma *sonoridade* fundamentada nos padrões da música sinfônica, polifônica por natureza. Dessa forma, a obra literária artística possui ritmos, pausas, timbres e intensidades, colocados em sua narrativa, em seus personagens e mitos, em suas descrições, em seus símbolos e ambiguidades, harmonizados por meio das palavras, formando inesperados e estranhos sentidos visuais e sonoros. E se há, necessariamente, elementos que conferem à obra literária artística a sonoridade, a *intensidade*, um desses elementos, é o responsável pela manutenção e alteração do ritmo, por meio da introdução da surpresa, do humor e do estranhamento.

Mesmo independente, livre, fundamentada apenas na criação, a obra literária, como verificamos, está sempre ligada, de alguma forma, à experiência humana. Para conectar-se a essa experiência, ela, necessariamente, está ligada ao contexto em que é produzida, à realidade e à experiência do autor. Assim, a obra, por ser independente, é *intransitiva*, mas essa intransitividade é sempre relativa, ambígua, pois terá, continuamente, a intromissão de seu contexto de produção que, de certa forma, lhe confere *utilidade*, relacionada ao conhecimento – reflexivo e crítico – do mundo físico e social e ao autoconhecimento que proporciona.

Perrone-Moisés fala também da *novidade*, característica necessária à obra literária, para que lhe seja conferido o *status* artístico. Ora, se a obra artístico-literária é fundamentada na criação – necessitando conter elementos que nela imprimam originalidade em relação aos significados que produz e à própria forma de produzir esses significados, transformando e rompendo as tradições por meio de novas relações e associações de palavras, da utilização do espaço físico da página como coadjuvante da criação – então ela, necessariamente, precisa do novo. E é essa mesma novidade que confere à obra a sua atualidade em qualquer época, ou seja, que permite que se revele sua atemporalidade e, em consequência disso, que alcance o maior número de pessoas, independentemente do tempo e do local de sua produção. Em outras palavras, permite que a obra exprima sua *universalidade*.

Por fim, se para que uma obra possa ser universal, ela precisa superar o circunstancial – o tempo e o espaço físico e social em que foi produzida –, a fim de que mantenha vivo seu caráter de algo novo e estimulante, ela também precisa superar a subjetividade do autor, impressa pelo seu tempo e lugar, pelo seu contexto físico e social. A obra literária artística deve ter, portanto, a característica da *impessoalidade*, de acordo com Perrone-Moisés, porém, uma impessoalidade responsável, consciente – ou da autonomia, segundo os formalistas, centrando-se em si mesma, independentemente do contexto em que é produzida.

Com base no estudo de Perrone-Moisés, bem como nos formalistas, podemos concluir que a arte literária é possuidora das mesmas características estéticas chamadas por alguns de literariedade. Assim, neste estudo, utilizaremos também o termo *literariedade* como sinônimo da qualidade estética ou artística da literatura.

1.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lançamos mão da frase de Hunt “O conhecimento das convenções afeta o sentido” como epígrafe do subcapítulo 1.2, que aponta os critérios a serem utilizados neste estudo a fim de que possamos verificar a literariedade, ou seja, a arte contida no texto literário, aquilo que o faz diferente dos demais textos não-literários. De certa forma, ambígua à proposta deste trabalho, pode parecer que buscamos propor uma nova convenção para a estética literária, “prendendo-a” a características que julgamos necessárias. O leitor deve estar se perguntando: “se a obra literária é aberta e isso também significa não estar limitada a quaisquer convenções, por que, então, as características apontadas por Perrone-Moisés (1998) devem ser observadas em sua valoração?” Ou ainda: “Não seria exigir demais de um autor que obedecesse a todas essas características – e assim, a essa “convenção” – para produzir uma obra literária?”

Primeiramente, devemos esclarecer que entendemos por “obra aberta” aquela que lega ao leitor a reflexão necessária à sua conclusão (ou não). Assim, ela confere a quem a lê a decisão sobre os caminhos a tomar no decorrer da leitura, permitindo que as tramas mentais do leitor produzam múltiplas e diversas conexões, de acordo com sua vontade, suas experiências e seus conhecimentos. Dessa forma, ainda que uma obra, em seu contexto de produção, “prenda-se” a uma convenção, as características apontadas neste estudo estarão sempre presentes, uma vez que determinam sua atemporalidade. Afinal, são os contextos de recepção que lhe outorgam a perenidade. Com isso, queremos dizer que uma história verdadeiramente literária, mesmo que escrita na Antiguidade, contém todas as características aqui apontadas como inerentes à sua condição artística, ainda que, no contexto de sua produção, o autor não tenha se preocupado com elas.

Assim, tanto quanto a intransitividade e a utilidade, convencionalmente apontadas como inerentes à literatura, todas os demais critérios arrolados por Perrone-Moisés (1998) e empregados neste estudo são igualmente inerentes ao fazer literário. Se um escritor escreve uma obra que privilegia aspectos do contexto em que se insere (pensemos, a título de exemplo, nas obras brasileiras das décadas de 1920 a 1960 preocupadas com o nacionalismo), esses aspectos, obviamente, serão predominantes em seu texto. Porém, se essa obra é verdadeiramente literária, artística, ela conterà todos os demais critérios aqui apontados como necessários à sua permanente atualidade. Dessa forma, o autor não é exigido em seu contexto de produção, mas as características de sua obra é que são consideradas nos mais diversos contextos de recepção.

Acreditamos, portanto, que toda obra literária possui, inerentemente, todos os critérios aqui arrolados como necessários à sua condição de arte. Alguns são evidentes, facilmente identificáveis. Outros são sutis, observáveis somente por meio de um exame minucioso, dependentes do conhecimento de quem considera atentamente os pormenores da obra.

Retomemos, pois, esses critérios representativos do “padrão de excelência” que consideramos característicos de toda obra literária, apontando para sua efetiva inerência: o profundo conhecimento da língua – seja ela qual for e em qualquer contexto – e seu emprego na escritura de uma obra literária é sempre necessário para que um autor consiga legar suas ideias ao público. Se um artista plástico precisa conhecer conceitos e técnicas de proporção, profundidade, cores, etc. para, munido desses conhecimentos, manejá-los de modo a criar uma obra de arte que expresse suas ideias, é compreensível que, sendo as palavras o material do artista literário, ele também tenha a necessidade de conhecer os conceitos, as técnicas e as possibilidades de seu emprego. Somente esse conhecimento permitirá que a escolha das palavras que une no texto literário que escreve expressem, artisticamente – e objetivamente –, as ideias que deseja comunicar. Assim, essas palavras, unidas intencionalmente pelo conhecimento e pela sensibilidade do autor – a *maestria técnica*, conforme Perrone-Moisés (1998) – são, desde a sua origem, ambigualmente carregadas de *utilidade* (a intenção do autor) e de *intransitividade* (por ser um arranjo artístico de palavras, tem como objetivo primordial e final o prazer do leitor). Esse arranjo artístico de palavras confere à obra literária sua *concisão* (objetividade, sentido(s)), sua *completude fragmentada* (coerência expressa na porção de mundo de que fala), sua *exatidão* (adequação a experiências reais ou possíveis), sua *universalidade* (atemporalidade, passível de ser aplicada a todos, em qualquer época) e, conseqüentemente, sua *impessoalidade* (a subjetividade do autor é superada pela universalidade da obra).

Para que as ideias de um artista possam ser expressas ao público, elas precisam ser vistas e/ou ouvidas. Uma vez que as ideias de um autor literário constituem-se em combinações de palavras intencionalmente arranjadas, essas combinações devem permitir que o público leitor as “veja” e/ou “ouça”. Para tanto, elas precisam, em primeiro lugar, existir de forma impressa, tinta no papel, materializando-se em forma de livro. E precisam, igualmente, materializar-se em imagens mentais “reais” – e, portanto, visíveis e audíveis –, suscitadas pela leitura. Desta forma, a literatura possui, inerentemente, *visualidade* e *sonoridade*. Toda imagem, ainda que mental, é real, viva, movimenta-se em diferentes velocidades e direções, pausa, fica em suspensão, acelera gradativa ou repentinamente, o que lhe garante o ritmo e a *intensidade*.

Essas características, inerentes, a nosso ver, a toda obra literária, estão sempre presentes em um texto artístico. Porém, não aparecem didaticamente elencadas na obra literária, mas se confundem, se mesclam nos ajuntamentos intencionais de palavras, dando forma às ideias do autor e suscitando estas e/ou outras ideias no leitor, ampliando seu mundo subjetivo (pela possibilidade de expandir o conhecimento sobre si mesmo e pelo consciência da alteridade) e objetivo (pela possibilidade de compreender mais e melhor o mundo físico e social em que se insere). E voltamos, aqui, à universalidade da obra, sua atemporalidade, que lhe confere o caráter de *novidade*, de atualidade continuamente renovada.

Assim, podemos afirmar, como Hunt, que “o conhecimento das convenções afeta o sentido”, não necessariamente o conhecimento do autor sobre essas “convenções”, mas do leitor que, capaz de identificar todas essas características em uma obra, é também capaz compreender que somente a leitura literária pode alargar seus horizontes subjetiva e objetivamente.

CAPÍTULO II

LITERATURA E EDUCAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO: QUAL É A DIFERENÇA?

Ênfase total à leitura. Criar no currículo escolar do Ensino Fundamental uma cadeira intitulada 'Gostar de Ler'. Depois da alfabetização, passar a ocupar a criança [...] com leitura [...] somente. Só liberar a criança para o ensino sistemático depois que ela dominar completa e totalmente o código de leitura. (Ziraldo).

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre a literatura – não somente a literatura chamada de infantil e juvenil, mas toda a literatura –, sobre o discurso a respeito de seu papel na formação e o espaço que lhe é destinado – e o que efetivamente ocupa – na educação formal (na escola), é necessário advertir o leitor que este capítulo trata, primeiramente, de aspectos históricos que justificam a postura corrente de alguns estudiosos a respeito da existência de uma literatura infantil e juvenil, voltada à Educação de crianças e jovens, e os desacordos, entre eles, a respeito da especificidade da área de conhecimento que tal literatura deve ocupar. Em seguida, apresentamos uma análise bibliográfica sobre as propostas nacionais para a Educação Básica, postuladas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nossa análise crítica do discurso do RECNEI e dos PCNs relativos à literatura é baseada essencialmente em nossas experiências angariadas ao longo da vida: em salas de aula, como aluna e professora; no cotidiano escolar de nossos filhos; na socialização de experiências com colegas e amigos, também pais e professores; em estudos e leituras sobre o assunto; em nossa observação do cotidiano educacional nacional registrado pelos noticiários; e em nossos contatos diretos com escolas e profissionais da Educação de uma parte significativa do país.

Queremos deixar claro, portanto, que os dados aqui colocados não resultam de uma ampla pesquisa sobre a Educação brasileira, embora haja inúmeras que poderiam ser citadas neste capítulo. Porém, uma vez que nosso objetivo é tratar da literatura, e não da Educação brasileira, acreditamos ser, nossas experiências – que são também documentadas em atestados e certificados –, suficientes para embasar nossas reflexões.

2.1. POR QUANTAS ANDA A LITERATURA NA ESCOLA? REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO QUE A LITERATURA EFETIVAMENTE OCUPA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ler é mais importante do que estudar. (Ziraldo).

O surgimento da moderna Antropologia apresentou o homem como “o único animal que não traz, ao nascer, um padrão inato de comportamento, [pois] o comportamento do ser humano depende dos padrões que lhe foram oferecidos” (CADEMARTORI, 1991, p. 22). Dessa forma, permitiu que compreendêssemos que

as diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. (CADEMARTORI, 1991, p. 22).

Assim a educação, “oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem” (CADEMARTORI, 1991, p. 22), é a grande difusora, no ocidente, da literatura, cuja ênfase “ocorreu simultaneamente à difusão de uma política de alfabetização em massa, a partir do século 18.” (ZILBERMAN, 1982, p. 96). Isso fez com que o livro – e em especial, o livro destinado às crianças e jovens – assumisse, “desde a sua origem, uma personalidade educativa. Ao invés de lúdica, adotou uma postura educativa, de ensino-aprendizagem, englobando normas e valores do mundo adulto para transmiti-los às crianças” (p. 100):

se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele. Desse modo, 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 a 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, 1991, p. 23).

Essa postura educativa que acompanha a literatura infantil e juvenil desde os seus primórdios na Modernidade, prevaleceu até por volta do último quartel do século XX, quando a infância e a adolescência se constituíram em alvos da atenção dos mais diversos setores da sociedade e despertaram o interesse de variadas áreas do conhecimento, impulsionando

discussões e estudos psicológicos, sociológicos, históricos, educacionais, filosóficos, antropológicos e linguísticos. Então, passamos a perceber que a criança não é “*tabula rasa*”, mas ser histórico em desenvolvimento e, portanto, não precisa ser adestrada, mas *formada integralmente*: física, mental, psicológica, espiritual e socialmente, por meio da experiência e da linguagem.

Essa mudança de atitude em relação à infância e à adolescência determinou também uma transformação no modo de encarar a literatura destinada a esse público. Contudo, essa mudança ainda não se efetivou plenamente, tendo dado apenas alguns passos em direção à sua concretização. Isso se deve a dois fatores principais: primeiro, a nossa resistência em aceitar a literatura infantil e juvenil como objeto estético e colocá-la *pari passu* com a literatura “adulta”, aceitando-a como porção capital da cultura. Marc Soriano (1975, p. 16) já falava de “*notre ignorance de cette littérature [qui dépasse] le point de vue esthétique [...] et [...] s’agit là d’un secteur essentiel de la culture*”.

Assim, há algumas décadas, a literatura infantil e juvenil tem sido motivo de grandes polêmicas dentro da Academia. Isso porque grande parte dos estudiosos universitários ainda acredita que os adjetivos que a qualificam (ou, em muitos casos, que a desqualificam) sejam sinônimos de “evento menor”, como o são as crianças, em se tratando de medida de comprimento, quando comparadas aos adultos.

Mesmo entre aqueles que creem que a literatura para crianças e jovens não seja “menor” do que a para adultos, há grandes discordâncias em relação às suas especificidades e funções, o que determina o segundo fator de impedimento à sua efetiva valorização. Esses desacordos são gerados principalmente pelo confronto entre duas áreas – essenciais para a formação dos indivíduos –, nas quais a literatura infantil e juvenil transita: a Educação e as Letras – e esta última, em duas outras áreas: a literatura e a linguística.

De um lado, pedagogos procuram, nos livros que utilizam – para o ensino da língua e da socialização –, temas que se relacionem aos tópicos que devem ser apresentados aos seus alunos recém-chegados à escola (da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, consistindo-se esse público em crianças e pré-adolescentes); de outro lado, professores de português (que trabalham com alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, até o 3º. ano do Ensino Médio, ou seja, com pré-adolescentes, adolescentes e jovens) preocupam-se principalmente com aspectos linguístico-gramaticais e acreditam que seus alunos estejam aptos a apreciar linguística, gramatical e esteticamente os clássicos da literatura nacional canonizada: obras de Tomás Antônio Gonzaga, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Euclides da Cunha e Lima Barreto, dentre tantos outros autores brasileiros.

Aí surge o primeiro ponto de desarmonia entre as áreas e ele afeta os objetivos com os quais as obras são tratadas com os alunos. Pedagogos buscam, *conforme sua compreensão* das orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente por *temas* que possam contribuir com a formação contextualizada do aluno: respeito às diferenças e ao ambiente, desenvolvimento de identidade, da capacidade crítico-reflexiva, da sociabilidade e da autonomia, e tudo o mais que possa contribuir para, na Educação Infantil, “que as crianças tenham *um desenvolvimento integral* de suas identidades [...] *o acesso e a ampliação* [...] dos conhecimentos da *realidade social e cultural*.” (MINISTÉRIO, 1998, p. 5, grifos nossos.); no Ensino Fundamental do 1º. ao 5º. anos, “que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. [...] isto só será alcançado se oferecermos [...] *pleno acesso aos recursos culturais relevantes*” (MINISTÉRIO, 2001a, p. 5, grifo nosso.).

Vemos que, no caso dos professores que atuam na Educação Básica até o 5º ano do Ensino Fundamental, as preocupações estão orientadas no sentido de uma formação global dos indivíduos, sem quase nenhuma ênfase à apreciação estética da literatura, ainda que haja menção ao “acesso e a ampliação [sobre a] realidade [...] cultural” e ao “acesso aos recursos culturais”. Essa *realidade cultural* e esses *recursos culturais* abrangem *também* a literatura enquanto língua escrita, mas não somente a ela; dividem igualmente – e justamente, cremos – seu espaço com outras manifestações culturais como as artes plásticas e visuais, a música, a religião, as danças, o folclore, a língua falada e, entendendo-se cultura como expressão da produção humana, tudo o que diz respeito a ela.

Assim, a criança brasileira, desde o seu ingresso na instituição escolar, seja na Educação Infantil seja no Ensino Fundamental, até o término do 5º ano, é tão preparada para compreender a literatura quanto o é para quaisquer outras manifestações da cultura que envolvem o contexto em que está inserida.

2.2. PCNs, RECNEI E LITERATURA

As pessoas fazem pouca ideia do que são livros para criança ou do que elas realmente desejam deles. (Peter Hunt).

Nos PCNs de 1º a 5º anos há dez volumes. O primeiro trata da introdução aos Parâmetros e os demais contêm, cada um, orientações específicas sobre cada área que deve ser trabalhada com os alunos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Ética, Meio Ambiente e Saúde, e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Dessa forma, no volume dois, referente à Língua Portuguesa, dentre os quarenta e quatro itens constantes do índice (que devem ser trabalhados nas aulas), um deles trata da “especificidade do texto literário” (MINISTÉRIO, 2001b, p. 11):

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. [...]

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (MINISTÉRIO, 2001b, p. 36-37).

É louvável, cremos, que haja orientações para que se incorporem os textos literários “às práticas cotidianas da sala de aula” e que se entenda que a literatura é “uma forma específica de conhecimento” que não pode ser confundida com outros tipos de textos comumente colocados “sob a rubrica geral de texto literário”. Também é extremamente importante, acreditamos, que se coloque ao professor de 1º a 5º anos que o texto literário deve ser trabalhado como literatura, e não como ferramenta para o “ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão”, da gramática, da obrigação de sentir o prazer da leitura, das práticas ambientais, do respeito às diferenças e de outras normas, morais ou de convivência social. O parágrafo que traz essas orientações, a nosso ver, deveria estar em destaque, para que os docentes pudessem perceber – e agir nesse sentido – que a apreciação da literatura deve ser independente de quaisquer outras intenções que não puramente literárias.

No entanto, nossas observações da prática docente de 1º a 5º anos, bem como nossas conversas com professores – nossos colegas de faculdade e de trabalho, principalmente –, além de nossas leituras sobre o trabalho com a literatura em escolas brasileiras – em obras teóricas e em sites da internet⁵, nos apontam para a verdade contida no dito “a teoria, na prática, é outra”, ou seja, grande parte dos professores que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham a literatura, em sala de aula, por meio de textos escritos (lidos para ou pelos alunos), “sob a rubrica de texto[s] literário[s]” – Peter Hunt (2010), citado na epígrafe deste capítulo, faz coro com as ideias aqui apresentadas –, justamente como “expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc.” (MINISTÉRIO, 2001b, p. 37).

O fato de que a literatura, nos primeiros anos da Educação Básica, quase sempre é responsabilizada por funções morais e sociais que fogem à sua especificidade leva-nos a outro assunto também relacionado à literatura no espaço escolar: o *tempo* que o professor do 1º ao 5º anos tem em sala de aula para a literatura. Façamos um pequeno cálculo – apenas a título de conjectura. O ano letivo compreende oitocentas horas de aulas. Se dividirmos essas horas pelas nove áreas apontadas anteriormente que, de acordo com os PCNs, o professor deve trabalhar com seus alunos, teremos cerca de oitenta e nove horas, por ano, para cada uma.

⁵ Cf., dentre outras obras, ALBERTON, C. R.; WAGNER, E.; RUSOMANO, M.; WEBER, N. C. B.; WORNICOV, R. *Uma dieta para crianças: livros. Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Redacta/Prodil, 1980; ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1999. (Pensamento e ação no magistério); CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Como ensinar literatura infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970; _____. *Literatura infantil: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984; JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno c. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994; LAJOLO, Marisa (Coord.). *Descobrimos a literatura*. Tradução de Zenaide Romanovsky da Silva e Eduardo Brandão. São Paulo: Ática, 2002. (Série Saber Mais); _____. *Do mundo da Leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação); PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção Educação Crítica); SERRA, Elizabeth D’Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil); WORNICOV, Ruth et al. *Criança, leitura, livro*. São Paulo: Nobel, 1986; ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005; ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. 4. ed. São Paulo: Global, 1993. (Global universitária. Série crítica e teoria literária). A internet também traz vários sites confiáveis com projetos literários e experiências com a literatura na escola. Dentre eles, podemos citar:

- <http://www.pnll.gov.br>;
- <http://revistaescola.abril.com.br/leitura-literaria>;
- <http://www.escolasleitoras.org.br>;
- http://www.riobranco.org.br/upload/arquivos/projeto_4ano_1tri.pdf;
- <http://www.csa.osa.org.br/ensino-fundamental/projeto-literario>.

Como sabemos que a Língua Portuguesa (e a Matemática) tem sempre mais horas-aula do que as demais disciplinas, vamos hipoteticamente atribuir três vezes mais tempo a ela. Assim, o docente teria, ao ano, duzentas e sessenta e sete horas para o ensino dessa matéria. Dividindo-se essas horas entre os quarenta e quatro itens que precisam ser ensinados (os que constam do índice já mencionado), teríamos cerca **de sete horas, por ano, para as “especificidades do texto literário”** – o que obviamente é um texto irrisório!

Ao final do 5º ano e, portanto, **em cinco anos de estudos**, os alunos terão um acúmulo de **trinta e cinco horas** de dedicação à literatura a fim de que se tornem, de acordo com os objetivos postulados no volume sobre Língua Portuguesa dos PCNs, “leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” (MINISTÉRIO, 2001b, p. 36-37).

Pressupõe-se, obviamente, que a criança que chega ao 1º ano do Ensino Fundamental já tenha cumprido as etapas postuladas nas orientações do volume 3 do RECNEI, sobre a linguagem oral e escrita necessárias ao conhecimento de mundo, ou seja, que tenha passado por um “desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.” (MINISTÉRIO, 1998, p. 117). Que, no desenvolvimento da capacidade linguística da escuta e da leitura, obras literárias lhe tenham sido oferecidas durante os anos da Educação Infantil.

Porém, mais uma vez, nossa experiência nos revela que, ainda que a criança da Educação Infantil tenha contato com a literatura, esta, na grande maioria das vezes, está atrelada ao ensino de aspectos morais e sociais.

Enfim, ao chegar ao 6º ano, o pré-adolescente tem, no currículo, teoricamente, 80 horas, ao ano, dedicadas exclusivamente à aprendizagem do Português. Dissemos *teoricamente* porque estamos conscientes de que há falta de professores, pelos mais diversos motivos que não nos cabe aqui enumerar, em todas as áreas, nas escolas brasileiras, notadamente nas escolas públicas. Para constatar essa situação, basta assistir aos telejornais. Além disso, as aulas de Português implicam em gramática, compreensão de textos, redação e todos os outros aspectos necessários ao pleno conhecimento da língua, e não somente na apreciação literária. Infelizmente, a falta de professores e o enorme conteúdo curricular que pesa sobre nossa Educação são apenas algumas das inúmeras dificuldades encontradas nas escolas. Há outras que também afetam o ensino da literatura.

2.3. PONDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA E A LITERATURA

Quando uma criança passa a escolher, sua capacidade de escolha já terá sido moldada pela ideologia de seus mentores.(Peter Hunt).

Tratemos de alguns outros problemas que dificultam o acesso pleno à literatura, na escola. O aluno deveria chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental com sua capacidade “de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” em pleno desenvolvimento, a fim de que ela pudesse ser ampliada gradativamente, até o final do Ensino Médio. Na realidade, porém, ele não teve tempo suficiente para desenvolver essa capacidade nas cerca de sete horas e meia por ano de contato específico com a literatura nos cinco anos anteriores.

A despeito dessa situação, o professor de português, a começar do 6º ano, cobra do aluno esse conhecimento, pois pressupõe – ingênua ou dissimuladamente? (pois, na maioria das vezes, também não conseguem ensinar todo o conteúdo estipulado pelo currículo) – que as orientações dos PCNs foram seguidas. A partir dessa etapa do Ensino Fundamental, a leitura literária – quando existe – passa a ser imposta e obrigatória, uma vez que o professor escolhe as obras que os alunos leem, baseado em seu gosto e em seu julgamento de adequação à idade desses alunos.

Na maioria das vezes, o docente escolhe uma única obra por semestre, e todos os discentes são obrigados a lê-la (alguns professores não indicam obra nenhuma durante todo o ano; outros impõem a leitura de uma obra ao ano; em algumas escolas particulares, os professores geralmente estabelecem a leitura de quatro obras ao ano, uma a cada bimestre). O consenso entre os docentes que trabalham com literatura – ou com o que pensam ser literatura – é o fato de que a imposição da leitura das obras escolhidas por eles tem como objetivo a *avaliação* do rendimento escolar dos alunos e, raramente, de acordo com nossas experiências, o objetivo de dar continuidade à formação de “leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (MINISTÉRIO, 2001b, p. 36-37).

Dessa forma, exigem resumos e interpretações (que devem trazer os mesmos sentidos encontrados pelo professor, sob a pena de receberem uma nota baixa), em forma de trabalho a ser entregue ou em forma de prova. Seria inocência de nossa parte – e da parte dos

professores de português – acreditar que a formação de leitores literários possa se concretizar por meio de leituras obrigatórias e avaliações direcionadas dessas leituras.

É claro que há exceções! Muitos professores, em todo o país, procuram realmente formar leitores literários, mas em grande parte dos casos, não sabem como fazê-lo e, assim, permanecem impondo leituras que escolhem como adequadas e necessárias ao enriquecimento da competência da leitura literária do aluno. E, para terem a certeza de que as obras são realmente lidas, utilizam-nas como ferramentas para avaliações, esquecendo-se – ou preferindo ignorar? – que a internet fornece resumos, interpretações e até trabalhos prontos sobre grande porção de obras, dados bastante utilizados pelos alunos brasileiros, conforme nos mostra nossa experiência⁶.

Além disso, costuma-se oferecer aos alunos dos anos mais avançados (geralmente aos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e aos do Ensino Médio), os clássicos da literatura brasileira e, dentre eles, obras de Tomás Antônio Gonzaga, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Euclides da Cunha e Lima Barreto – e até da literatura portuguesa, como *Os Lusíadas*, de Camões – que, escritas num contexto diferente do atual e numa linguagem em desuso – somando-se à pouquíssima experiência com a leitura literária desses alunos – não contêm elementos que os atraiam e que justifiquem o tempo necessário à sua leitura e compreensão.

Obras de autores contemporâneos especializados em literatura para crianças e jovens, cuja linguagem e contexto estão próximos da realidade do estudante brasileiro, raramente são indicadas. Talvez isso se deva não ao fato de os professores julgarem essas obras inadequadas, mas ao desconhecimento de sua existência. Nossa experiência, mais uma vez, nos mostrou que uma parte significativa dos professores nunca ouviram falar, por exemplo, de Bartolomeu Campos de Queirós, Marco Túlio Costa, Léo Cunha, Angelo Machado, Lino de Albergia, Edmir Perroti, Mirna Pinsky, Luiz Raul Machado, Roger Mello, Joel Rufino dos Santos, Edson Gabriel Garcia, Angela Lago, Haroldo Bruno, Jorge Miguel Marinho, Luciana Sandroni, João Ubaldo Ribeiro e – por incrível que possa parecer – Ana Maria Machado e Lygia Bojunga Nunes⁷!

⁶ Além da experiência pessoal (dois filhos adolescentes que frequentam instituições públicas de ensino), das leituras, da troca de ideias com professores e com colegas que têm filhos em idade escolar, continuamos a trabalhar na Educação Básica, pois acreditamos que esse contato é absolutamente necessário para que conheçamos a realidade da educação brasileira. Além disso, participamos com frequência de eventos ligados à Educação e à Literatura, áreas de formação e pós-graduação, respectivamente.

⁷ Apesar de todas as inovações tecnológicas, há cidades brasileiras que não têm acesso à internet e cujo acesso aos canais de TV é limitado. Assim, o acesso às novidades do conhecimento também é restrito, e acontece, geralmente, quando há cursos com professores de fora. Durante um curso sobre literatura infantil e juvenil brasileira e educação ambiental, por nós ministrado que ministramos a

O desconhecimento de obras e autores contemporâneos, notadamente de obras de autores especializados em literatura para crianças e jovens, impede que os professores ofereçam aos seus alunos textos que realmente contribuam para a formação de sua competência de leitor literário. O que acontece quando o aluno é obrigado a ler obras que não compreende e que não o interessam, é justamente o oposto do que educadores e governos esperam: ao invés de incentivar, essa prática educativa, no Brasil, desestimula o leitor em potencial. Como consequência, teóricos da Educação e das Letras, como Marisa Lajolo (2001), afirmam que o país não lê, que possui tradição oral e, por isso, seu povo não tem o hábito da leitura. Acreditamos que essa crença tenha bastante reverberação entre os profissionais da educação nas escolas brasileiras, uma vez que pudemos constatar, em escolas de vários Estados⁸, que os espaços destinados às bibliotecas são, muitas vezes, transformados em depósito, sala de computação, de professores, de coordenação, etc. Desse modo, os livros, deixados dentro de caixas de papelão e em algum canto em que não atrapalhem as atividades e o trânsito da população escolar. Reportagens apresentadas em emissoras de televisão brasileiras também fizeram essas mesmas constatações e as divulgaram por todo o território nacional.

Para agravar ainda mais esse quadro, as obras apresentadas como literatura aos estudantes brasileiros, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio nem sempre são literárias e, muitas vezes, de autores estrangeiros. *Grosso modo*, o resultado é que, ao terminar o Ensino Médio, o jovem não é capaz de identificar um texto literário, não gosta de literatura, e não conhece a literatura produzida em seu próprio país – pois acredita que ela se restrinja aos clássicos que foi obrigado a ler – e que, na maioria das vezes, não leu, por achá-los desinteressantes e difíceis. E, ironicamente, esse mesmo jovem, agora formado em Pedagogia (e muitas vezes, em Letras), vai “formar” outras crianças e jovens que, como ele, afirmarão não gostar de ler.

professores da rede estadual e das redes municipais de várias cidades do interior do Estado do Tocantins, nos anos de 2008 e 2009, constatamos que muitos docentes não conheciam obras de Ana Maria Machado ou Lygia Bojunga Nunes, duas estrelas de grandeza maior da literatura para crianças e jovens e que, inclusive, foram agraciadas, ambas, com o “Nobel” da literatura infantil e juvenil mundial, o *Prêmio Hans Christian Andersen*.

⁸ Percorremos, de 1981 a 1987, quase todas as capitais e muitas cidades do interior dos Estados do nordeste brasileiro (com exceção do Piauí e do Maranhão), ministrando cursos e palestras em escolas públicas e privadas. Conhecemos, no período de 2008 a 2010, muitas escolas de cidades dos Estados do Tocantins (onde moramos por três anos), Acre, Goiás e Maranhão. Visitamos escolas no Paraná e em Santa Catarina e conhecemos, ainda, a realidade da Educação no Estado de São Paulo – capital e interior – e sul de Minas Gerais.

De outro lado, temos que considerar o preparo dos professores que atuam na Educação Básica brasileira, no que se refere à literatura. Se examinarmos os currículos dos cursos de Pedagogia de nossas universidades, constataremos que pouquíssimos dedicam algum tempo à literatura. E esse tempo destina-se, tão somente, a uma breve apresentação histórica da literatura infantil e juvenil universal e às possibilidades de utilização de obras que possam servir de “expediente para o ensino” da moral e das regras sociais – de preferência livros finos. Afinal, as crianças que frequentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1º. a 5º anos “devem” ler obras mais curtas, com muitas imagens e poucas palavras, pois uma obra mais longa é considerada leitura “extremamente difícil e ‘pesada’ para as nossas crianças, hoje. [Assim, examinam-se] livros e textos curtos (às vezes, ruins) e [com] muitas ilustrações, de preferência em quatro cores, mesmo que eventualmente *sem qualidades estéticas.*” (CUNHA, 1998, p. 29-30, grifo nosso).

Quanto ao curso de Letras, ainda é corrente certo preconceito contra a literatura infantil e juvenil. Nas últimas décadas, essa literatura ganhou relativa atenção da Academia e galgou alguns degraus em termos de apreciação estética, porém, não o suficiente para constar dos currículos, a não ser como disciplina optativa. Dessa forma, os professores de português, que atuam a partir do 6º ano da Educação Básica, têm pouquíssimo conhecimento sobre literatura infantil e juvenil. Somando-se a isso, a importância dada pela Academia à literatura nacional canonizada, aos aspectos linguísticos da língua – que, muitas vezes são compreendidos como um verdadeiro *laissez-faire* –, o descaso pelas disciplinas específicas da licenciatura, como a didática, a metodologia de ensino e a psicologia da educação e do desenvolvimento, contribuem para que o professor de português não esteja adequadamente preparado para o ensino de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.

Não queremos dizer que nossas universidades não formam bem seus professores de português, mas sim afirmar que o trabalho com o alunado de 6º ano ao final do Ensino Médio envolve muito conhecimento de psicologia da criança e do adolescente, disciplinas que constam do currículo de muitos cursos – e que são fundamentais para que o professor possa compreender como funciona a mente infantil e adolescente e, assim, buscar práticas e obras condizentes com a maturidade cognitivo-literária de seus alunos –, mas que recebem pouca consideração porque estão no âmbito das disciplinas específicas da licenciatura em Letras.

Isso não significa, tampouco, que professores de português, conhecedores do cânone, não possam indicar aos alunos as obras dos grandes autores nacionais. Não somente podem, como devem. Porém, a leitura obrigatória nas escolas de textos como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ou *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, dentre outros de

reconhecida qualidade estética, não levam em conta o fato de os alunos ainda não terem desenvolvido o gosto pela leitura literária, nem adquirido o conhecimento necessário para apreciar suas sutilezas, sua multiplicidade de sentidos e a profundidade de suas construções. Como resultado, essas leituras tornam-se enfadonhas e acabam por afastá-los ainda mais da arte literária.

Em relação aos problemas enfrentados pela literatura nas escolas brasileiras, há três artigos, dentre centenas de outros, que chamaram a nossa atenção e que complementam nossas observações: “A Leitura no Contexto Escolar”, de Ezequiel Theodoro da Silva, “Literatura Nunca é Apenas Literatura”, de João Alexandre Barbosa e “Pragas da Literatura”, de Sírio Possenti, todos publicados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) do Estado de São Paulo na coleção “Série Idéias”. No primeiro, o autor, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, alerta para o fato de que a leitura autoritária praticada nas escolas – como também acreditamos – não condiz com o objetivo de formar leitores críticos e criativos:

se observarmos bem, veremos que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou pelo livro didático. Em outras palavras, "acertar na leitura" é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Assim, compreender um texto é reproduzir uma idéia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler. [O] procedimento rotineiro com que se trabalha a leitura escolar [...] geralmente é composto dos seguintes passos: leitura do texto, respostas a um questionário, estudo da gramática e redação. Pisada e repisada de maneira invariável, essa rotina se transforma num mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores: a leitura deixa de valer por si, transformando-se em estímulo para a redação, pretexto para o estudo de regras gramaticais etc. Isso e só isso e sempre da mesma maneira! (SILVA, 1988, p. 66-67 – *online*).

No texto de Ezequiel Theodoro da Silva fica subentendida a crítica referente à formação dos professores no quesito leitura. Afinal, para se ensinar a ler é necessário “que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.” (SILVA, 1988, p. 65-66 – *online*).

João Alexandre Barbosa (1994 – *online*), que foi professor titular de teoria Literária e Literatura Comparada da USP, em seu artigo traz um julgamento negativo da escola, que

deveria, mas não tem conseguido, atuar a favor da formação dos indivíduos e da valorização da cultura e, por isso, constituir-se como instituição capaz de cativar leitores para a leitura literária. Barbosa alerta para a condição do leitor atual, imediatista, que busca livros “fininhos”, pois, incapaz de discriminar valores – porque não foi preparado para isso, como também dissemos anteriormente –, o é igualmente para compreender o significado do que lê e, conseqüentemente, para gostar da literatura:

A Escola – desde o primário até o último grau – tem trabalhado muito mal nesse sentido. Isto porque, de um modo geral, ela tem [...] assumido uma postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição que não recebeu ainda as críticas necessárias, [que] deveriam vir de um conhecimento interno dessa Escola, de sua reformulação real e dos seus princípios. Quando tudo isso ocorrer, então será possível pensar na literatura como criação, oficina, jogo, tarefa de realização fundamental do ser humano. [...] no que se refere à Escola e àqueles que ela tem formado: *“Ninguém pode ser matemático, físico, politécnico 24 horas por dia. Ele sonha, imagina e, pelo sonho e pela imaginação, passa a arte, passa a literatura, passa a linguagem da literatura.”* (BARBOSA, 1994, p. 26, grifo do autor – *online*).

Finalmente, Sírio Possenti, professor-assistente Doutor no Departamento de Linguística da UNICAMP trata, com muito humor, daquilo que chama de “pragas da leitura”, ou seja, dos problemas que, de alguma maneira, são provocados pela leitura ou que acometem a leitura. Uma das agruras elencadas pelo estudioso relaciona-se ao “fato de que alguns [que] gostam de ler, [...] são considerados mesmo doentes, não-normais, perigosos. [...] a leitura [...] marca o leitor como diferente, quem sabe ultrapassado.” (POSSENTI, 1994, p. 28-29 – *online*), e à ocorrência de

diretores, coordenadores e até mesmo professores, entre eles professores de Português, que acham que ler não é trabalho. Se isso acontecesse numa obra de construção civil ou num quartel, não seria surpreendente, mas numa escola, e mais, numa aula de Português, quiçá de Literatura, isso é sintoma grave. [...] Como se leitura pudesse ser mais ou menos do que trabalho, mas não fosse trabalho. (POSSENTI, 1994, p. 28-29 – *online*).

Ao faltar das “pragas” que *atacam* a leitura, Possenti trata de problemas decorrentes das alternativas de diversão oferecidas pelo capitalismo, que exigem que, para ser vendido, o livro seja “feito sob medida, sob encomenda, respondendo a desejos explícitos do público, que dirige o autor, como nas telenovelas” (POSSENTI, 1994, p. 30 – *online*). São problemas que afastam os leitores dos livros e que estabelecem “relações tortuosas”: acreditar que haja livros adequados à idade ou sexo, livros didáticos, fichas de leituras, falta de leitura, elitização da leitura e professor que não lê, dentre outros.

Esses três ensaios que acabamos de mencionar – dedicados, respectivamente a uma das áreas envolvidas com o conhecimento literário, ou seja, Educação, Linguística e Literatura –, portanto, completam o quadro que esboçamos acima sobre a situação da literatura nas escolas brasileiras do rompente século XXI. Esses ensaios, além disso, também ilustram e confirmam nossa crença de que, embora haja esforços pontuais e eventuais em muitas escolas brasileiras, a regra é que não se incentiva a leitura literária nas instituições de Educação Básica nacionais.

Não é nosso objetivo, nesta tese, apresentar fórmulas que possam dar cabo dos problemas da Educação nacional relativos ao ensino da literatura, ou exhibir receitas para fazer com que os alunos leiam. No entanto, uma vez que a leitura de textos literários não é prática comum nas escolas, e tendo em vista que isso se deve a vários fatores, em especial, o despreparo dos professores no âmbito da estética literária e da literatura infantil e juvenil brasileira, procuramos apresentar critérios que possam ajudar principalmente professores (mas não somente a eles) a identificar o texto com qualidades artísticas. Acreditamos que, dessa forma, contribuímos não somente para o incentivo da leitura de textos literários, como também para a divulgação de uma parte da literatura nacional, que nada deixa a desejar quando comparada à melhor literatura (“adulta” ou não), e que se destina especificamente à formação do leitor literário, do gosto pela leitura literária – a chamada literatura infantil e juvenil brasileira que, a nosso ver, deveria ser denominada “literatura para a formação de leitores literários”.

No entanto, como tratamos de uma literatura que, em hipótese, destinada a crianças, adolescentes e jovens e que tem sido entendida como distinta da literatura canônica dos adultos, é necessário agora que voltemos a atenção para esse público específico a que é dirigida. Assim poderemos compreender um pouco melhor o motivo dessa divisão – que nos parece algo equivocada e acaba por denegrir a imagem não somente da arte literária, mas também da criança, do adolescente e do jovem, os quais são colocados, pela única razão de sua idade cronológica, num patamar de inferioridade intelectual, social e psíquica.

Passemos ao próximo capítulo, onde discutiremos questões envolvendo o *status* da criança, do adolescente e do jovem.

CAPÍTULO III

DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E LITERATURA

A definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias do passado. (Peter Hunt)

3.1. CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

*If children as a group are different from adults,
[...] it is merely because they are less experienced.
(Perry Nodelman).*

Acreditamos que “a obra literária para crianças [e jovens] é *essencialmente* a mesma obra de arte para o adulto” (CUNHA, 1984, p. 57, grifo do autor). Mesmo assim, já que nosso propósito, nesta tese, é falar sobre uma literatura que recebe os adjetivos “infantil” e “juvenil”, é necessário que dediquemos certo espaço a esses adjetivos e àquilo a que eles se referem. Essa investigação é importante a fim de que possamos justificar tais adjetivos como determinantes – ou não – de uma literatura específica, com características diversas das encontradas em obras literárias de reconhecido valor estético, convencionalmente destinadas a adultos.

Nas últimas décadas, a infância e a adolescência despertaram o interesse de variadas áreas do conhecimento e impulsionaram discussões e estudos psicológicos, sociológicos, históricos, educacionais, filosóficos, antropológicos e linguísticos. E foram alvo da atenção dos mais diversos setores da sociedade, havendo um esforço para entender e definir as especificidades que acompanham cada período da vida humana.

Cri-an-ças! Aquietem-se, pelo amor de Santa Rita. Parem de pular, gritar, berrar, assobiar, matraquear, derrubar coisas e de esganar uns aos outros. Deixem-me contar por que é que eu uso tantas vezes essa palavra [“criança”] para chamar a atenção de vocês.

Olhem bem, **criança** vem do Latim *creare*, “produzir, erguer”, relacionado a *creocere*, “crescer, aumentar”, do Indo-Europeu *ker-*, “crescer”. Uma que eu conheço só o que produzem é desordem, coisa impressionante.

Portanto, **criação** e **criatividade** têm relação com essa palavrinha. E **criado** também, pois por muito tempo os filhos pequenos das pessoas pobres eram entregues a famílias de mais posses para que eles fossem sustentados por elas em troca de serviços caseiros. [...]

Também digo, nas ocasiões em que estou alterada – e que não são muitas, considerando o que eu passo aqui – **me-ni-no!** ou **me-ni-na!**

Há discussão quanto à origem desta palavra. Uns dizem que vem do Espanhol *meñique*, “dedinho, dedo mínimo”, que deriva do Latim *minus*, “pequeno”, relacionado a *minus*, “menos”.

Já outros acham que vem dos sons carinhosos que os pais emitem para os seus rebentos. Seja como for, acho que é difícil discutir a possibilidade de a origem não estar em algo que significa “pequeno”. [...]

Quando as crianças são muito indisciplinadas, rebeldes, descontroladas, de má vontade, malfeitoras mesmo, daquelas que não se importam para nada com o sofrimento das professoras que fazem tudo por ensinar coisas que lhes serão indispensáveis pela vida afora, elas podem ser chamadas de **moleques**.

Isto vem do Quimbundo *mu'leke*, “filho pequeno, garoto”, e adquiriu uma conotação de indisciplina a partir da exuberância dos filhos dos escravos em nossa terra.

Em certas regiões, pode-se usar a palavra **guri**, que vem do Tupi *gwi'ri*, “bagre novo”, por extensão, “criança”.

Em outros lugares, usa-se **piá**, também do Tupi, onde era *pi'a*, “entranhas”, por extensão, “fruto de nossas entranhas”. Poéticos, nossos índios, não acham?

A idade em que vocês se encontram se chama **infância** e vem do Latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, “falar”. Se bem que isso é apenas teórico; vejamos o caso da Valzinha ali, que dizem que fala sem parar desde que saiu da sala de parto.

Depois dessa parte da vida, os pais de vocês vão ver o que é bom para tosse, pois aí vai começar a **adolescência**, e prefiro nem pensar no que é que vocês vão aprontar. Tal palavra vem do Latim *adolescere*, “crescer”, formada por *ad-*, “a”, mais *alescere*, “ser nutrido”, de *alere*, “alimentar, nutrir”.

Agora [...] podem pegar suas mochilinhas e sair, crianças. (CRI-AN-ÇAS, 2008, grifos no original – *online*).

Percebe-se no trecho acima, possivelmente escrito por uma professora, que o conceito de infância e adolescência envolve muito mais do que a etimologia dessas palavras. O significado de termos como “criança”, “moleque”, “jovem”, exige que se verifique o contexto em que são usados, levando em conta as relações sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas, morais, etc. Além disso, não há consenso quanto à duração de cada fase da vida, pois o desenvolvimento do ser humano inclui também a maturidade psíquica e cognitiva, que precisam ser consideradas quando procuramos compreender as etapas da vida humana.

A infância e a juventude sempre existiram, desde os primórdios da humanidade. Um dos primeiros registros de que temos notícia sobre esse assunto, está na obra *Etimologias*, de Isidoro de Sevilha, que viveu entre os anos de 560 e 636 d. C.:

Livro XI, capítulo 2 - as idades do homem

1. As divisões de idade (do homem) são seis: infância (*infantia*), meninice (*pueritia*), adolescência (*adolescentia*), juventude (*iuventus*), maturidade (*gravitas*), e velhice (*senectus*).

2. A primeira idade é a infância, que vai desde o nascimento até os 7 anos [...] o homem na primeira idade é chamado infante (*infans*) porque não é capaz de falar (*in-fans*). Não tendo ainda os dentes bem arranjados, menos ainda é capaz da linguagem.

3. A segunda idade é a da meninice (*pueritia*, que procede etimologicamente de pura), ainda não apta para a procriação. Estende-se até os 14 anos.

4. A terceira é a da adolescência, já "adulta" para a procriação. Dura até os 28 anos.

5. A quarta idade é a juventude, a mais firme de todas, e termina aos 50 anos. [...] jovem (*juvenes*) porque já pode ajudar (*juvare*), colaborar no trabalho. (SEVILHA *apud* LAUAND, 2008 – *online*).

Ainda que exista desde o princípio da humanidade e que na Antiguidade já houvesse uma preocupação em relação aos diferentes períodos cronológicos da vida humana, a percepção da infância enquanto fase específica e diversa das demais só começa a ser sentida por volta do século XII. Porém, é no século XVIII, com a solidificação da burguesia, que o conceito de infância se estrutura:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância – como estabeleceu a historiografia da infância, desde Phillipe Ariès (1973) [...] – é, com efeito, algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes. Se, na arte, as meninas de Velazquez vêm ocupar o lugar vazio que essas crianças de forma adulta da escultura gótica evidenciavam na gritante ausência de traços de juvenilidade, na sociedade mais geral, a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2002, p. 3 – *online*).

Para Isidoro de Sevilha – e de acordo com a etimologia – a infância caracteriza-se pela *incapacidade da fala*. Trata-se de um ponto delicado, visto que implica mais do que a ausência da fala em si, pois, “no interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade” (CASTRO, 2007, p. 4 – *online*). Por isso, a ideia da criança como ser menos capacitado leva à sua exclusão de diversos níveis de ação dentro da sociedade:

Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que ‘não falam’ [...] Na verdade, são encontrados [...] usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais [...] na cultura latina onde a *res publica* é tema de importância central, “os que não podem participar são, de algum modo, marginais; temporariamente, no caso dos menores e, definitivamente, no caso dos deficientes mentais, aos quais também se costumava chamar *infantes*.” (KOHAN, 2006, p. 2, grifos no original – *online*).

A marginalização da criança e a proibição de sua participação política – em outras palavras, a negação da cidadania aos mais novos – traz consigo a ideia da necessidade de tutela: “a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.” (CASTRO, 2007, p. 4 – *online*). A concepção de que a infância é um período em que os seres humanos ainda não têm conhecimentos suficientes para que sejam capazes de raciocinar por si – e de acordo com as regras da sociedade em que estão inseridos –, determina a sua delimitação cronológica por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a United Nations Children's Fund (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como por órgãos nacionais oficiais e pela legislação de alguns países – no Brasil, temos o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Todavia, essa concepção que associa infância à incapacidade sofreu significantivas modificações nas últimas décadas, porque percebemos que a criança não é *tabula rasa*, mas ser histórico em desenvolvimento e, portanto, não precisa ser adestrada, mas *formada integralmente*: física, mental, psicológica, espiritual e socialmente, por meio da experiência e da linguagem.

No entanto, essa mudança de concepção sobre a infância é lenta e está, acreditamos, apenas em seu início. Assim, a forma mais prática de conhecer essa fase da vida, bem como as demais (adolescência, juventude, maturidade e velhice), ainda é por meio de uma divisão cronológica aproximada. Não uma divisão exata, mas *aproximada*, pois, como já dissemos, todos somos conscientes de que o ser humano é determinado por suas condições físicas, mentais, espirituais e psicológicas, e também pelo contexto social, econômico, cultural e político em que está inserido.

Dessa forma, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 2004 – *online*) afirma “que na Declaração Universal dos Direitos Humanos as Nações Unidas proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais” (Preâmbulo) e que “considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (Artigo 1º). Essa postura é adotada também pela UNICEF e pela OIT.

Ainda que admita que “specific age limits cannot be imposed”, a World Health Organization (WHO), extensão da OMS, estabelece que a adolescência cobre “the approximate age range of 10-20 years” (WORLD, 1975, p. 10 – *online*). Assim, deixa implícito que a infância é o período cronológico que vai desde o nascimento até aproximadamente os 10 anos de idade.

No Brasil, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA (BRASIL, 1990 – *online*), considera a criança, para os efeitos dessa lei, “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Título I, Art. 2º). No entanto, afirma também que “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (Título I, Art. 2º, Parágrafo único). Dessa forma admite que a adolescência pode, ainda que em caráter excepcional, chegar aos vinte e um anos de idade.

Quanto ao período de vida compreendido pela *juventude*, nenhuma delimitação é estipulada pela UNICEF, pela Organização Internacional do Trabalho, pela Organização Mundial da Saúde ou pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Para encontrarmos uma definição que dê conta de explicitar o que é a juventude, precisamos consultar o documento que expõe a natureza, a composição e o funcionamento do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) “criado pela Lei 11.129 de 30 de junho de 2005 e regulamentado pelo decreto presidencial 5.490 de 14 de julho de 2007, com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas à promoção de políticas públicas de juventude.” (FREITAS, 2007, p. 5 – *e-book*):

[...] existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, *adolescência* e *juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares [...] Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras [...]

[...]

Este período [juventude], tal como genericamente definido, na sociedade moderna ocidental, começa com as mudanças físicas da puberdade (de maturação das funções fisiológicas ligadas à capacidade de reprodução), com as concomitantes transformações intelectuais e emocionais e termina, em tese, quando se conclui a “inserção no mundo adulto”. [...] abarca, de modo geral, cinco dimensões [que acontecem gradativamente]: terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou co-responsável; casar; ter filhos. Estas cinco condições são uma tradução moderna para os fatores que, em todos os períodos históricos, definem a condição de adultos: depois do período de preparação, estar apto a produzir e reproduzir a vida e a sociedade, assumindo as responsabilidades pela sua condução. [...]

Mas de forma geral existe hoje uma tendência, no Brasil, baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e por instituições oficiais (como o IBGE), de localizar tal franja etária entre os 15 e 24 anos, considerando, é claro, a existência de profunda variação de acordo com as situações sociais e trajetórias pessoais dos indivíduos concretos. [...] O termo juventude, assim como os jovens com mais de 18 anos, ficaram por muito tempo fora do escopo da tematização social; até meados dos anos 90, quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas [...] vividos por aqueles que já têm mais de 18 anos, mas se encontram ainda num momento diferenciado da idade adulta,

exatamente por estarem ainda construindo seus espaços e modos de inserção.

[...]

Atualmente, uma das tendências [...] é distinguir [...] dois momentos do período de vida amplamente denominado juventude, sendo que a *adolescência* corresponde à primeira fase (tomando como referência a faixa etária que vai dos 12 aos 17 anos, como estabelecido pelo ECA), caracterizada principalmente pelas mudanças que marcam esta fase como um período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura; e *juventude* (ao que alguns agregam o qualificativo *propriamente dito*, ou então denominam como *jovens adultos*, ou ainda *pós adolescência*) para se referir à fase posterior, de construção de trajetórias de entrada na vida social. (FREITAS, 2005, p. 6-8, grifos no original – *e-book*).

Verificamos, portanto, que embora exista um período, como todos os outros, *socialmente construído*, para designar a transição entre infância e adolescência, não há um período de passagem da adolescência para a juventude. Assim, a juventude “propriamente dita” teria seu início ao final da adolescência, ou seja, por volta dos dezoito anos. De outro lado, vimos que o início da idade adulta depende da capacidade que o ser humano tem de responsabilizar-se pela direção, produção e multiplicação da sua própria vida e da sociedade em que vive. Essa capacidade é adquirida de forma gradativa, considerando-se o ambiente sócio-histórico, econômico e cultural em que o sujeito está inserido:

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, [...] podendo estender-se entre uma faixa máxima desde os 12 aos 35 anos [...]

[...] podemos assinalar que o processo de construção de identidade se configura como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil. O referido processo se associa a condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos determinadas. (LEÓN, 2005, p. 13 – *e-book*).

Entretanto, a ampliação do período de duração não é algo exclusivo da juventude. Há um fenômeno, relativo à adolescência, que está se tornando cada vez mais comum em nossa sociedade urbana brasileira. Trata-se da adolescência estendida, termo utilizado para designar a “situação de um jovem que, em geral, possuiu chances razoavelmente boas de desenvolver a sua inserção no mundo, através de sua independência. No entanto, o indivíduo na prática se recusa a assumir relações com o outro, sejam elas afetivas, econômicas ou sociais” (GARBATI, 2010 – *online*).

Outro fenômeno que se verifica nos dias atuais é a ampliação na outra ponta: a adolescência também “está começando mais cedo [...] avançando sobre a infância” (JOVER e NUNES, 2005 – *online*), aspecto comentado por diversos estudiosos.

Hoje, vive-se um novo formato de sociedade, pautado pelo consumo e, principalmente, pela informação (que nada mais faz do que vender o ideal de consumo). Assim, a própria infância foi capitalizada. Roupas, brinquedos, tudo foi reformulado. O modo de ser criança mudou. [...]

A infância encurtou. O panorama da TV revela a existência de uma criança desprendida da infância, em constante busca de igualar-se aos adultos (nem sempre aos pais) o quanto antes, cada vez mais hipnotizada pelo consumo propagado e incapaz de reconhecer a importância da inocência infantil. [...]

Essa diminuição da infância e conseqüente aproximação da adolescência podem ser visualizadas não só em programas infantis, mas mesmo em produtos de compra diversos. Roupas próprias para o público infantil, por exemplo, estão cada vez mais escassas. [...] Assim, as crianças acabam se vestindo como mini-adultos, imitando seus pais. A maquiagem tornou-se artigo de primeira necessidade para meninas de nove anos de idade. (FERNANDES, 2010 – *online*).

Isso nos leva a deduzir que hoje vivemos uma situação equivalente àquela que Ariés (1981, p. 03 – *e-book*) detectou na Idade Média, quando a criança também era um “adulto em miniatura”: “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude”. Não havia, então, o sentimento diferenciado do *ser criança*. Ao contrário de hoje, porém, naquela época a criança assumia, para muito além da aparência, as responsabilidades do adulto, contribuindo com trabalho e provisão para a sobrevivência da família – de sua linhagem – e da comunidade.

Diminuída a infância e aumentada a adolescência, o fato é que nos dias atuais,

para alguns segmentos populacionais economicamente mais favorecidos, a juventude pode se estender até os 30 anos. Uma parcela dos jovens está adiando a saída da casa dos pais. [...]

Mesmo frente à dificuldade de conceituar a população jovem, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) definiu juventude, pela primeira vez, em 1985, na ocasião do Ano Internacional da Juventude, considerando como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos de idade [...] O limite inferior considera a idade em que já estão desenvolvidas as funções sexuais e reprodutivas, diferenciando o adolescente da criança e repercutindo em sua dinâmica física, biológica e psicológica. O limite superior refere-se a um momento em que o indivíduo normalmente conclui o ciclo da educação formal, passa a fazer parte do mercado de trabalho e constitui sua própria família.

[Assim,] a juventude se caracteriza por uma categoria sociológica que implica a preparação do indivíduo para o exercício da vida adulta, abrangendo a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade. As diferenças entre adolescência e juventude não se limitam, pois, à idade, mas aos conceitos, demonstrando processos de natureza distintas [*sic*] (VOLPE, 2010, p. 5-6 – *online*).

Se os conceitos de infância, adolescência e juventude não podem ser plenamente definidos com base em sua associação a períodos cronológicos ou biológicos do ser humano,

pois implicam em componentes históricos, culturais, psicológicos, econômicos e políticos que também os determinam, então, ao falarmos de literatura infantil e juvenil, estamos, na realidade, falando de um tipo de literatura que se destina ao ser humano a partir de seu nascimento até a sua maturidade, concepção essa com a qual compartilhamos. Como Walter Kohan (2006, p 04 – *online*), acreditamos que a infância, a adolescência e a juventude, são condições “da experiência que [têm] uma temporalidade para além do tempo normal da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento”. Além disso, concordamos com ele quando ainda afirma que “a infância tem mais a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com a *palavra*, com o *pensamento*, com o que somos” (*idem*).

Ora, palavra e pensamento são resultantes da existência da linguagem e à sua aprendizagem:

está ligada a uma certa situação infantil: se abandonamos a infância, abandonamos também a possibilidade de entrar na linguagem, seja porque renunciamos a essa possibilidade, seja porque já estaremos dentro dela.

Dessa maneira, a infância simboliza um rito de passagem, entre a natureza e a cultura, entre o que somos enquanto jogados no mundo e o que fazemos com isso que é nos jogado no mundo. E trata-se de um rito especificamente humano, na medida em que o ser humano é o único animal que aprende a falar, e também de um rito fundacional, na medida em que sem uma infância não teríamos como passar da natureza à cultura. [...] Sem infância, o ser humano seria natureza inerte. [...]

[...] Experiência e infância não antecedem a linguagem, mas são suas condições originárias, fundantes, já que não há humanidade (condição de ser humano) sem elas, e sem elas não há sujeito que possa falar (ou ser falado). Num certo sentido, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar (ou somos “sabidos” pela linguagem) de forma definitiva, nunca acaba nossa experiência na e da linguagem. Nessa mesma medida, estamos sempre na infância. [...]

Desse modo, experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade de uma existência humana que se preze de tal, não importa sua idade. [...]

[...] A infância está primeiro não apenas como aquilo que inicia e antecede, mas também como aquilo sem o qual não há possibilidade de seguir sendo. (KOHAN, 2006, p. 3-4 – *online*).

Dessa forma, pode-se inferir que, ainda que sejamos adultos e maduros, o fato de sermos seres históricos – e, portanto, determinados também pela experiência e pela linguagem – acarreta que tenhamos uma dose de infância ao longo de nossas vidas. Assim, toda literatura, ainda que seja adjetivada de infantil ou juvenil, por se tratar de linguagem e experiência humanas, pode ser apreciada por pessoas de qualquer idade.

3.2. EXPERIÊNCIAS “VIRTUAIS”

É que toda a vida é sonho. E os sonhos, sonhos são. (Calderón de la Barca).

Obviamente, a criança com menos idade tem também menos experiência *na* e *da* linguagem e, dessa forma, não é ainda capaz de decifrar o mundo plenamente. Assim, ela

apreende a vida por meio de sensações e impressões. [...] buscando a conquista e afirmação num mundo que seus sentidos e seu entendimento não conseguem totalmente decifrar, funde e confunde o real e o mágico, movendo-se num cosmo onde a fantasia transpassa a vida e a vida toma aspectos de fantasia. O mágico, o maravilhoso, o aventureiro é sua forma de dominar e contrapor-se a fatos e fenômenos incompreensíveis. (WORNICOV et al, 1986, p.11).

É usualmente aceito hoje que toda criança de pouca idade precisa da crença na magia para, mais tarde, concluir que os problemas da vida real podem ser solucionados de forma também real. Desde a Antiguidade, acredita-se que a leitura ou a audição de uma história pode proporcionar a catarse, ou seja, o efeito moralizador e purificador, conceituado conforme descrito por Aristóteles, que aponta para o fato de que situações dramáticas, de extrema intensidade, permitem ao leitor ou ouvinte trazer à tona sentimentos de medo e piedade, principalmente, proporcionando-lhe o alívio ou a purgação desses sentimentos (ARISTÓTELES, 2004, p. 43, 48, 50, 52 e 74). Em outras palavras, a leitura ou a audição de um texto literário permite experiências “virtuais” ao leitor ou ouvinte, que “vive” situações sem consequências reais, mas que lhe são úteis por ensinarem a lidar com situações semelhantes no decorrer de sua vida.

Quando as experiências com o mágico são negadas à criança, ela pode, em etapas posteriores de sua existência, ter dificuldades para acreditar que haja soluções para os problemas reais que surgem em sua vida:

Muitos jovens que hoje em dia subitamente buscam fuga em sonhos induzidos por drogas, ou aderindo a algum guru, acreditando em astrologia, engajando-se na prática da “magia negra”, ou que de alguma outra maneira buscam escapar da realidade em devaneios sobre experiências mágicas que deverão mudar suas vidas para melhor, foram prematuramente pressionados a encarar a realidade de uma forma adulta. A tentativa de fugir da realidade através dessas formas tem sua causa mais profunda em experiências

formativas prematuras, que impediram o desenvolvimento da convicção de que a vida pode ser dominada de modo realista. (BETTELHEIM, 1980, p. 65).

Bettelheim vai além e conta que, em sua experiência de trabalho com a psicanálise de crianças e jovens, conheceu

exemplos onde, particularmente no período mais tardio da adolescência, anos de crença na mágica eram necessários para compensar o fato de a pessoa ter sido privada dela prematuramente na infância, por lhe ser imposta uma realidade áspera. É como se estes jovens sentissem que agora é sua última chance de compensar a séria deficiência de sua experiência de vida; ou que, sem ter tido um período de crença na mágica, ficarão inaptos para enfrentar os rigores da vida adulta. (BETTELHEIM, 1980, p. 65).

Assim, verificamos que o ser humano, independentemente de ser criança ou jovem, tem necessidade de magia para tornar-se um adulto consciente de seu papel: “o sonho, a fantasia, o brinquedo são necessidades não apenas da criança, mas também do adulto. [...] Apenas os ‘brinquedos’ modificam-se, à proporção que os interesses se apresentam” (CARVALHO, [196-], p. 9).

Ora, essa magia de que falam Bettelheim e Carvalho pode perfeitamente ser encontrada na literatura, em especial no que se convencionou chamar de “contos de fadas”, os quais preferimos tratar por “histórias maravilhosas” e que, ao contrário dos padrões socioeducativos vigentes – que recomendam determinados tipos de obras literárias para cada faixa etária (CARVALHO, [196-] e 1985; ALBERTON, WAGNER, RUSSOMANO, WEBER e WORNICOV, 1980; CUNHA, 1984, 1998; COELHO, 1984; WORNICOV et al, 1986; Ministério, 1998; MINISTÉRIO, 2001b) – podem muito bem atender aos anseios de pessoas com mais idade, tanto por seu caráter mágico, útil do ponto de vista psíquico, quanto por sua qualidade artística, estética.

Não pretendemos, com essas observações, afirmar que toda a literatura escrita para crianças e jovens tenha, necessariamente, que ser lida por pessoas “no período mais tardio da adolescência”. Sabemos, ainda, que apenas uma parcela das obras literárias destinadas ao hipotético público infantil e juvenil é composta por histórias maravilhosas, e que também há, dentre outras, narrativas de aventuras, realistas, de mistérios, de humor e obras que misturam essas características. O que desejamos é apontar para o fato de que essa literatura, especialmente devido à sua qualidade estética, deve ser apreciada por crianças e jovens de todas as idades.

Sabemos também que nem toda obra escrita é literatura, seja ela destinada ou não a um público infantil e/ou juvenil. Assim como há histórias escritas com sensibilidade e primor, capazes de nos enlevar por sua linguagem bem trabalhada, suas ilustrações, sua originalidade, seu conteúdo de cunho universal, seus personagens, seus múltiplos significados, etc., há outras que nos entediam e nos desgostam devido ao desleixo no tratamento da língua, a ilustrações que nada acrescentam ao texto escrito, ao conteúdo enfadonho e repetitivo, à falta de inovação e criatividade, e a tantos outros motivos que não nos cabe, neste momento, enumerar.

Da mesma forma como acontece na literatura escrita para adultos, há também obras infantis e juvenis que não merecem ser lidas: “Nem se deveria consentir que as crianças [os jovens e os adultos] freqüentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto” (MEIRELLES, 1979, p. 96). Sim, porque diante de incontáveis obras, lançadas anualmente para os mais diversificados públicos, as “insignificantes” seriam, realmente, perda de tempo – tempo que na sociedade atual, globalizada, precisa ser empregado na obtenção de informações, de conhecimentos e de prática profissional que possibilitem e assegurem ao ser humano uma formação plena, uma postura crítica e reflexiva diante da vida, a consciência de si e do outro, e a participação na construção (e na utilização) do mundo em que vive, ou seja, sua inserção socioeconômica, política e cultural.

Roland Barthes, estudioso francês da literatura, acredita que ela, sozinha, pode formar um indivíduo em todas as áreas do conhecimento: “A literatura assume muitos saberes [...] Se [...] todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 2007, p. 17). Para explicar-se, cita uma obra aceita pela Academia como possuidora de características estéticas: “Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura).” (idem). E fala de “monumento literário”, não de “obras insignificantes”, o que nos leva a crer que, ao afirmar que a literatura contém muitos saberes, fala de uma literatura artística.

Não podemos deixar de notar que a obra a que Barthes se refere como exemplo de literatura plena de saberes é uma obra hoje classificada como infantil e juvenil, ainda que não tenha sido escrita para crianças e jovens, mas apropriada por eles, como já dissemos anteriormente. Isso reforça a nossa hipótese de que a arte literária é arte literária, independentemente do público a que seja destinada.

3.3. GOSTOSURAS LITERÁRIAS

*Les livres pour enfants c'est bon pour les parents.
(Geneviève Patte)*

Chegou o momento de tratarmos do “gosto” ao qual Meirelles (1979, p.96) se refere, quando afirma que “obras insignificantes” podem prejudicar o gosto dos leitores em formação. Em primeiro lugar, acreditamos que o contato com a arte literária na infância é o fulcro da formação do hábito da leitura e do gosto pela literatura. Também cremos que quando a experiência com os livros não é possível na infância, a leitura na adolescência e até mesmo na fase adulta pode produzir o mesmo efeito.

Monteiro Lobato, no início do século XX, defendeu a opinião de que o brasileiro era um povo sequioso pela leitura, e que, se não lia, era “porque os velhos editores, na maior parte da santa terrinha, limitavam-se a inumar os volumes nas poeirentas prateleiras das suas próprias livrarias” (CAVALHEIRO, 1956, v.1, p. 223). Assim, de forma inusitada, ao verificar a falta de livrarias no país, possibilitou ao povo brasileiro o acesso ao livro:

Dirige-se, então, ao Departamento dos Correios, solicita uma agenda e constata a existência de mil e tantas agências postais espalhadas pelo Brasil. Escreve delicada carta-circular a cada agente, pedindo a indicação de firmas ou casas que pudessem receber certa mercadoria chamada “livro”. Com surpresa, recebe respostas de quase tôdas as localidades. [...] procura entrar em contacto com os possíveis clientes, escrevendo-lhes longa circular, portadora de original proposta: “Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais vender, maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada “livro”? V. Sa. Não precisa inteirar-se do que essa coisa é. Trata-se de um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau. E como V. As. Receberá esse artigo em consignação, não perderá coisa alguma no que propomos. Se vender os tais “livros”, terá uma comissão de 30%; senão vendê-los, no-los devolverá pelo correio, com porte por nossa conta..”

Quase todos toparam, e Lobato passou dos trinta e poucos vendedores anteriores, que eram as livrarias, para mil e tantos postos de vendas, entre os quais havia lojas de ferragens, farmácias, bazares, bancas de jornais, papelarias. [...] As edições, que antes não ultrapassavam 400 ou 500 exemplares, e assim mesmo muito esparçadas, pulam imediatamente para três mil exemplares, e começam a surgir quatro, cinco, seis e até mais livros por mês.

[...] “Dizem que o Brasil não lê! Uma ova! A questão é saber levar a edição até o nariz do leitor, aqui ou em Mato Grosso, no Rio Grande do Sul, no

Acre, na Paraíba, onde quer que êle esteja, sequioso por leituras [...] O Brasil está é louco por leituras.” (CAVALHEIRO, 1956, p. 222-223).

Com ou sem tradição escrita, o povo gosta da novidade, da originalidade, da surpresa – e isso fica evidente na distribuição de livros por Lobato: o sucesso foi garantido pelo pioneirismo e inovação de um produto ainda quase desconhecido (e de seu conteúdo), pela surpresa de receber esse produto em sua comunidade, quando ele era praticamente inacessível, pela coragem de um empreendedor que acredita em seu produto. Se o povo gosta disso, o mesmo vale para a criança, que está descobrindo o mundo, e para o jovem, que o está redescobrando, procurando ajustar-se a ele, individual, social e psicologicamente.

Bia Hetzel (2007) descreve o gosto infantil de forma poética, acrescentando-lhe mais alguns outros elementos, como o desejo de liberdade, ao afirmar que

toda criança gosta:
 de acordar sem pressa,
 de se levantar só quando dá vontade, [...]
 de cócegas (só um pouquinho!), [...]
 de andar descalça,
 de ficar pelada, [...]
 de ir para a cama só quando dá vontade, [...]
 de dar uns gritos de vez em quando,
 de ficar quieta quando dá vontade, [...]
 de ter alguém para andar de mãos dadas (só quando dá vontade!)

A autora aponta, também, para o deleite das brincadeiras e aventuras, quando escreve que as crianças gostam

de fazer careta [...]
 de muita farra e confusão,
 de sair para passear, [...]
 de surpresas e novidades boas, [...]
 de fogos de artifício,
 de bolha de sabão, [...]
 de brincar com sombra,
 de se esbaldar na água, [...]
 de dar cambalhota,
 de andar na garupa,
 de subir em árvore,
 de comer fruta no pé,
 de pular pedra no rio, [...]
 de pular bem alto,
 de pular num pé só,
 de dar umas corridas, [...]
 de brincar de esconder, [...]
 de jogar bola (qualquer bola)

Hetzel fala ainda do desejo que a criança tem sentir-se única, especial, segura e amada, ao afirmar que criança gosta

de receber um sorriso junto com o bom-dia,
 de segredo cochichado
 bem baixinho no ouvido, [...]
 de ter alguém atento para a escutar, [...]
 daquele brinquedo inventado só pra ela, [...]
 de voltar para casa, [...]
 daquela comidinha
 que alguém especial faz para ela,
 de um presente (qualquer presente)
 que chega fora de hora,
 de um carinho (qualquer carinho)
 que chega na hora certa, [...]
 de ganhar beijo de boa-noite,
 de dar abraço de urso,
 de dormir aconchegado, [...]
 de muita, muita gentileza.

A necessidade que a criança tem de expressar-se e demonstrar seus sentimentos, também é apontada por Hetzel, que diz que toda criança gosta “de ser ouvida quando precisa falar, [...] de desenhar”.

A curiosidade infantil é igualmente poetizada, uma vez que a autora afirma que crianças gostam

de coisas bem pequenininhas,
 de coisas enormes, [...]
 de aprender coisas novas, [...]
 de arco-íris,
 das estrelas,
 da lua,
 do calor do sol, [...]
 de palavras novas

Toda Criança Gosta... fala ainda do gosto da criança pela arte – desenho, música – e especialmente por histórias das quais eleger “uma história predileta” (HETZEL, 2007, p. 36).

Entende-se, portanto, que a criança – como qualquer outra pessoa –, possui um gosto quase inato pela arte, incluindo-se aí a arte literária. Para ser preservado, esse gosto pelo objeto estético deve fundamentar-se em seus outros gostos, ou seja, em sua curiosidade, em seu desejo de sentir-se importante, amada, segura, em suas brincadeiras, em seu poder de imaginação:

a criança e o adolescente usam o livro como pretexto para a brincadeira. De lá retiram o material lúdico que interage com sua capacidade de fantasiar. Lendo se brinca, se cresce e se constrói espaços para a autonomia. A literatura serve de pano de fundo para que os pequenos leitores assumam seus lugares como protagonistas, primeiro no enredo que escolhem como seu por apropriação e, simultaneamente, na própria aventura que é viver. Nesse sentido, um enredo bem construído, uma ilustração não somente adequada mas primorosa, se configuram num artefato capaz de levar os leitores a um universo paralelo emocionante, um lugar em que se contextualiza a realidade e do qual se sai munido para criar novos elementos para o cotidiano e para o próprio futuro. (VERNUNSCHK, [2008?], p. 29).

O que acontece, de acordo com Jesualdo (1955, p. 18, grifos no original), um dos primeiros autores latino-americanos a tratar da literatura infantil e juvenil em seus aspectos psicológicos, é que existem, na obra literária – escrita ou não para crianças –, “*valores, elementos o caracteres* determinados, dentro de la expresión literaria em general, escrita o no para los niños, que repondem a las exigencias de su psique durante su processo de conocer y aprender, que se ajustan al proceso de su evolución mental”. Dessa forma, a obra literária precisa conter

la riqueza imaginativa de los grandes escritores [...] expresiones que reúnan una mayor suma de experiencia, que desenvuelvan un drama más totalmente [...] personajes de caracteres más concretos [...] el drama, el movimiento de los personajes, la suma de las experiencias populares y todo ello dicho com las más altas formas expresivas y com innegable elevación de pensamiento. (JESUALDO, 1955, p. 22).

As crianças “toman de sus lecturas lo que les conviene y es afín a su naturaleza, para asimilárselo según sus fuerzas y el alcance de su inteligencia igual que les ocurre a las personas mayores. Interpretan los hechos a sus modos” (JESUALDO, 1955, p. 40-41). Por isso, a obra literária para crianças e jovens deve ser portadora de algumas características imprescindíveis:

Antes que ningún outro, sin duda, el carácter *imaginativo* [...] traducido en mitos o apariciones de la antigüedad o en los monstruos o realidades de la edad moderna; expuesto en cualquier forma expresiva que sea: leyenda, cuento, fábula, historietas, etc. descripto con belleza poética o en forma más o menos realista y descarnado de toda lisonja idiomática; dicho em largas tiradas subjetivas o en pocas y simples expresiones que completan su expresividad com dibujos o ilustraciones que más que dicen sugieren. (JESUALDO, 1955, p. 47, grifo no original).

A segunda característica da obra literária infanto-juvenil, para Jesualdo, é o que ele chama de *drama*, atributo que “importa al niño como traductor de sus movimientos interiores

y cuánto en él, el niño se siente vivir.” (JESUALDO, 1955, p. 50). Assim, o drama seria o responsável pela identificação do leitor consigo mesmo na história que lê e pela conjunção das imagens interiores do leitor com o seu ambiente.

A técnica do desenvolvimento do drama e a linguagem constituem-se na terceira e na quarta características necessárias à literatura infantil e juvenil:

En la técnica no es dado admirar la manera como el autor despliega el argumento del hecho ante la avidez del lector, esa avidez que [...] es lo que confunde y hace creer en la imaginación infantil, y mediante la cual todo lo realiza [...] En la técnica apreciamos la sobriedad con que el autor distribuye los detalles imprescindibles, ilusorios o reales, pero que no dejan lugar a dudas ni crean confusiones en cuanto al desarrollo del asunto; [...] Y luego el lenguaje que se emplea, que es de importancia absoluta para la gustación de la obra y resume en cierto modo la habilidad del creador.

Es muy general el encontrarse en las documentaciones infantiles que se relacionan con sus preferencias literarias, el dato de “cómo está escrita” la obra, en una palabra, sobre el lenguaje que emplea el autor. [...] más que una calificación del asunto, [...] necesidad de un idioma preciso, sencillo y puro. Y aquí, nuevamente, lo del principio: no significa esto que para ser sencillo el lenguaje haya de trivializarse, no. Cuanto más depurada sea la expresión, más sencilla pero bella la entonación del lenguaje, más gustará y atraerá al niño a su lectura. (JESUALDO, 1955, p. 50-51).

Vemos, portanto, que a preocupação com o apuro da expressão literária, com o conhecimento do idioma e seu emprego correto, com a técnica, enfim, é antiga e primordial, quando se trata de arte literária, seja ela destinada ou não ao público infantil e juvenil. E se a catarse constitui-se em uma das características da literatura, arriscamo-nos a afirmar que, para a criança, tanto o maravilhoso como o que Jesualdo chama de *drama*, têm esse poder.

3.4. CONSIDERAÇÕES PRIMÁRIAS

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado [...] pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não.

(Marcus Crouch).

Conforme discutimos nos itens anteriores, não há consenso sobre a duração da infância, adolescência e juventude em termos da duração de cada um desses períodos da vida humana. Por outro lado, há concordância no que diz respeito à vinculação dessas noções com o contexto específico das relações sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas, etc. que as circundam. Se então levarmos em conta que nós todos somos leitores em formação, pois a experiência humana com a linguagem nunca é definitiva, mas condição de possibilidade “de uma existência humana que se preze de tal, não importa sua idade” (KOHAN, 2006, p. 04 – *online*), podemos inferir que a literatura designada como infantil e juvenil pode (e deve) ser apreciada por todos os que desejam ou necessitam de experiências – ou de novas experiências – com a linguagem, com a palavra, com o pensamento e com as ideias, a fim de constituírem-se, na medida em que essas experiências forem assimiladas, em seres humanos conscientes dessa humanidade em si e no outro, ou seja, em suas relações consigo mesmos e com o mundo em que se inserem e que os envolve.

Isso significa que, na verdade, não há uma literatura produzida especialmente para atender a crianças e jovens, embora haja muitos autores que acreditem criar obras infantis e juvenis. Dentre muitos outros, Daniel Defoe, autor de *Robinson Crusóé*, Jonathan Swift, criador de *As Aventuras de Gulliver* e Miguel de Cervantes, responsável pela existência de *Dom Quixote de La Mancha*, certamente não pensaram em destinar seus escritos a um público infantil ou juvenil. Foi o interesse desse público pelas experiências com a linguagem – palavras, pensamentos e ideias – possibilitadas por essas obras que o encantou e o fez seu leitor. É claro que essas criações também são apreciadas pelo público “adulto”, supostamente dotado de ampla experiência com a linguagem, a quem, em verdade, essas histórias foram destinadas por seus autores. Provavelmente elas “viraram” literatura infantil e juvenil porque, no passado, eram as que mais atraíam o público mirim. Nas edições mais atuais, essas obras são adaptadas e até reduzidas.

Não é de surpreender, inclusive, que haja muitos autores que escrevem textos para públicos variados – a exemplo do que vemos em Erico Verissimo⁹, Graciliano Ramos¹⁰, Clarisse Lispector¹¹, João Ubaldo Ribeiro¹² e outros. Dentre esses autores que se dirigem a leitores indistintos quanto à idade, merece destaque Marina Crolasanti, renomada também por seus contos de fadas, histórias que a partir do século XIX começaram a ser publicadas em edições orientadas especialmente a crianças. Afirmo a autora que escreve apenas o que tem vontade, sem se “ligar muito em diferenças entre adultos e crianças” (1992, p. 71), e que, ao escrever, seu interesse e sua busca

se voltam para aquela coisa intemporal chamada inconsciente [pois] muda a realidade externa, mas a nossa realidade interior, feita de medos e fantasias, se mantém inalterada. E é com esta que dialogam as fadas, interagindo simbolicamente, em qualquer idade e em todos os tempos (COLASANTI, 2001, p. 95).

Não há, para as emoções, idade ou história. Nem eu, ao tentar escrevê-las, quis me dirigir a pessoas deste ou daquele tamanho. Preocupei-me apenas em erguer estas construções simbólicas, certa de que o material com que lidava era imemorial, e encontraria em outros ressonância (COLASANTI, 1979, p. 2 – *e-book*).

Trata-se de uma ressonância subjetiva, como sugere Bettelheim, ainda que ecoe em anos mais tardios da adolescência (e acrescentamos, sem dúvidas, em anos mais tardios da existência humana); ressonância coletiva, que engloba o contexto social, marcada por experiências com a linguagem, como apontou Kohan; e, por fim, ressonância que se desdobra em outras construções simbólicas, desta vez ligadas a aspectos da realidade humana, conforme afirmou Jesualdo, quando se referiu ao drama. Esses ecos permitem-nos conservar, durante toda a vida, porções da criança, do adolescente ou do jovem que um dia fomos e que

⁹ São de Erico Veríssimo *A vida de Joana d'Arc* (1935), *As aventuras do avião vermelho**, *Os três porquinhos pobres**, *Rosa Maria no castelo encantado** e *Meu ABC* (de 1936), *As aventuras de Tibicuera* (1937), *O urso com música na barriga** (1938), *A vida do elefante Basílio**, *Outra vez os três porquinhos**, *Viagem à aurora do mundo* e *Aventuras no mundo da higiene* (de 1939) e *Gente e bichos** (1956). As obras assinaladas (*) foram recentemente reeditadas pela Companhia das Letrinhas, com ilustrações e projeto gráfico de Eva Furnari.

¹⁰ Graciliano Ramos escreveu duas obras infantis: *A terra dos meninos pelados* (1939), que vem sendo reeditada continuamente (a última edição de que tivemos notícia foi de 2010, pela *Gráfica e Histórias de Alexandre* (1944), reeditada em formato de audiolivro em 2009 pela Livro Falante.

¹¹ Para crianças e jovens, a autora escreveu: *O Mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras* (1987).

¹² João Ubaldo tem três obras para crianças e jovens: *Vida e paixão de Pandonar, o cruel* (1983), *A vingança de Charles Tiburone* (1990) e, lançada em 2011 pela Objetiva, *Dez bons conselhos de meu pai*.

emergem de nós a cada nova experiência, a um odor, a um sopro, a um toque, a uma curiosidade, a uma busca, a uma leitura.

A experiência de leitura em que entramos nos anos mais tenros de nossas vidas acompanha-nos, queiramos ou não. Fora isso, ela ajuda a moldar nossa visão de mundo, nossos valores e nosso posicionamento diante da vida e das pessoas. Afinal, tanto no Brasil quanto em outros lugares, uma das marcas da literatura, por muito tempo, foi seu objetivo de instruir, formar e educar. Vejamos então, no próximo capítulo, esses aspectos mais de perto.

CAPÍTULO IV

O VERBO DO INÍCIO – NO BRASIL

*Os homens do passado, no fundo de uma
terrá inculta, em meio a uma aclimação
penosa da cultura europeia, procuraram
estilizar para nós, seus descendentes, os
sentimentos que experimentavam, as
observações que faziam, dos quais se
formaram os nossos. (Antonio Candido).*

Não temos a pretensão de discutir, neste capítulo, as diversas e polêmicas posturas de estudiosos em relação às origens da literatura brasileira. Nosso intento é o de apresentar um breve panorama sobre os primeiros textos literários que literalmente aportaram em território nacional e sobre os primeiros germinados em nossa terra, ainda que de “sementes” importadas. Esse panorama – superficial – tem o intuito de contribuir especialmente com o rol de saberes angariados por pais e pedagogos em exercício de ensino ou ainda em formação, a fim de que tenham uma visão da amplitude e da importância do tema “literatura brasileira”.

4.1. AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES LITERÁRIAS BRASILEIRAS

A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem no jardim das musas... (Antonio Cândido).

Houve, todos os que frequentam ou frequentaram a escola sabemos, desde os primeiros anos de colônia, autores que escreveram sobre a terra e o homem brasileiros. Nos séculos XVI e XVII, eles eram prioritariamente estrangeiros que emitiam suas opiniões sobre o que aqui encontravam. Esses textos nos interessam principalmente do ponto de vista histórico,

como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte. (BOSI, 1975, p. 15)

Ao contrário de Bosi, não diríamos condições “primitivas”, mas primordiais, ou seja, condições que apenas principiavam a ser afetadas pelo colonizador e que serviriam, posteriormente, como tema e forma para a criação de uma literatura despida de europeísmos, caracteristicamente brasileira. Dentre esses textos¹³, destaca-se a *Carta de Pêro Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel*, que “para a nossa história significou uma autêntica certidão de nascimento” (BOSI, 1975, p. 16) e, enquanto arte literária, “insere-se em um gênero copiosamente representado durante o século XV em Portugal e Espanha: a literatura de viagens.” (BOSI, 1975, p. 17).

Fato é que “no sentido amplo, houve literatura entre nós desde o século XVI; ralas e esparsas manifestações sem ressonância, mas que estabelecem um comêço e marcam posições para o futuro. Elas aumentam no século XVII, quando surgem na Bahia escritores de porte”

¹³ De acordo com Alfredo Bosi (1975, p. 16 e 41), merecem destaque também o *Diário de Navegação* de Pêro Lopes e Souza, de 1530; o *Tratado da Terra do Brasil* e a *História da Província de Santa Cruz a que Vulgarmente Chamamos Brasil*, de Pêro Magalhães Gândavo, ambos escritos em 1576; a *Narrativa Epistolar*, de 1583, e o *Tratado da Terra e da Gente do Brasil* (escritos provavelmente na mesma época da anterior), ambos de Fernão Cardim; o *Tratado Descritivo do Brasil*, de Gabriel Soares de Sousa, de 1587; os *Diálogos das Grandezas do Brasil*, texto escrito em 1618 por Ambrósio Fernandes Brandão; todo o epistolário e o *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, de Manuel da Nóbrega, este escrito por volta de 1588; a obra de José de Anchieta; a *Prosopopéia*, de Bento Teixeira (primeiro intelectual leigo no Brasil), publicada em 1601; a *História do Brasil*, escrita em 1627 por Vicente Antonil (conhecido por Frei Vicente de Salvador), brasileiro nascido na Bahia.

(CANDIDO, [19--], v.1, p. 15-16), como Gregório de Matos Guerra, cronista satírico da sociedade nascente, e por isso alcunhado de “o Boca do Inferno”, e Antônio Vieira, “arquiteto incansável de sonhos e [...] orador complexo e sutil, [...] amante de provar até o sofisma, eloqüente até à retórica, mas assim mesmo, ou por isso mesmo, estupendo artista da palavra.” (BOSI, 1975, p. 49).

Porém, a literatura produzida no Brasil só começa a tomar forma “no decorrer do século XVIII, encorpando o processo formativo, que vinha de antes e continuou depois.” (CANDIDO, [19--], v.1, p. 15-16). Nesse período, alguns autores, em meio a tantos outros, deram contribuições significativas à formação e ao adensamento da literatura brasileira, estabelecendo

de vez a literatura do Ocidente no Brasil, graças aos padrões universais por que se regia, e que permitiram articular a nossa atividade literária com o sistema expressivo da civilização a que pertencemos, e dentro do qual fomos definindo lentamente a nossa originalidade. [...] Fizeram, com a seriedade dos artistas conscientes, uma poesia civilizada, inteligível aos homens de cultura [...] E quando quiseram exprimir as particularidades do nosso universo, conseguiram elevá-las à categoria depurada dos melhores modelos. (CANDIDO, [19--], v.1, p. 17).

Dentre esses autores, destacam-se Botelho de Oliveira, criador da coleção de poemas *Música do Parnaso*, publicada em 1705, que foi “poeta-literato *strictu sensu*, capaz de escrever com igual perícia em quatro idiomas e nas várias formas fixas herdadas aos trovadores e renascentistas: sonetos, madrigais, redondilhas, romances, epigramas, oitavas, décimas...” (BOSI, 1975, p. 44); Tomás Antônio Gonzaga, autor de *Marília de Dirceu* (completa em 1799), poema utilizado como tema recorrente, na atualidade, em concursos vestibulares; Alvarenga Peixoto, Silva Alvarenga, Cláudio Manuel da Costa, Basílio da Gama, este último o escritor de *O Uruguaui* (1769) e Santa Rita Durão, que nos legou *Caramuru* (1781).

Contribuem igualmente para o fortalecimento de nossa literatura então neófito, as academias, que reúnem intelectuais com o objetivo de promover o contato entre eles, bem como o intercâmbio de ideias e trabalhos. Dentre outras, destacam-se, dando “à vida literária [brasileira] uma primeira densidade apreciável” (CANDIDO, [19--], v.1, p. 16), a “Basílica dos Esquecidos” (Bahia, 1724-5), a “Basílica dos Renascidos” (Bahia, 1759), a “Academia dos Felizes” (Rio de Janeiro, 1736 a 1740) e a Academia dos Seletos” (Rio de Janeiro, 1752).

Porém, ainda que configurada no século XVIII, a nossa literatura só “aparece integrada, articulada com a sociedade, pensando e fazendo sentir a sua presença, [...] no

último quartel do século XIX [...] voltada [...] para a construção duma cultura válida no país.”
(CANDIDO, [19--], v.1, p. 16 e18).

4.2. LITERATURA BRASILEIRA ATÉ A VIRADA PARA O SÉC. XIX

A evolução geral da cultura, particularmente das ciências da Natureza e do Homem [...] teve [...] seu flagrante reflexo na Literatura.

(Antônio Soares Amora).

Sem dúvida, a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, promoveu um desenvolvimento cultural, necessário – e obrigatório – para o funcionamento das instituições:

Imprensa, periódicos, escolas superiores, debate intelectual, grandes obras públicas, contato livre com o mundo (numa palavra: a promoção das luzes) assinalam o reinado americano de D. João VI [...] Foi a nossa Época das Luzes, acarretando algumas conseqüências importantes para o desenvolvimento da cultura intelectual e artística, da literatura em particular. A fundação de bibliotecas públicas e a abertura de livrarias completam o quadro da divulgação do saber, cuja base permanece todavia precária, pela falta de escolas públicas primárias e a insuficiência das particulares, embora houvessem aumentado as aulas régias. (CANDIDO, [19--], v.1, p. 227-321).

Para haver contato com o resto do mundo, abriram-se os portos, mas mesmo que isso possibilitasse o aumento da entrada de livros no país, até então efetuada, em grande parte, clandestinamente, os livros ainda eram escassos, pouco variados, caros e, na maioria das vezes, em língua estrangeira ou traduzidos (para o português de Portugal) de obras francesas e inglesas.

Como consequência do desenvolvimento provocado pela vinda da Corte portuguesa para o Brasil, nossos artistas das letras puderam, com maior liberdade, contribuir com a articulação da sociedade, agora em trans-formação. Surgiram, dentre outros, autores como Gonçalves Dias, que deixou de herança aos brasileiros *Canção do Exílio* (1843) e *I-Juca Pirama* (1851), poeta que se destacou “pelas qualidades superiores de inspiração e consciência artística” (CANDIDO, [19--], v. 2, p.81) e cuja “personalidade de artista soube transformar os temas comuns em obras poéticas duradouras” (BOSI, 1975, p. 114); Álvares de Azevedo que, embora tenha falecido muito jovem, aos vinte anos, “foi o escritor mais bem dotado de sua geração [...] revelou talento precoce”, legando-nos uma produção literária – publicada postumamente – cuja linguagem “acrescida de termos científicos, [...] nos dá uma série de grupos nominais *próprios da situação adolescente*” (BOSI, 1975, p. 121 e 122, grifo nosso.). Dentre outros escritos, deixou o conjunto de poemas que compõem a *Lira dos Vinte*

Anos (1853) e, em prosa, *Noite na Taverna* (1855); Joaquim Manuel de Macedo, criador de uma obra

principalmente social, pelo fato de [...] transpor a um gênero novo entre nós os tipos, as cenas, a vida de uma sociedade em fase de estabilização, lançando mão de estilo, construção, recursos narrativos os mais próximos possíveis da maneira de ser e falar das pessoas que o iriam ler. [...] [...] Macedo deu origem a um mito sentimental, a Moreninha [na obra com o mesmo nome, de 1844], padroeira de namoros que ainda faz sonhar as adolescentes. (CANDIDO, [19--], v. 2, p.137).

Bernardo Guimarães, autor que empregou com maestria “os versos anapésticos”¹⁴, que reservou aos poemas de movimento, inquietude ou os grotescos, sempre com o melhor proveito” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 170). Mas foi a prosa de *O Seminarista* (1872) e de *A Escreva Isaura* (1875), principalmente, que lhe conferiram fama e longevidade literária; Visconde de Taunay, “homem de [...] muito senso de observação, formado no hábito de pesar com a inteligência as suas relações com a paisagem e o meio” (BOSI, 1975, p. 121), “caso raro na literatura do tempo, para a qual trouxe uma rica experiência de guerra e sertão, depurada por sensibilidade e cultura nutridas de música e artes plásticas” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 307) e nos legou *Inocência* (1872); Franklin Távora, “o primeiro ‘romancista do Nordeste’, no sentido em que ainda hoje entendemos a expressão [...] abriu caminho a uma linhagem ilustre, culminada pela geração de 1930” (idem, p. 300), criou *O Cabeleira* (1876); Martins Pena, que escreveu as comédias *O Juiz de Paz na Roça* (texto de 1833, encenado em 1838) e *Festa na Roça* (que estreia no palco em 1840), “numa linguagem coloquial que, no gênero, não foi superada por nenhum comediógrafo do século [XIX]” (BOSI, 1975, p. 163-164); Casimiro de Abreu, conhecido até hoje pelo poema “Meus Oito Anos” (1959), bardo que, na opinião de Bosi (1975, p. 128) agrada “aos que pedem pouco à literatura: um ritmo cantante, uma expressão fácil, uma palavra brejeira.”

José de Alencar foi um autor preocupado em “cobrir, com a sua obra narrativa passado e presente, cidade e campo, litoral e sertão, e compor uma espécie de *suma romanesca* do Brasil.” (BOSI, 1975, p. 151, grifos do autor). Dentre suas obras estão: *O Guarani* (1857), que consagrou Alencar como “o único escritor de nossa literatura a criar um mito heróico, o de Peri” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 223), além de *Iracema* (1865), *Lucíola* (1862) e *Senhora* (1875), “podem ser relidos à vontade e o seu valor tenderá certamente a crescer para o leitor

¹⁴ Pé de verso latino ou grego em que entram duas sílabas breves, seguidas de uma longa. Cada conjunto de três sílabas é conhecido por pé anapéstico.

[pois] denotam capacidade de fabulação e segurança narrativa que até hoje nos prendem.” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 222 e 221).

Outro marco do Romantismo foi Castro Alves, que encarnou

as tendências messiânicas do Romantismo, transformando-se no maior episódio de literatura participante que o seu tempo conheceu.[...] o cantor do negro escravo; e, por extensão dos oprimidos, que amou realmente com sentimento de justiça [...] E quando a poesia assume compromissos com a vida, inserindo-se deliberadamente no tempo histórico e social, a eloquência aparece, mais que recurso, como força realmente poética” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 268, 269 e 273).

Lega-nos Castro Alves, dentre outros poemas, “O Navio Negroiro”, terminado em 1868, quando tinha apenas 20 anos. “Nêle a poesia oratória alcança uma grandeza sem desfalecimento, uma beleza presente em cada verso, cada palavra, deixando, depois de lido, uma ressonância que sulca o espírito.” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 277).

Manuel Antônio de Almeida, produtor de *Memórias de um Sargento de Milícias* (1853),

bizarra e alegre sarabanda em que os grupos vão e vêm, os pares se unem e separam, as combinações são por vezes estranhas, mas nada é irremediável. [...] Manuel Antônio é, pois, um romancista consciente não apenas das próprias intenções, como (daí a sua categoria literária) dos meios necessários para realizá-las. Admirável contador de histórias como uma prosa direta e simples, nua como a visão desencantada e imparcial que tinha da vida. [...] É quase incrível que, em 1852, *um carioca de vinte anos* conseguisse estrangular a retórica embriagadora, a distorção psicológica, o culto do sensacional, a fim de exprimir uma visão direta da sociedade de sua terra. (CÂNDIDO, [19--], v. 2, p. 217 e 219-220, grifo nosso.).

“Fenômeno de consciência literária” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 220), Machado de Assis foi o criador das narrativas situadas no “ponto mais alto e mais equilibrado da prosa realista brasileira” (BOSI, 1975, p. 193), e nos deixou por herança obras-primas como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *O Alienista* (1882), *Quincas Borba* (1892) e *Dom Casmurro* (1900). Nessas histórias, “aparecem variantes de uma só e mesma lei: não há mais heróis a cumprir missões ou a afirmar a própria vontade [...] um permanente alerta para que nada de piegas, nada de enfático, nada de idealizante se pusesse entre o criador e as criaturas. (BOSI, 1975, p. 200).

Raul Pompéia, produtor de um único romance, *O Ateneu* (1888),

partilhava com Machado o dom do memorialista e a finura da observação moral [...] era artista e artista cômico do seu ofício de plasmador de signos. [...] tematiza os escuros desvãos da memória em torno de ambientes, cenas, personagens, e molda as estruturas obtidas no nível da palavra descritiva, narrativa, dialogada. (BOSI, 1975, p. 203-205).

Primeiro escritor brasileiro a viver de sua arte, Aluísio Azevedo tem, segundo a opinião de alguns críticos, uma produção de nível desigual:

Essa luta com a pena pelo pão certamente explica o desnível entre seus romances sérios (*O Mulato* [1881], *Casa de Pensão* [1884], *O Cortiço* [1890]) e os pastelões melodramáticos [...] Seja como for, Aluísio foi expoente de nossa ficção urbana nos moldes do tempo. [...] *O Mulato* [...] passa pelo primeiro romance naturalista brasileiro [...] *O Cortiço* foi um passo adiante na história da nossa prosa. O léxico é concreto, o corte do período e da frase sempre nítido, e a sintaxe, correta [...] o poder de fixar conjuntos humanos como a casa de pensão e o cortiço dos romances homônimos constitui o seu legado para a ficção brasileira. (BOSI, 1975, p. 210-214).

Olavo Bilac, mais um expoente de nossas letras, mestre em conjugar a “íntima aliança do verbo literário com a música e a retórica, [promovendo uma] expressão artística mais grata à nossa sensibilidade média” (CANDIDO, [19--], v. 2, p. 43), deu ao público suas *Poesias*, em 1888. Assumiu o papel de “poeta cívico” e, em 1904, publicou *Poesias Infantis*. Com Manuel Bomfim e Coelho Neto, escreveu *Através do Brasil* (1913) e recebeu o título de “príncipe dos poetas brasileiros”. “Hoje parece consenso [...] reconhecer em Bilac não um grande poeta, mas um poeta eloquente, capaz de dizer com fluência as coisas mais díspares, que o tocam de leve, mas o bastante para se fazerem, em suas mãos, literatura.” (BOSI, 1975, p. 254).

Afonso Arinos (1868-1916) que foi, para Bosi, o “primeiro escritor regionalista de real importância”, deixou-nos *Pelo Sertão* (1898) – coletânea de doze contos em que “soube comunicar com exatidão e contido sentimento a vida agreste [...] os hábitos, os abusões, o fundo moral a um tempo ingênuo e violento.” (BOSI, 1975, p. 234 e 235) – que esteve presente no currículo escolar brasileiro por cerca de um século, como leitura obrigatória juntamente com *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, autor este que conseguiu “desvendar o mistério da terra e do homem brasileiro com as armas todas da ciência e da sensibilidade. Há uma paixão real em *Os Sertões* [...] e uma paixão da palavra que dá concretíssimos relêvos aos momentos mais áridos da sua engenharia social.” (BOSI, 1975, p. 245).

Há ainda duas outras obras escritas na virada do século XIX que são frutos dos “dois vultos mais importantes da ficção pré-modernista” (BOSI, 1975, p. 365) e, até a atualidade, matéria de estudo escolar e de provas de vestibular. Trata-se de *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1911), de Lima Barreto e de *Canaã* (1902), de Graça Aranha. A primeira dá vida a Policarpo Quaresma, um personagem que “não se exaure na obsessão nacionalista, no fanatismo xenóforo; [...] tem Policarpo algo de quixotesco, e o romancista soube explorar os efeitos cômicos que todo quixotismo deve fatalmente produzir”; a outra, portadora de “uma forte dose de naturalismo [...] Mas não é um naturalismo impessoal e ‘científico’”, de escola: a sensibilidade do prosador empenha-se eficazmente ao plasmar a linguagem narrativa, que, em certos momentos, atinge alto nível estético.” (BOSI, 1975, p. 359 e 368).

Os autores que viveram no Brasil dos séculos XVIII e XIX, e dentre eles, especialmente os apontados neste capítulo, não somente deram forma à literatura brasileira, mas souberam envolvê-la *pela e com* a sociedade e, dessa forma, estruturar uma cultura com características nacionais – embora ainda fortemente conectada aos padrões europeus.

Um ponto adicional desse período chama-nos a atenção: grande parte dos autores aqui citados, os quais buscaram criar uma literatura produzida por brasileiros e, assim, uma vida cultural no país, eram adolescentes e jovens: Basílio da Gama escreveu *O Uruguai* com 28 anos; Gonçalves Dias criou a *Canção do Exílio* aos 20 anos, e *I-Juca Pirama*, poema que o consagrou, aos 28; Álvares de Azevedo morreu aos 21, antes mesmo de publicar sua obra, a *Lira dos Vinte Anos*, que foi editada postumamente; Joaquim Manuel de Macedo produziu *A Moreninha* aos 24 anos; *Inocência*, obra que projetou Taunay, foi criada quando o autor tinha 29 anos; *O Juiz de Paz na Roça*, peça de teatro que deu fama a Martins Pena, foi escrita quando o escritor contava com apenas 18 anos!

Da mesma forma, Casimiro de Abreu redigiu o poema “Meus Oito Anos” aos 20 anos de idade; José de Alencar produziu *Cinco Minutos* aos 27 e *O Guarani*, história que deu origem ao primeiro mito brasileiro, aos 28; Castro Alves produziu o poema “O Navio Negreiro” aos 20 anos; *Memórias de Um Sargento de Milícias*, obra que consagrou Manuel Antônio de Almeida, foi escrita quando o autor contava também com 20 anos de idade; *O Ateneu*, de Raul Pompéia, foi criado aos 25 anos do autor; Aluísio Azevedo escreveu suas obras-primas *O Mulado*, aos 24 anos, *Casa de Pensão* aos 27 e *O Cortiço* aos 33; Bilac publicou seu primeiro livro, *Poesias*, aos 17 anos! E Afonso Arinos e Lima Barreto produziram, respectivamente, *Pelo Sertão* e *Triste Fim de Policarpo Quaresma* aos 30 anos.

Essas obras não foram dedicadas a um público infanto-juvenil, mas adulto, de pessoas que tinham cultura, que aprenderam a ler – privilégio de poucos, no Brasil, especialmente

antes do último quarto do século XIX. Contudo, crianças, adolescentes e jovens brasileiros desse período, nas pouquíssimas escolas que tínhamos então, ou mesmo em casa, orientados por professores contratados por seus pais para educá-los e formá-los, liam essas obras, estudavam-nas até a memorização – prática que perdurou até os anos finais de 1960, aproximadamente –, a fim de constituírem-se “letrados”, socialmente cultos:

Dona Stela dava aulas de Português, e um dia perguntou quem sabia um poema de cor. [...] Ela disse que ganharia um ponto na média quem falasse um poema ali na frente da sala. Levantei a mão, ela sorriu [...] dizendo ah, que bom [...]

– Que poema é e de que poeta?

– *Vozes da África*, de Castro Alves. [...]

eu tinha um vulcão dentro de mim quando abri a boca, a fúria de Castro Alves diante de tanta injustiça, suas palavras de fogo clamando aos céus. (PELLEGRINI, 2007, p. 27, grifos no original)

Dessa forma, se num primeiro momento, no Brasil – aos moldes da educação praticada nos mosteiros medievais –, a memorização foi condição de letramento, gradativamente esse procedimento educativo tornou-se garantia de *status* social e cultural.

4.3. RAIZES DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

La niñez cuya hambre de sueños há de encontrar alimento en el exterior, se había saciado durante siglos com las migajas del gran banquete de los adultos. (Enzo Petrini).

Mesmo que destinadas aos adultos, as obras produzidas – e as traduzidas – por autores brasileiros terminavam por cair nas mãos – e no gosto – do público infantil e juvenil, em especial porque havia poucas obras especificamente destinadas a ele até por volta de 1885. Assim, Bárbara Vasconcelos de Carvalho, que em 1959 foi a primeira autora brasileira a escrever sobre a literatura para crianças e jovens, além de Leonardo Arroyo e Nelly Novaes Coelho, contam-nos que Castro Alves, Machado de Assis, José de Alencar, Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Afonso Arinos e Euclides da Cunha, dentre outros, eram leituras obrigatórias nas poucas escolas brasileiras e nas aulas privadas – para crianças mais abastadas, cujos pais podiam arcar com as despesas oriundas da contratação de professores, na maioria estrangeiros, para educar seus filhos.

Ao lado dessas obras havia também as de autores portugueses, bem como as traduções portuguesas de autores principalmente franceses, ingleses, espanhóis e alemães, e as obras estrangeiras em suas línguas originais, com destaque para as francesas e inglesas. Essas obras, em sua maioria, eram escritas para o público adulto.

Relata Arroyo (1988, p. 61) que mesmo que o Brasil colônia contasse com escolas públicas criadas pela Companhia de Jesus a partir de 1549, quando os jesuítas chegaram ao país com o objetivo de catequizar e expandir a fé cristã dentro do clima da Contra Reforma, poucos aprenderam a ler, e o fizeram por meio de manuscritos, copiados pelos jesuítas de obras religiosas, devido à raridade de livros impressos:

Manoel da Nóbrega e José de Anchieta são os dois primeiros nomes que, no Brasil, se ligariam às atividades embrionárias da educação, cultura e literatura que o século XVI conheceu. Assim, no momento em que, em Portugal, Camões dava voz à renovação renascentista, criando as formas da alta poesia, que se iria constituir em modelo durante toda a era clássica, no Brasil, José de Anchieta, ainda segundo modelos medievais, escrevia os *autos religiosos* (destinados à representação para as populações indígenas) e compunha seus singelos *poemas em louvor da Virgem*.

O caráter popular, com que surgiram essas primeiras manifestações literárias se deve, evidentemente, ao pragmatismo que as orientava: promover a catequização dos índios e a reafirmação da fé católica, ameaçada pela Reforma protestante.

Manuel da Nóbrega, por sua vez, esboçou o primeiro *plano de educação* que foi experimentado em terras brasileiras. [...] baseava-se essencialmente numa série de cursos que principiavam pelo ensino do português [...] Seguia-se o ensino da doutrina cristã [...] Só então se iniciava [...] o que hoje chamaríamos de ensino [Fundamental de 1º ao 5º anos], e que então se denominava “Escola de ler e escrever”. [...] os alunos que se revelassem aptos para um desenvolvimento superior passariam então à aula de gramática, que hoje chamaríamos de [Ensino Fundamental de 6º a 9º anos] (COELHO, 1985, p. 49, grifos no original.).

Assim e apesar de haver, em 1759, quando da expulsão da Ordem dos Jesuítas, 24 colégios, a literatura em voga junto ao povo, era a oral,

que veio naturalmente com os primeiros marinheiros portugueses e, aqui, foi acrescida da mitologia e das tradições indígenas; mais tarde, ambas as correntes enriquecidas pela contribuição africana. [...] O menino colonial, do ponto de vista da literatura oral, contava com muitas histórias, mercê dessa interação oral que encontrava, no Brasil, pela confluência das três correntes culturais [europeia, indígena e africana], condições de pleno desenvolvimento. (ARROYO, 1988, p. 45-46).

Provavelmente trazida ao Brasil pouco depois de sua publicação, em 1575, a obra *Histórias de Proveito e Exemplo*, contendo narrativas populares coletadas do folclore asiático e africano, compiladas pelo português Gonçalo Fernandes Trancoso, teve grande repercussão no período colonial, como também a teve a obra de Gil Vicente. Ainda que houvesse edições seguidas dessas obras – de Trancoso e Vicente –, elas foram divulgadas principalmente de forma oral, tanto pela dificuldade de aquisição dos livros impressos (em Portugal), quanto pela característica ágrafa do povo brasileiro. “Foi, pois, esse culto, essa sobrevivência do que é popular, que veio permitir mais tarde, aos nossos escritores e pensadores, a redescoberta da terra” (ARROYO, 1988, p. 62).

Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil sofreu uma destruição completa de todo o sistema de ensino popular, sem que houvesse nenhuma medida para sua substituição (ARROYO, 1988, p. 61).

Até o início do século XIX, a Escola não existia, praticamente, entre nós, uma vez que não havia formação de professores e nem mesmo o livro de textos para a sala de aulas era cogitado.

A chegada da Família Real, com a vinda de D. João VI para o Brasil, inaugura uma nova era, abrindo novos horizontes à educação e novas perspectivas à vida cultural do país. D. João VI modificou a paisagem política e social do Brasil e deu nova dimensão ao ensino. E só com a formação de professores e o nascimento do livro-texto, a Escola poderia tornar-se uma realidade. [...] A partir de 1808, portanto, criaram-se Colégios por todo o País; talvez o primeiro tenha sido o célebre Colégio “Caraça”, em

Minas Gerais, em 1820; [...] em Barbacena, e tão amargamente caricaturado no livro notável de Raul Pompéia, *O Ateneu*; [...] Cuidou-se também da instrução pública, e a Constituição de 1824 já “declarava gratuita a todos a instrução primária”. [...] foi instalada, na Bahia, a primeira tipografia, em 1811 [...] logo após, em 1831, surge, em Salvador, o primeiro jornal infanto-juvenil, intitulado *O Adolescente*. [...] No Rio de Janeiro, aparece também, em 1835, o jornal *O Juvenil*. (CARVALHO, 1985, p. 125-126).

Conforme dados apresentados por Arroyo (1988, p. 66), o desenvolvimento do ensino, promovido pela vinda de D. João VI, “cuidou atentamente da instrução pública em seus primeiros graus” permitindo a abertura de escolas sem que houvesse exame para licenciamento das Instituições, concomitante à formação de professores e à necessidade de livros de texto. Só a partir daí foram criadas as condições para surgir uma literatura especialmente dedicada à infância. Assim, ainda de acordo com Arroyo, o livro infantil no Brasil “nasceu nos bancos escolares, vinculados ao sistema de educação”. Aliás, podemos afirmar que a vocação educativa da literatura nasceu com a própria literatura:

Desde o início da humanidade, os contos e as histórias têm sido meios de partilhar instrução e divertimento entre os homens. As histórias foram concebidas para ilustrar e exemplificar princípios para a conduta humana. Depois de séculos, estas histórias foram finalmente registadas em letra impressa. [...]

[...] Em forma escrita aparecem já fábulas na Suméria pelo menos desde o século XVIII A. C.; foi através das suas versões acádicas que elas influenciaram a literatura grega, [...] e por conduto desta a latina e suas descendentes. É possível que directamente, ou através do grego – conhecido na Índia desde a conquista do Panjabe e do Cinde por Alexandre Magno, em 326 A. C. – essas fábulas mesopotâmicas tenham tido alguma influência sobre a literatura indiana; [...]

[...] a mais antiga colectânea conhecida de fábulas indianas está redigida em pali, uma língua vulgar ainda assaz próxima do sânscrito [...] Na forma em que nos chegaram deverão datar dos primeiros séculos da nossa era, mas sabemos que algumas corriam já por 380 A. C., quando se reuniu em Vaiçali o 2º concílio budista. São conhecidas por Jatakas, palavra que significa “nascimentos” (THOMAZ, 2010, grifos nossos – *online*).

Conta-nos Olivelle, tradutor e autor da introdução e das notas da obra *The Five Discourses on Worldly Wisdom (Pancatantra)* (SHARMAN, 2006 – *e-book*) que o brâmane Vishnu Sharman – não se sabe, no entanto, se ele é um indivíduo histórico ou se é criação literária – compilou, por volta do século III, um tratado de ensinamentos político-religiosos (indianos e budistas) com o título de *Pancatantra (Cinco Princípios)* – ou *Pantchatantra* –, uma das mais antigas coleções de fábulas e apólogos em verso e prosa de que se tem notícia, coletadas das tradições orais provavelmente oriundas dos primeiros agrupamentos sociais asiáticos. Essa coleção é possivelmente derivada das *Jatakas* e da epopeia indiana

Mahabharata (*A Grande História da Humanidade* ou *A Grande História dos Bharatas*), livro que só ganhou sua forma definitiva no século II, mas acredita-se que a maioria desses versos foi compilada no século IV a.C.:

Contam que foi o sábio Vyasa que preparou o Mahabharata, uma compilação admirável [que conta a] história da disputa pelo trono entre as dinastias Kaurava e Pandava. [...] no momento mais crítico da história, exatamente quando a Batalha de Kurukshetra está por começar, o Senhor Krishna entra em cena e transmite sua mensagem [...] o Bhagavad-gita. Na verdade, toda a trama política e envolvente do Mahabharata não passa de um arranjo para prender a atenção dos leitores para o Bhagavad-gita, o resumo da verdadeira essência dos Vedas. [...]

[...] A guerra torna-se assim, com arte e sabedoria o pano de fundo para ensinamentos filosóficos.

[...] é uma obra *que visa o conhecimento* da natureza do "eu" e a sua relação eterna com toda a criação e aquilo que transcende a ela. [...]

A obra é considerada pelos hindus uma narrativa histórica real (CRUZ, 2011, grifos nossos – *online*).

A obra *Calila e Dimna* é proveniente do *Pantchatantra* e constitui-se numa coleção de contos de diversas fontes sânscritas, reunidos por Berzebuey, “filósofo y médico del siglo VI de nuestra era, que lãs tradujo al pehlvi, dialecto persa reconocido como lengua oficial del império” (SOLALINDE, 2011 – *online*). Derivado ainda do *Pantchatantra* e “redigido em sânscrito, entre o século IX e o XIV, o *Hitopadesa* ou ‘*instrução útil*’, atribuído a Narayana, [...] foi integralmente vertido em português por Monsenhor Sebastião Rodolpho Dalgado, e editado Casa Bertrand em 1897.” (THOMAZ, 2010 – *online*). Tudo indica, portanto, que a literatura sempre teve uma inclinação educativa que perdura por toda a História da humanidade. Se na Antiguidade Platão havia estabelecido a necessidade de sua utilidade ética, política, estética e moral, na Idade Média

surge e prolifera em terras do Ocidente europeu, uma copiosa literatura narrativa que vem de fontes distintas: uma popular e outra culta. A de fonte popular é a prosa narrativa “exemplar”, derivada das antiqüíssimas fontes orientais ou grega. A de origem culta é a prosa aventuresca das novelas de cavalaria, de inspiração ocidental. [...] Naquela [a popular], afirmam-se os problemas da *vida cotidiana*, os valores do comportamento ético-social ou as “lições” advindas da sabedoria prática (COELHO, 1981, p. 189; 1985, p. 19).

No Renascimento, com a facilidade de obtenção do papel, a descoberta da gravura e a invenção da imprensa, a literatura recebeu o encargo de “formar o ‘homem perfeito’, aquele que, pelo Saber, [...] caráter e gosto literário, estaria apto a participar dinamicamente das instituições sociais e políticas de sua nação” (COELHO, 1981, p. 221; 1985, p. 51).

Ainda que alguns pensadores em determinado momento postulassem “a arte pela arte” e, assim, desejassem uma literatura desvinculada de sua vocação social ou educativa, essa vocação permanece até hoje, embora camuflada:

Nós somos um temível pistoleiro. Estamos num bar de uma pequena cidade do Texas. [...]
 Não queríamos matar mais ninguém. Mas teremos que abrir uma exceção para Alonso, *cão mexicano* [...]
 Nós vemos um mexicano. *Pobre Diabo*. [...] A viúva e os cinco filhos o enterrarão ao pé da colina. Fecharão *a palhoça* [...] *A filha mais velha se tornará prostituta. O filho menor, ladrão.* (SCLIAR, 1989, p. 57-58, grifos nossos.)

Moacyr Scliar é hoje um dos escritores mais representativos da literatura brasileira contemporânea. O trecho acima, extraído de “Nós, o Pistoleiro, Não Devemos Ter Piedade”, conto escrito provavelmente entre os anos de 1970 e 1980, ainda que criado “a partir de um ângulo supra-real” (ACADEMIA, 2006 – *online*), mostra, explicitamente, o preconceito dos norte-americanos em relação aos vizinhos mexicanos. Implicitamente apresenta (e, dessa forma, “ensina”) um quadro envolvendo o destino dos menos favorecidos de qualquer lugar do mundo, inclusive – e destacadamente – do nosso país, uma vez que um dos “temas dominantes de sua obra [é] a realidade social da classe média urbana no Brasil” (ACADEMIA, 2006 – *online*). Isso fica evidente quando o narrador aponta para a falta de opções econômicas e culturais da população brasileira de classe média-baixa, representada, na história, pela família do “pobre diabo”.

Murilo Rubião, criador de histórias que “contribuem para abalar os alicerces da racionalidade técnica [...] para desestabilizar as pequenas verdadezinhas tão vivas na atualidade, onde a vida coletiva [...] os princípios éticos e estéticos vão sendo cada vez mais solapados pela indiferença e pelo cinismo” (MENEZES, 2004 – *online*) “muito preocupado com problemas de injustiça [...] sujeito que tinha uma percepção muito grande de problemas de dominação e de exploração” (DÂNGELO, 2004 – *online*), nos mostra tudo isso, “sempre com uma ironia sofisticada, machadiana” (ASSUNÇÃO, 2004 – *online*), em “A Fila”, conto em que o protagonista Pererico enfrenta “uma fila absurda e infinita, permeada por corrupção e aleatoriedade [...] encabeçada pela figura enigmática do poderoso porteiro [negro] Damião” (OLIVEIRA, 2009 – *online*). Nessa fila, Pererico acaba por perder anos de sua vida, sem conseguir solucionar o problema que o levou do campo à cidade:

Atendeu-o um negro elegante [...]

– Deseja falar com quem?

– Com o gerente. [...]

– Posso saber o assunto?

– É confidencial e não lhe diz respeito. [...]

O porteiro abaixou-se até a mesinha, [...] retirando de uma das gavetas uma ficha de metal:

– Pela numeração dela – disse com um sorriso – a sua conversa com o gerente levará tempo a ser concretizada. [...] Ainda não seria naquela tarde que Pererico falaria ao gerente, pois somavam a centenas de pessoas que aguardavam a oportunidade de serem recebidas e as audiências terminavam impreterivelmente às dezoito horas. [...]

No dia seguinte, [...] às sete horas, [...] surgiu Damião com a caixa de senhas. Distribuiu-as [...] cabendo a Pererico uma de número elevado [...]

– Estou entre os primeiros que aqui chegaram e recebo uma ficha alta! Denunciarei ao gerente a sua safadeza, negro ordinário! [...] Crioulo peçonhento, devia lhe dar uma surra [...]

Ao cabo de um mês, só lhe restava o dinheiro do café da manhã [...] Dormia nos bancos dos jardins públicos e vivia esfomeado [...] Corria o tempo e a probabilidade de chegar ao gerente continuava remota. [...]

– Estou há quase seis meses nesta cidade em missão confidencial e não consigo falar a uma porcaria de gerente! [...]

– Não se entregue ao desespero [...] Siga o exemplo dos que há anos esperam sem esmorecimento a vez de serem recebidos. (RUBIÃO, 1999, p. 53-61).

Se histórias escritas supostamente para adultos, como “A Fila” e “Nós, o Pistoleiro, Não Devemos Ter Piedade”, têm uma disfarçada inclinação educativa, as hipoteticamente destinadas a crianças, adolescentes e jovens, também são recheadas de ensinamentos, valores, comportamentos e atitudes humanas que devem servir de exemplo aos que estão em formação:

No meio do meu caminho
tem coisa que eu não gosto.

Cerca, muro, grade tem.

No meio do seu, aposto,
tem muita pedra também.

Pedra? Ou ovo?

Fim do caminho?

Ou caminho novo? (MACHADO, 2003, p. 32)

O trecho de Machado, retirado da obra *Abrindo Caminho*, intertextualiza-se com uma composição de Tom Jobim, “Águas de Março”, mostrando que as dificuldades que se colocaram nos caminhos de grandes homens – Dante, Carlos Drummond, Cristóvão Colombo, Marco Polo, Santos Dummont e o próprio Tom Jobim –, instigaram a criatividade de cada um deles. Assim, a obra “ensina” que tudo pode ser conquistado a partir da vontade e da criatividade de cada um.

Mas há textos literários supostamente infanto-juvenis que mostram atitudes e valores que um indivíduo não deve ter:

Um dia, muitos anos depois, me deu vontade de saber o que tinha acontecido com a velha turma. [...] O Jorjão casou com a Tatiana, mas o casamento durou pouco. De tanto ser chamado de “esse grosso” pela mulher, um dia perdeu a paciência e bateu nela. Foi parar na polícia (VERISSIMO, 2010, p. 69-70).

Esse trecho de “O Cachorro que Jogava na Ponta Esquerda”, publicado pela Rocco *Jovens Leitores* (grifo nosso) – o que nos indica ser um livro hipoteticamente apropriado a leitores ainda não adultos, ensina que não se deve tratar as pessoas com rudeza, como o fez a esposa do Jorjão; e que, principalmente, não se deve apelar para a violência física, sob a pena de ir para a prisão.

Há ainda obras convencionalmente destinadas a crianças e jovens que, além de falarem de outros textos, apontam para atitudes, valores e preconceitos que não devem servir de exemplo, mas que podem acontecer a qualquer momento, com qualquer pessoa:

Imagine se ele que amava os bichos como Clarisse Lispector, ele que era capaz de pegar na asa de uma borboleta sem quebrá-la, [...] imagine se ele, o Marco César, seria capaz de assassinar um pássaro num golpe frio e estudado [...] Aconteceu: esse é o temo exato. [...]

No dia em que aconteceu, Marco César acordou indisposto, pegou um livro de Clarisse Lispector por pegar, foi até a árvore da escola como se ali fosse o seu único lugar. Chorou, esmurrou o cimento [...] Abriu o livro, mais desfocou as palavras do que leu, fechou os olhos e dormiu.

Foi então que aconteceu: acordou ouvindo o pássaro [...] Era ele, o pássaro que Clarisse adorava [...]

Marco César abriu os olhos, abriu a mão direita repleta de amoras e o pássaro, como sempre, pousou na palma dele [...] Deve ter achado que a mão era a mesma e momentaneamente ela não era mais.

Marco César [...] apenas guardou na memória um trincar de ossos [...] Procurou, então, no bolso o seu canivete de três lâminas e prosseguiu.

Na manhã seguinte Clarisse estranhou que seu livro *Laços de Família* estivesse sobre o tampão da carteira [...] Sentiu a espessura um tanto estranha do livro, abriu-o ao acaso e, como um marcador de leitura, encontrou a asa direita do sanhaço ou bem-te-vi na página 19 onde se inicia o conto “Amor”. [...]

Jarbas, aquele amigo de Clarisse, foi surpreendido chorando debaixo da amoreira. Segundo alguns antipatizantes dele, na falta de um suspeito, só podia vir dele a violência da agressão [...]

– O Já sempre foi muito esquisito, o que a gente podia esperar de um carinha que não se decide se é homem ou mulher?, momentaneamente, por incrível que pareça, essa foi a opinião quase geral. [...] o preconceito, motivado pelo que pode ser aparentemente diferente, correu solto no ar (MARINHO, 2006, p. 124-128 e 160-161).

Preconceito em relação àquilo que é diferente, acessos impensados de ira, encobrimento da culpa, coisas que podem acontecer de súbito, a qualquer um, são colocadas em *Liz no Peito: Um Livro que Pede Perdão*, juntamente com toda uma trama delicada e violenta de amor entre duas Clarisses – uma, a escritora Clarisse Lispector e outra, a personagem da história – e Marco César. Vemos, assim, que a vocação educativa da literatura, dissimulada ou mesmo não intencional, persiste nas produções literárias da atualidade, sejam elas presumidamente destinadas a um público adulto ou infantil e juvenil. Em outras épocas, porém, o conteúdo voltado à formação, ensinamento e moralização mostrava-se claramente e sem pejos – conforme é possível perceber na literatura destinada a crianças e jovens brasileiros, desde o início de nossa colonização, até por volta da segunda década dos anos 1900.

E também podemos verificar que a semente da árvore literária, plantada provavelmente na Suméria no século XVIII a. C., fez germinar raízes e tronco nos quais – e por muito tempo – a literatura para crianças e jovens fundia-se com a literatura produzida para adultos – e com o objetivo privilegiado de ensinar e instruir. A (chamada) literatura infantil e juvenil especializada só nasceu muito recentemente, depois do surgimento de vários gêneros e especificidades da literatura que brotaram, como galhos da árvore literária, ao longo de cerca de 20 séculos.

Percebemos, ainda, que a essa literatura infantil e juvenil nasceu tanto do intuito educativo dos adultos, como do próprio clamor – inconsciente – de crianças e jovens que se apropriavam de uma literatura cujo conteúdo, julgaram os adultos, não lhes era apropriado. E a literatura convencionalmente destinada ao público infantil e juvenil brasileiro, por sua vez – acreditamos –, enquanto LITERATURA (não adjetivada) que é, percorreu os mesmos caminhos trilhados por toda a literatura universal.

4.4. EDUCAÇÃO E ARTE NAS ORIGENS DA LITERATURA BRASILEIRA

Com certeza inspiraram-se no Juca e Chico¹⁵, pois em tradução brasileira, possuem grande semelhança com esses clássicos das diabruras asnáticas! (Ina Von Binzer)¹⁶.

Já afirmamos que a literatura que chegou ao Brasil com os primeiros colonizadores, foi de cunho oral, popular, com forte apelo moral e religioso. E essa literatura permaneceu consistente entre nós até meados do século XX, apesar de haver, ao longo de todo esse período, uma literatura culta, estrangeira principalmente, destinada aos mais favorecidos, além de obras de autores brasileiros, que falavam da terra e dos costumes daqui, ainda que utilizassem os padrões europeus da escrita literária:

Quanto à literatura acessível às crianças ou ao povo em geral, seria, sem dúvida, de natureza popular e transmissão oral, ou melhor, seria ainda a produção medieval renascentista, já incorporada na tradição oral portuguesa, que continuava sendo trazida para o nosso país, pelas novas levas de colonos que continuavam chegando. (COELHO, 1985, p. 105).

Com a propagação das escolas, depois da vinda de D. João VI, entrou em pauta a questão da educação apropriada à criança. Essa discussão ganhou corpo, na verdade, em torno da educação do herdeiro do trono, o futuro Pedro II: “Talvez seja lícito generalizar a educação de Pedro II como comum aos meninos das classes nobres do Brasil [...] Ela nos dá alguns índices curiosos, como [...] a preeminência dos professores franceses” (ARROYO, 1988, p. 75). O Marquês de Itanhaém, autor das *Instruções* para a educação de Pedro II, afirmava que o príncipe deveria ser ensinado por meio da literatura, e Rafael de Carvalho, seu tutor, defendia que o fundamento de sua educação literária deveria ser a história e a geografia, tendo essas disciplinas seu suporte primordial na obra *Telêmaco*, de Fénelon.

¹⁵ Max e Moritz, personagens de Wilhelm Bush – pintor, ilustrador, humorista e poeta alemão –, receberam o nome de Juca e Chico no Brasil, na tradução de Olavo Bilac, de 1915. O livro foi reeditado várias vezes e sua última edição data de 1982. Essa obra de Bush é considerada a precursora das histórias em quadrinhos no mundo. Recentemente foi elaborada, nova tradução, como dissertação de mestrado defendida em 2009 junto à UFSC, por Sigfrid Fromming (*Aplicação da teoria de Peeter Torop à tradução da obra de literatura infantil “Max und Moritz”, de Wilhelm Busch, do alemão ao português do Brasil*).

¹⁶ Ina von Binzer (ou Ulla von Eck), veio ao Brasil, no final do século XIX, como professora. Trabalhou em uma escola na cidade do Rio de Janeiro e em fazendas e casas de famílias, inclusive no Estado de São Paulo. Na epígrafe, ela refere-se a dois alunos paulistanos, Caio e Plínio Prado, que “tinham ultrapassado todos os limites” (BINZER, 1956, p. 95).

Mesmo constituída de oralidade e de fundamentos religiosos e morais, a literatura que finalmente surgiu nas escolas – destinadas a educar e formar as crianças brasileiras –, era possuidora de características artísticas importantes à época, ainda que não fosse escrita por brasileiros. É o caso das histórias do Cônego Schmid, fundamentadas na tradição popular alemã do século XVIII, traduzidas e adaptadas por Nuno Álvares Pereira de Souza a convite da Editora Garnier, em 1870 (LEÃO, 2004, p. 4 – *online*). Com forte apelo moral e advertências cristãs, *O Carneirinho*, obra de Schmid, tem uma escrita simples e cuidadosa e uma visualidade que abrange a vida rural e também o cenário desesperador das guerras europeias:

Levantou-se uma grande ventania; a chuva aumentou e o céu se escureceu por tôda parte, cobrindo-se de nuvens ameaçadoras, amontoadas umas sôbre as outras. Cristina evitou cuidadosamente pôr-se debaixo das grandes árvores, abrigando-se atrás de uma capoeira, esperando que a chuva parasse. (SCHMID, [19--], p. 7-8).

O exército em desordem fugia por todos os lados; as estradas estavam atravancadas. Fui levada pela turba com meus dois filhos [...] Quando chegamos às margens do Reno, era tal a multidão dos feridos e das bagagens que eu não pude chegar à ponte. [...] Ainda se combatia perto de nós; o ruído dos canhões era terrível e aproximava-se mais e mais (SCHMID, [19--], p. 24).

As duas descrições apresentadas são visíveis e sonoras. O esmero de Pereira de Souza para criar uma impressão de “realidade” – exatidão – por meio da união de palavras, demonstra que o tradutor-adaptador tem vasto conhecimento da língua e seus mecanismos. A sonoridade do excerto, em que o tema é a guerra tem uma intensidade que culmina na impossibilidade de acesso à ponte. Os trechos citados são completos em si, apresentando, cada um, fragmentos de mundo. Unidos na narrativa, formam o universo coeso e coerente da história. E porque se referem a acontecimentos imprevisíveis, passíveis de irromper em qualquer lugar e a qualquer momento, dão ao texto uma característica de universalidade.

Mesmo sob forte tempestade, a protagonista da história de Schmid acaba por arriscar-se na mata, entre relâmpagos e trovões, para salvar um carneirinho e devolvê-lo aos donos, ricos fazendeiros, que exortam seus filhos pelo exemplo da menina e a recompensam por seu caráter:

– É preciso que vocês sejam um dia tão justos e tão honestos como esta menina. A proibidade de Cristina é um tesouro que enriquece mais do que um grande rebanho, e que ninguém pode roubar. [...]

– Pois bem, disse o fazendeiro, já que és tão honesta e que gostas tanto deste cordeirinho, vou-te fazer presente dele. [...]

Ao chegar em casa, contou tudo o que se passara à mãe. Esta lhe disse:

– Estás vendo, [...] Não há contentamento mais puro do que aquele que nos vem de uma boa ação. [...] Deus nos faz compreender que êle está satisfeito com o que fizemos. [...] não faças nada senão o que possa ser agradável a Deus. (SCHMID, [19--], p. 11-13).



Figura 1 (SCHMID, [19--], p. 9).
Ilustração da obra *O Carneirinho*, por Messias de Mello¹⁷.

O forte apelo moral e religioso de *O Carneirinho* não prejudica a linguagem primorosa e nem diminui o impacto de suas características artísticas. Não menos artísticos são os contos que Figueiredo Pimentel adaptou (de Perrault, Grimm, Andersen, etc.) para incluir nos *Contos da Carochinha*, em 1894, obra considerada a primeira com uma linguagem brasileira, para crianças brasileiras. Na verdade, essa obra foi compilada para atender a dois anseios do autor. O primeiro, de agradar a sua esposa:

Dedico-te este livro, que fiz pensando em ti e para ti.

Pediste-me [...] algumas novelas pequenas para leres à noite, antes de conciliares o sono.

Dei-te contos de autores de nomeada. Não te agradaram.

¹⁷ O ilustrador não fez os desenhos da primeira edição, pois iniciou sua carreira de quadrinista, ilustrador, pintor e chargista em 1932, no jornal *A Gazeta*. (MESSIAS, 2011 – *online*). Não há indicações sobre a data em que Mello ilustrou a história de Schmid.

Por isso escrevi-o, na esperança de conseguir o fim que desejo. (PIMENTEL, 1959, p. 5).

Ao mesmo tempo, havia o objetivo de oferecer às crianças do país uma leitura que lhes fosse compreensível e edificante, mas que também as divertisse:

Um bom santo monge, tendo por nome Antônio, vivia numa cela, em companhia de outro religioso, de gênio menos pacífico, chamado Frederico.

Certa manhã Frederico disse:

– “Na verdade passamos aqui tristíssima existência!”

– “Como triste?!”, respondeu o bom Antônio. “Não devemos dar graças aos Céus pela calma e tranqüilidade que gozamos? As nossas orações, pela manhã, ao meio-dia e à noite; nosso pequenino campo para cultivar, livros instrutivos nos quais estudamos; algumas pobres pessoas que nos trazem as suas ofertas, e que voltam consoladas; o pensamento de que também prestamos alguns benefícios e que fazemos o bem; e a esperança de cuidarmos assim da nossa salvação; que podemos desejar de melhor?”

– “Sim, tudo isso é bom e bonito”, retorquiu Frederico, “mas” é sempre a mesma coisa – a mesma regra monótona, e o dia tão longo! Para nos distrairmos um pouco, deveríamos disputar um com outro, algumas vezes.”

[...]

– “Inventa-se um pretexto qualquer, [...] que quebre por instantes a monotonia e a uniformidade dos nossos hábitos. Por exemplo: eu [...] digo: Êste livro é meu; você responde que êle não é meu. Eu insisto na opinião; você insiste na sua, e isso diverte-nos.”

– “Pois seja”, disse Antônio [...]

– “Olhe para êste livro”, exclamou, então Frederico, “êste livro é meu.”

– “Não, êle não é seu.”

– “Êle é meu, estou certo!”

– “Pois se você está certo”, replicou serenamente o pacífico Antônio, “não devo contestar. Pode levá-lo.” (PIMENTEL, 1959, p. 134-135).



Figura 2

(PIMENTEL, 1959, p. 135).

Ilustração do conto “A Briga Difícil”, sem indicação de autoria.

“A Briga Difícil”, história que confirma, sob o aspecto moral, educativo e de formação, portanto, que “quando um não quer, dois não brigam”, vai além do dito popular e torna-se engraçada devido à dificuldade que um dos personagens tem em fazer-se passar por egoísta ou cobiçoso, mesmo que numa brincadeira. Afinal, quem nunca brincou de faz-de-conta?

O jogo dos monges tem vários momentos de intensidade, como na passagem em que Antônio fala das graças que recebem, ou quando Frederico explica a brincadeira e, já no final da história, quando os monges brincam. Essa intensidade confere sonoridade e exatidão à narrativa, e atinge seu clímax no desfecho inesperado da história. Carregada de moral e preceitos religiosos, sua característica de utilidade é bastante sólida, mas o humor a suaviza, dotando-a de intransitividade. A presença dessas características – intensidade, sonoridade, exatidão, utilidade e intransitividade, bem como o apuro da linguagem – ainda que verificadas mais cuidadosamente em apenas uma das histórias que compuseram os *Contos da Carochinha*, fazem-nos crer que Figueiredo Pimentel ofereceu às crianças brasileiras de seu tempo uma compilação de histórias dotada de arte literária.

E acreditamos, também, que o mesmo se deu com os *Contos Populares do Brasil*, lançados aqui em 1894 por Sílvio Romero. Esse livro já havia sido publicado em Lisboa, em 1883, a pedido do livreiro Carrilho Videira e sob a direção de Teófilo Braga que, de acordo com Romero, praticou

os seguintes abusos:

- 1º cortar um trecho da *Advertência preliminar* [...] na qual dávamos conta de sua divisão pelos elementos étnicos;
- 2º apoderar-se dessa divisão etnográfica dos nossos contos nacionais e dá-la como uma reprodução sua;
- 3º para fingir trabalho próprio, passar os contos indígenas, enviados por nós, para a seção dos contos africanos;
- 4º incluir no livro, fingindo que nós os desconhecíamos, os contos selvagens coligidos pelo Dr. Couto de Magalhães;
- 5º escrever um prólogo disparatado, inçado de grosseiros erros, em oposição proposital e desasada aos nossos *Estudos sobre a poesia popular brasileira*, que são aliás o manancial onde o fantasista açoriano foi beber o pouco que sabe de literatura popular desta parte da América. (ROMERO, 1954, p. 439-440).

Corrigidos os “abusos”, a obra passa a ser “a primeira tentativa feita no Brasil no peculiar estudo da novelística popular” (ROMERO, 1954, p. 440), contendo contos colhidos pelo próprio autor junto ao povo brasileiro: “Não incluímos neles nenhum artifício; nenhuma

ornamentação, nenhuma palavra há aí que não fosse fielmente apanhada dos lábios do povo” (ROMERO, 1954, p. 441).

O livro apresenta, divididos em três seções, contos de origem europeia, de origem indígena e de origem africana. Figuram, dentre outros, nos contos de origem europeia, “Maria Borracheira” (versão de “A Gata Borracheira” ou “Cinderela”) e “João mais Maria” (equivalente ao “João e Maria” dos Grimm), conhecidos no Brasil contemporâneo como histórias destinadas especialmente a crianças. Os contos de origem indígena são, na maioria, do ciclo do jabuti (ou cágado), embora haja um número significativo de contos de onça; e os de origem africana, em grande parte, contos de macacos.

A história da coleção dos contos que constam dessa obra nos mostra – acreditamos –, se não uma literatura artística, ao menos uma nacionalização da literatura popular universal, adaptada aos moldes de um país que passava por um período de busca por sua identidade cultural.

Eminentemente escolar, a literatura para crianças, adolescentes e jovens brasileiros ganha, em 1895, a *Anthologia Nacional ou Collecção de Excerptos dos Principaes Escriptores da Lingua Portuguesa do 20º ao 16º Século*, produzida por Fausto Barreto e Carlos de Laet. Nessa antologia constam trechos de obras de poetas e prosadores portugueses e brasileiros já falecidos à época, fato que, de acordo com os autores, “foi de proposito: assim cuidadosos evitámos o accrescer ás difficuldades da escolha o receio de magoarmos vaidosos melindres.” (BARRETO e LAET, 1918, p. 7-8).

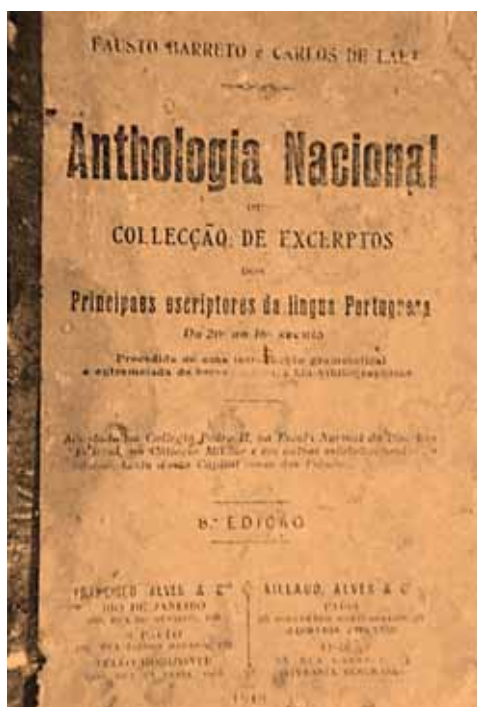


Figura 3
Capa da obra de Barreto e Laet, 8ªed., de 1918.

Afirmam os autores, na Introdução à primeira edição que, por ser a antologia uma obra destinada a estudantes brasileiros – crianças e adolescentes, portanto –, esforçaram-se

em repellar tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como paes de familia e educadores, o maximo respeito que [...] devemos á puericia. [...]

Não se nos afigurou desarrazoado, na escolha dos assumptos, optarmos por aquelles que entendessem com a nossa terra; e por isto nos sorriu que do Brazil fallassem [...] Ouvir da patria por bocca estrangeira e imparcial é sempre delicia para todo coração bem nascido. (BARRETO e LAET, 1918, p. 8)

Somente na sexta edição é que Barreto e Laet acrescentam outros autores, “contemporaneos distinctissimos e que infelizmente já não figuram entre os vivos.” (BARRETO e LAET, 1918, p. 13). E na sétima, diz o prefácio, cujo título é “Convem Ler”, que “consagrados pela morte, entraram neste modesto pantheon João Cardoso (Barão de Paranapiacaba) e Sylvio Romero: e já desde muito tempo aqui deveramos ter collocado o popular comediographo Martins Penna, a quem abrimos espaço” BARRETO e LAET, 1918, p. 14).

Essa antologia reforça, portanto, nossa hipótese de que as obras de autores brasileiros, desde Vieira, Gregório de Mattos e Botelho de Oliveira, eram estudadas no país e seu conhecimento considerado necessário à formação dos brasileiros¹⁸, ainda que o acesso às poucas escolas fosse privilégio e os livros, nessas instituições, raridade. Conta-nos Corrêa (2005, p. 2 e 3 – *online*) que até a

primeira metade do século XIX, formar leitores no Brasil implicava conviver com um conjunto muito reduzido de material impresso para o ensino da leitura. [...] A partir da década de 50, algumas escolas primárias brasileiras já podiam contar com outros objetos para iniciarem os seus alunos no aprendizado da leitura e escrita. São os catecismos, cartas de abc ou cartilhas que, de modo geral, eram produzidas ou traduzidas por autores portugueses.

Somente na segunda metade da década de 1860, com a intensificação do movimento de nacionalização, começaram a surgir, para os alunos dos primeiros anos escolares, livros escritos por educadores brasileiros:

¹⁸ Ajuntando-se a essa conjectura, destacamos as obras de Sílvia Romero *A literatura Brasileira e a Crítica Moderna*, de 1880, *Introdução à História da Literatura Brasileira*, de 1882, *Estudos de Literatura Contemporânea*, de 1884, e *História da Literatura Brasileira*, de 1888, também utilizadas nas escolas brasileiras para o ensino da literatura, contendo a produção dos autores nacionais.

[...] em 1866, Abílio César Borges (o Barão de Macaúbas), lança sua coleção de livros, dando início às séries graduadas de livros de leitura, inovação editorial que posteriormente foi adotada por vários autores brasileiros, dentre eles: Felisberto de Carvalho, Hilários Ribeiro, Romão Puiggari, Arnaldo Barreto, Francisco Viana, João Köpke, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas. (CORRÊA, 2005, p. 3 – *online*).

Essas coleções, compostas de livros de leitura, reuniam, além dos textos dos próprios autores, alguns de outros escritores, brasileiros e portugueses. Esse é o caso do 1º Livro de Leitura da coleção de João Köpke, *Histórias de Crianças e Animais*, publicado pela primeira vez em 1895, com poemas dos poetas portugueses João de Deus e Afonso Lopes Vieira, bem como dos brasileiros Francisca Júlia e Sílvio Romero. Os demais textos são do próprio autor. A maioria fala sobre animais e tem forte apelo moral, buscando mostrar “meninos bons que trabalham para as suas mães e que gostam de fazer o bem, e meninos malcriados, maus e mentirosos que são sempre castigados.” (CASASANTA, 1964, p. 5). Algumas histórias contêm certo humor, que termina por se perder em meio a explicações de fundo moral:

A História do Vovô

- Ande cá, Joanhina, disse o vovô; quero contar-lhe uma história muito bonita.
- Uma vez, eu estava sentado no Passeio Público com um amigo meu, assentado debaixo de uma figueira. [...]
- Nós estávamos admirando os grandes figos roxos, quando... Que é que pensa que veio caindo por entre as folhas em cima de nós?
- Ora, que havia de ser, Vovô? disse a menina. Um figo.
- Pois não foi, respondeu o vovô.
- Então foi um passarinho, disse a menina, batendo as mãos.
- Não foi, disse o vovô; foi [...] uma sardinha, minha pequena, uma sardinha!
- Ora, Vovô! disse a menina, rindo-se. Uma sardinha cair de cima de uma figueira! Você está caçoando, Vovô.
- Não estou, Joanhina, é verdade. [...] vimos um martim-pescador voando e um gavião atrás dêle. O martim-pescador tinha pescado o peixe [...] quando o gavião o viu e quis comê-lo. Então o martim-pescador brigou com o gavião. O peixe caiu e ambos ficaram sem êle. (KÖPKE, 1964, p. 56-58).



Figura 4
Ilustração do conto “A História do Vovô”, por Francisco Aquarone (1898 -1954) na 29ª. edição, de 1964 do 1º. livro de leitura da Coleção João Köpke. Aquarone Inicia sua carreira em 1918, como jornalista e ilustrador do periódico *Dom Quixote*. Foi também historiador, pintor, desenhista, caricaturista, professor, crítico e escritor.(ENCICLOPÉDIA 2011 – *online*).

O humor da queda de um peixe do alto de uma árvore dissolve-se quando o fato – algo surpreendente – serve para fundamentar uma moralidade e advertir os leitores – “meninas e meninos de 2º ano” (CASASANTA, 1964, p. 5), a quem o livro foi destinado – de que não se deve brigar por algo, pois se corre o risco de todos ficarem sem. Porém, o texto é escrito numa linguagem simples e correta e as falas da criança e do avô permitem que as cenas sejam visualizadas.

Linguagem simplificada, abrigada, que pudesse ser compreendida pelos brasileiros em formação, foi o objetivo de vários autores e compiladores desde a década final do século XIX. A “Biblioteca Infantil” da Livraria Quaresma, coleção inaugurada com *Contos da Carochinha*, também publicou livros destinados a crianças brasileiras e, de acordo com a nota ao leitor da 12ª edição de seu volume cinco, *Histórias do Arco da Velha*, de Viriato Padilha (1959, p. 5-6) – editado pela primeira vez em 1897, também reunia “histórias morais e piedosas, apólogos, fábulas, parábolas, versos [...] comédias, etc. etc. [...] – a décima segunda edição de um livro no nosso pouco desenvolvido meio intelectual, é tão anormal que quase chega a ser um milagre.”



Figura 5
Capa da 29ª edição do “1º livro de leitura” da Coleção João Köpke, de 1964.
Não há indicação de autoria

Ainda em 1887, a “Biblioteca Infantil” lança seu último volume, de número 12, compilado por Figueiredo Pimentel, que também é o diretor da coleção. Trata-se do *Álbum das Crianças*, coletânea de poemas selecionados de forma a

sair fora dos moldes velhos; evitar a reedição de poesias sobejamente conhecidas, [...] ao mesmo tempo, reunir produções de festejados autores [...] que não só divertissem as crianças, como também lhes incutissem bons e generosos sentimentos, fazendo vibrar nelas o amor dos pais, da família, do lar e da pátria; a simpatia pelos velhos; a compaixão pelos desgraçados; a piedade pelos animais – tôdas as virtudes de um coração bem formado. (PIMENTEL, 1960, p. 5).

Esse livro constituiu-se em uma obra especialmente inovadora, não somente pela adaptação da linguagem à compreensão dos brasileiros, mas também por seus versos iniciados em minúscula, pelo ineditismo de alguns poemas e pelo acato às indicações de crianças, leitoras da *Biblioteca Infantil*. Todavia, o conteúdo permanece fortemente moralista, com enfoque educativo-formativo, enfoque esse também presente em obras destinadas a alunos de séries mais adiantadas. Este é o caso de *Patria: livro dedicado á mocidade brasileira*, de João Vieira de Almeida, publicado em 1899, obra que “visa um fim útil, porque é patriótico: difundir entre os jovens brasileiros o amor de seu paiz, pelo conhecimento da sua historia” (ALMEIDA, 1899, Prefácio).

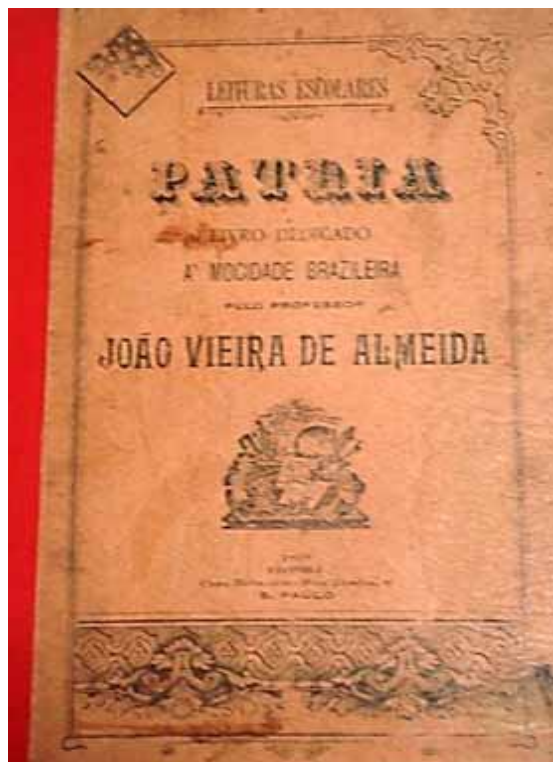


Figura 6
Capa da obra original de Almeida, de 1899.

Afirma o autor ter-se inspirado em *Coração*, de Amicis,

livro popularissimo na Italia e, mesmo aqui no Brazil, [...] falla tanto ao coração, como á intelligência; mas, para nos brazileiros, tem o defeito de se occupar de scenas e de homens de outro paiz.

Escrevendo um livro eminentemente brazileiro, o auctor tem a pretenção de vir *preencher uma lacuna*, que existia entre os livros destinados ao ensino, em sua terra. [...]

Concorrerá [...] para despertar o patriotismo, nos corações infantis, que se formam para a patria e para a sociedade.

Assim, [...] beberão elles, aqui os conhecimentos indispensaveis ao futuro cidadão de um paiz livre. (ALMEIDA, 1899, Prefácio).

A obra de Almeida fala do Brasil em seus aspectos físicos e sociais, apresentando episódios e personagens importantes da nossa História, sob a forma – que lembra as conversas de Sócrates com seus discípulos – de um avô narrando a seu neto, o qual faz interferências a fim de perguntar sobre assuntos que o interessam, de obter maiores explicações sobre os fatos narrados e para certificar-se de que os compreendeu:

Donde vem a palavra Brazil, vovô?

– Esse nome, meu filho, é de certa madeira de tinturaria, de côr vermelha, a que os indigenas chamavam – *ibirapitanga*, ou páu vermelho, classificado pelos botanicos no genero *caesalpinia* e que foi logo objecto de um grande commercio.

– Realmente o Brazil será o maior paiz do mundo, como dizem os meninos do collegio, vovô?

– Um dos maiores; o maior, não. [...]

– Donde viéram, vovô, os Indios do Brazil?

– Essa é uma questão ainda não resolvida pela sciencia, meu filho. Varias suposições se têm feito a respeito, sem que nenhuma satisfaça completamente.

Pensam uns que fossem elles um povo asiatico, que se tivesse transportado, para America, pelo isthmo de Bhering [...]

– Mas vovô, Bhering não é o estreito que separa a Asia da America?

Effectivamente, assim é, hoje, meu filho; mas [poderia muito bem ter sido, como pensam, um isthmo, nessa época; e por effeito de um phenomeno geologico se tivesse partido, separando a America da Asia, e dando logar a formação do que tu vês alli, no territorio de Alaska, com o nome de estreito de Bhering. (ALMEIDA, 1899, p. 9 e 15).

Essa forma de narrativa dialógica, questionadora – embora a maioria dos diálogos apareça somente no início dos capítulos –, em que um personagem interrompe a narrativa do fato para perguntar e certificar-se de haver compreendido –, confere a *Patria* um certo ar de novidade. Mais tarde, esse modo de narrar dialógico-questionador foi largamente utilizado por Lobato, embora de modo mais crítico.

Ainda no ano de 1899, Antônio de Pádua Morse – conforme informações do sítio da Biblioteca Nacional (1969) –, publica *Aventuras de Xumburi: O macaco inteligente que até*

parecia gente, texto (e subtítulo) em versos de sete sílabas, história que trata das diabruras de um macaco. Essa obra teve três edições, até onde pudemos apurar. Infelizmente, não tivemos acesso aos exemplares das duas primeiras edições¹⁹. Em 1968 foi publicada pela última vez.

Poesias Infantis, de Olavo Bilac, teve sua primeira edição em 1904. O autor, que já havia publicado outras obras, dentre as quais (em 1894) *Contos Pátrios* em parceria com Coelho Netto, lança, sem compartes, a convite da Livraria Francisco Alves, suas *Poesias Infantis*, livro

para uso das aulas de instrução primária [...] É um livro em que não há os animais que falam, nem as fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras. Há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada. (BILAC, 1952, p. 9-10).

Essa obra foi amplamente utilizada nas escolas brasileiras até meados da década de 1970, especialmente por conter poemas apropriados às mais diversas comemorações escolares: dia dos professores, dia das mães, dos pais, mudanças de estações, dias santos, início das férias e do período letivo, descobrimento do Brasil e da América, festas juninas, independência, república, etc.:

A Pátria²⁰

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
 Criança! Não verás nenhum país como êste!
 Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
 A Natureza, aquí, perpetuamente em festa,
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.
 Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
 Boa terra! Jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
 Quem com o seu suor a fecunda e humedece,
 Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!

¹⁹ A Biblioteca Nacional tem, em seu acervo, somente a terceira edição. Tomamos conhecimento da data de publicação da primeira edição por meio de obras teóricas sobre literatura infantil e juvenil, bem como pelo catálogo de lançamentos de 1968 dessa biblioteca.

²⁰ A título de curiosidade, o poema “A Pátria” foi inúmeras vezes declamado em comemorações escolares dos dias da Independência, do descobrimento, da República, etc., por esta pesquisadora, que o tem de memória ainda hoje.

Criança! Não verás país nenhum como êste:
Imita na grandeza a terra em que nasceste! (BILAC, 1952, p. 123-124).

Poesias Infantis foi reeditada em 2009, com ilustrações de Lu Martins e organização de Henrique Bastos:

Nessa obra o poeta explorou temas que não perdem a atualidade como o amor, a natureza, a família e o tempo, [...] fatos comuns da vida, despertando na criança, no jovem ou no adulto o riso e a reflexão [...] Bilac conta histórias e desperta nossa atenção para cenas banais, mas que o seu olhar descobre uma beleza que nos conquista logo na primeira leitura. (EMPORIO, 2009 – *online*).

Bilac – ainda que considerado mais eloquente do que grande poeta, conforme já afirmamos anteriormente, neste mesmo capítulo – dotou *Poesias Infantis* com características artístico-literárias – destacando-se a utilidade, a exatidão, a universalidade e a atemporalidade – que possibilitam a sua prevalência, especialmente nos meios escolares nacionais, até a atualidade. Prova disso é a sua recente reedição.

Do ponto de vista da novidade, é também inusitada a obra *Primeiras Leituras*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, publicado em 1905. Consiste a história no relato do cotidiano da família de tio Ricardo e tia Joaquina, envolvendo seus filhos, amigos, animais, empregados e suas famílias e outros conhecidos, como numa novela. Cada episódio – assim denominamos, por escolha própria, a cada uma das pequenas histórias – precede poemas de diversos autores e outras histórias que se referem a ele e o ilustram.



Figura 7
Capa da 1ª edição da obra *Primeiras Leituras*, de Arnaldo de Oliveira Barreto.

Entre a última década do século XIX e a primeira do século XX, algumas obras que não pudemos ter em mãos, destacam-se pela preocupação de seus autores em suprir os estudantes brasileiros com textos literários. Dentre elas, a coletânea de poemas *Coração* e o *Livro das Crianças*, de Zalina Rolim, publicados em 1893 e em 1897, respectivamente. Fora isso, Júlia Lopes de Almeida edita em 1886 *Contos Infantis* (em parceria com Adelina Lopes Vieira) e, em 1907, *Histórias da Nossa Terra*. Alexina de Magalhães Pinto publica *As Nossas Histórias* (1907) e *Os Nossos Brinquedos* (1909). Viriato Correia e João do Rio têm editada, em 1908, *Era Uma Vez...*; Lindolfo Rocha, no ano seguinte, *O pequeno lavrador*. Em 1910 Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Teodoro de Moraes lançam *Festa das aves*; Domício da Gama, *Histórias Curtas*; João Köpke, *Fábulas*; e Olavo Bilac, em parceria com Manuel Bonfim, *Através do Brasil*. Graça Aranha publica *Malasarte* em 1911; no ano seguinte, Alcindo Guanabara edita *Contos para Crianças*. Francisca Júlia, em parceria com Júlio da Silva, *Alma Infantil*, e Francisco Vieira, *Leituras Infantis*. 1913 é o ano de lançamento de *Coração e Criança*, de Rita de Macedo Barreto. Em 1914 são publicadas *Passatempo Infantil*, de Masson de Azevedo, *As Crianças e os Animais* e *Novos Amigos*, de Suzana Cornas e o *Livro das Aves*, de Presciliana Duarte de Almeida, antologia “especialmente dedicada ao professorado brasileiro e à mocidade das escolas” (ALMEIDA, 1914, 2ª folha de rosto).

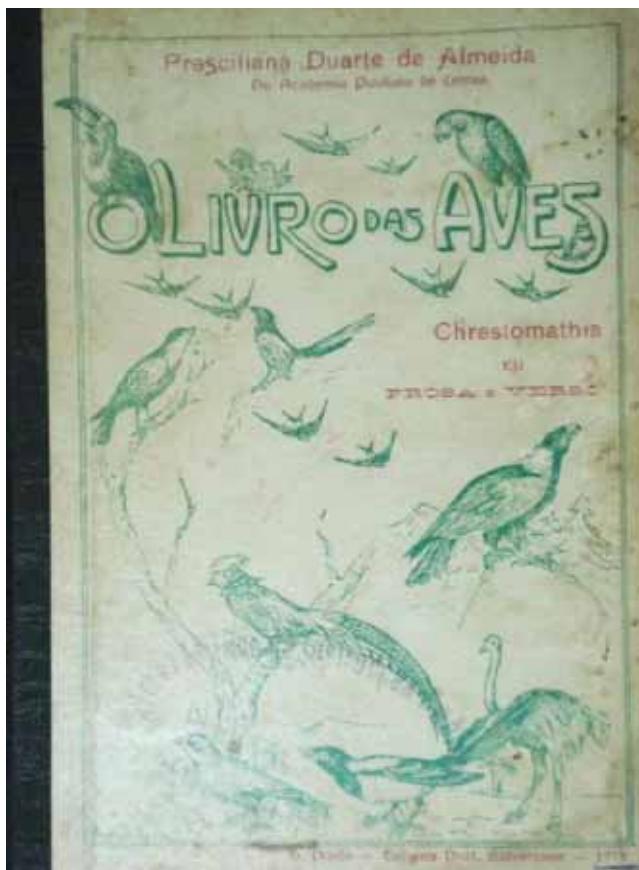


Figura 8
Capa da obra original de Presciliana Duarte de Almeida, de 1914.

O *Livro das Aves* é um apanhado de contos, poemas e relatos sobre aves, compilado com a finalidade de “auxiliar os professores públicos na organização da festa das aves” (ALMEIDA, 1914, p. 3), então recentemente institucionalizada no calendário escolar brasileiro. No livro, há textos de diversos autores, brasileiros ou não, inclusive da própria compiladora, além de fotos e desenhos de pássaros:

O passaro-lyra

H. Coupin.

O canto do passaro-lyra, composto de phrases descosidas e rapidas, terminadas por ma nota baixa, assemelha-se á voz de um ventriloquo. Ajustam-se-lhe, além disso, sons imitados dos ruidos circunvizinhos. Conta Becker que, na província de Sipp, vertente dos Alpes Australianos, havia uma serraria mechanica. Alli, aos domingos, suspenso todo o trabalho, ouvia-se, longe, na floresta, o latir de um cão, a risada de um homem, o canto de diversos passaros, o choro das crianças, o ranger da serra; e todos esses ruidos, todos esses sons, provinham de um só passaro-lyra, domiciliado não longe da serraria. (ALMEIDA, 1914, p. 389-390).

O texto de H. Coupin fala de uma ave que não é típica do Brasil. Porém, na obra de Almeida há textos e poemas sobre pássaros brasileiros, como a arara, o tucano, o beija-flor e o canário, dentre outros. Mas, como a própria autora/compiladora de *O Livro das Aves* o diz, trata-se de uma obra com o objetivo de fazer “a propaganda de protecção ás aves! Seja para educar o sentimento, seja por amor ao bello, seja em beneficio da agricultura, [...] os insectos que ellas eliminam” (ALMEIDA, 1914, p. 4), e não o de constituir-se em obra literária.

Em 1915, Arnaldo de Oliveira Barreto lança a sua “Bibliotheca Infantil”, pela editora Melhoramentos, publicando 28 títulos, em livretos com capa e algumas ilustrações coloridas, além de ilustrações em preto e branco. O primeiro da série é uma adaptação de *O Patinho Feio*, de Andersen. A julgar pelo número de edições, a “Bibliotheca Infantil” de Barreto foi um sucesso entre os brasileiros. As histórias escolhidas para compor essa coleção não trazem o nome do autor e, dessa forma, não nos foi possível saber sua origem.

A *Rosa Magica*, livro 7, consta apenas de uma história, sobre um príncipe de nome Formoso que, para sossegar o rei seu tio evitando um confronto com seu primo Raivoso, herdeiro do trono, sai “pelo mundo em busca de aventuras [e sua] espada, porém, só defenderá a justiça e o direito” (BARRETO, [19--]b, p. 8). Como nos romances de cavalaria, o príncipe consegue fama e sucesso defendendo fracos e oprimidos, mas conta com a ajuda de uma rosa mágica, dada a ele por uma fada que ajudara a desencantar-se. Mas, diferentemente dos romances de cavalaria e à semelhança dos contos de fadas tradicionais, Formoso termina casando-se com a princesa:

O rei Raivoso [...]
 [...] correu para a Princeza, agarrou-a pela cintura, e rapido a levou para o bóte, remando com toda a força.
 As aias [...] começaram a gritar, implorando socorro.
 O Príncipe logo acudiu, cheio de espanto.
 Era já tarde, porém. O bóte corria rapidamente no meio do lago, de onde o malvado rei soltava grandes gargalhadas [...]
 Torcendo as mãos, cheio de desespero pela impossibilidade de salvar a sua amada Princeza [...]
 [...] teve uma feliz inspiração.
 Levando aos lábios a sua rosa magica, gritou, cheio de fé:
 – A mim, meu peixinho dourado!
 No mesmo instante, [...]
 [...] surgiu, não se sabe donde, uma enorme ave negra, que caíu como um raio sobre o rei, agarrou-o em suas garras afiadas, e o levou para os ares, tão alto, tão alto, que se perdeu de vista.
 No mesmo instante apareceu sentada no bóte, no lugar onde estivera o rei, uma linda moça coroada de rosas, que tomou ao cóllo a desmaiada Princeza, impellindo a embarcação para o palacio. [...]
 Logo que o bóte atracou, o Principe nela reconheceu a Fada Felicidade, que lhe déra a rosa magica.
 A fada [...] depoz-lhe nos braços a Princeza Graciana.
 – Ahi tens, disse ella sorrindo, o premio das tuas virtudes. [...]
 “Até hoje tens sido digno da minha protecção. Oxalá continues a sê-lo até a tua velhice, defendendo sempre os oprimidos e os fracos, e reconhecendo o direito e a justiça.”
 “Teu primo nunca mais te perturbará a tranquillidade. Mandeí que a ave negra o transportasse ao reino de Goblin, reservado aos máus” [...]
 Dizendo isto, a Fada voou, desaparecendo em breve dentro de uma nuvem côr-de-rosa (Barreto, [19--]b, p. 64-71).

No entanto, *A Borboleta Amarela*, livro 20, traz, além da história que dá o título ao volume, outras duas: “Um Verdadeiro Juiz” e “o Doutor Grilo”. A história-título passa-se “em um país do sul da *Ásia*” *que*, pelas ilustrações, parece ser a Índia, e trata da vida de Iolanda, menina de oito anos que, “embora fosse muito pequena em anos, era grande nos dotes do coração. [...] Era, afinal de contas, um anjo essa menina.” (Barreto, [19--]a, p. 3).

A segunda história do livreto, “Um Verdadeiro Juiz”, conta sobre a dúvida que tinham os deuses Indra e Is, a respeito da justiça e lealdade do rei Dimitri, de um país chamado Golconda²¹. Tomando a forma de um gavião e uma pomba, respectivamente, puderam

²¹ Golconda foi a capital fortificada de um antigo reino com o mesmo nome, no centro-sul da Índia, desde o século X até por volta do século XIV. O nome da fortaleza provém de *Golla Konda*, palavras do dialeto indiano *Telugu* que significam “Colina do Pastor”, pois, de acordo com a lenda, foi o aparecimento de um pastor-menino, enviado pelos deuses, no alto de uma colina de granito de 120 m de altura, que inspirou a construção da cidade. No século XVI, tornou-se capital fortificada do reino de Qutb Shahi. Em 1948, foi anexada ao Estado de Hydebarad. As ruínas das quatro fortalezas que compõem Golconda ainda podem ser visitadas até hoje. (SOUTH, 2011 – *online*).

constatar que a justiça do rei era verdadeira, uma vez que ele, para proteger a pomba e não prejudicar o gavião, que precisava alimentar-se e à sua prole, ofereceu a sua própria carne:

O rei sacrificou-se todo inteiro pela sua protegida: a prova estava feita. [...] O rei, refeito de suas carnes por intervenção divina, pôde ver, então, a pomba, agora sem qualquer mostra de pavor, alisar com o bico as penas do gavião, que dizia:
– Rei, tu, sim, és humano e justo! Sê feliz e que os deuses te abençoem. Eis o que te desejam Indra e Is.
E voaram. (BARRETO, [19--]a, p. 37-38).



Figura 9

Capas do livro VII (à esquerda), 4ª. edição, e do livro 20 (à direita), 8ª. edição, da Biblioteca Infantil de Arnaldo de Oliveira Barreto. As ilustrações foram, provavelmente, retiradas de obras estrangeiras²². Não há indicações de autoria das capas em nenhum dos dois livros.

A última história, “O Doutor Grilo”, narra sobre um carvoeiro de nome Grilo que, devido à sorte, termina por salvar a filha do rei, o que lhe dá fortuna e o cargo de médico do reino:

Espalhou-se pela cidade que o novo médico sabia tanto que bastava falar com os enfermos para que eles se curassem.
Ao saber disto, o Grilo resolveu estudar medicina, e entrou para uma Faculdade, de onde, passados seis anos, saiu diplomado, com o nome de Doutor Grilo.
E tornou-se, então, um grande doutor, de verdade! (BARRETO, [19--]a, p. 47-48).

²² A título de curiosidade, é interessante que, quando bem jovens, tivemos em mãos uma edição norte-americana dos contos de Perrault – intitulada *Mother Goose Tales* –, cuja capa ostentava uma ilustração muito semelhante – se não igual – à da 4ª. edição do livro 7 (à esquerda) da Biblioteca Infantil de Arnaldo de Oliveira Barreto.

Mais uma vez, podemos verificar, nas duas obras da “Bibliotheca Infantil” de Barreto, o forte apelo educativo-comportamental: a menina que era um anjo, a justiça de um rei e a força de vontade de um homem, que o leva a estudar para se tornar médico. Porém, a despeito da vocação educativa, as histórias têm uma linguagem apurada, linguagem que só é acessível a quem tem conhecimento da língua e do contexto social a que se destinam.

Júlia Lopes de Almeida e Afonso Lopes de Almeida publicam, em 1916, *A Árvore*, livro sem prefácio, nos mesmos moldes do *Livro das Aves*, de Presciliana Duarte de Almeida, e, provavelmente, com objetivos semelhantes: servir de auxílio a professores e alunos na organização das festas da árvore, comumente celebradas até o final dos anos de 1960. Além de textos, apólogos, provérbios e poemas sobre árvores, essa obra traz também três peças de teatro pequenas, em um ato. Porém, somente dois textos, em todo o livro, apresentam o nome de seus autores: “A Festa das Árvores”, de M. Charlot (p. 48-49) e “Árvore de Papel”, de Lasiondra Papyros Pohl (p. 170).

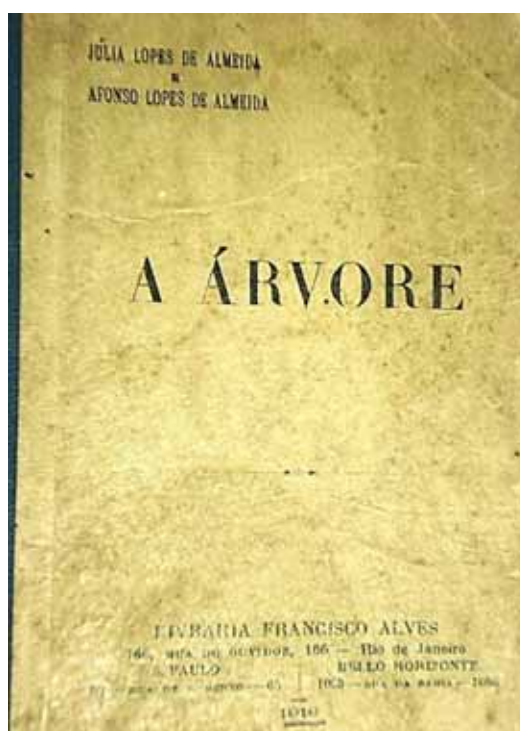


Figura 10
Capa da 1ª. edição da obra de Júlia e Afonso Lopes de Almeida, de 1916.

Curiosamente, em “O Cacau”, (ALMEIDA & ALMEIDA, 1916, p. 22-24), após o título, lemos “página escolar – exercício de memória” e, entre parênteses, “do caderno de Ceci”; e, abaixo do texto “Página Escolar” (ALMEIDA & ALMEIDA, 1916, p. 125-128), encontra-se: “Os Eucaliptos – exercício de descrição” e, também entre parênteses, “do

caderno de Henrique”. Os dois textos são contos narrados por esses personagens – Ceci e Henrique –, a respeito do que aprenderam sobre o cacau e os eucaliptos, respectivamente. As observações abaixo dos títulos, que conferem a Ceci e a Henrique a autoria das redações, nos levam a crer que esses personagens foram alunos ou filhos dos autores.

Ilustrando a obra há cinco fotos de árvores, em preto e branco, colocadas em páginas aleatórias, acompanhadas do nome e, algumas, de poucas linhas de explicação. Grande parte dos textos são explicativos: “O Brazil deve á árvore toda a sua prosperidade. [...] O próprio nome do país – Brazil – que todos nós pronunciamos com tanta comoção, foi tirado de uma árvore das nossas matas, o Pau-Brazil (ALMEIDA & ALMEIDA, 1916, p. 10); “Sem a protecção das árvores, a violência do vento secaria as plantas débeis, em sua grande parte tão necessárias á vida humana.” (ALMEIDA & ALMEIDA, 1916, p. 31); “os fétos gigantes do Brazil rivalizam em beleza e graça com as mais lindas palmeiras. [...] É uma planta tão ornamental e sedutora que quem a vê no mato sente, instintivamente, o desejo de a transplantar para [...] um salão de luxo” (ALMEIDA & ALMEIDA, 1916, p. 72).

No entanto, há também contos, como o que se segue, apresentados em linguagem simples e apurada que permitem, ao leitor, a visualização das cenas:

A árvore das lágrimas

(narração de um velho soldado)

Tenho ainda bem clara na memória a lembrança daquela manhã luminosa, em que minha pobre Mãe me acompanhou, nos campos do Ipiranga, até ao ponto de partida da diligência, na qual eu deveria seguir, a destino da guerra. Iamos ambos calados; ela, arrimada ao meu braço, com os olhos a escorrerem água; eu, pálido e trémulo.

Parámos por fim junto a uma grande árvore. Era o ponto da espera do carro. Já lá estavam outros grupos de pessoas chorosas pelo mesmo motivo que nos entristecia a nós. Uma noiva soluçava convulsivamente e tomava a árvore como testemunha da fidelidade com que prometia esperar o seu futuro marido. Um velhinho, encostado ao tronco anoso da planta, abençoava o neto com mãos engelhadas e saúdosas. Minha Mãe, erguendo então para a copa da árvore os olhos tristes, disse:

– Esta é a árvore das lágrimas, que já tem presenciado tantas angustiosas despedidas! Se voltares do Paraguay, e eu estiver viva, será junto dela que abraçarás tua Mãe! Chorarei então outras lágrimas, mas essas de alegria...
[...]

[...] nunca mais tornei á terra amada onde minha Mãe já não existia. [...]

Um dia, não resisti e voltei. Oh desilusão! Mão criminosa tinha ateado fogo ao tronco da árvore robusta de que havia apenas agora uma pequena parte, já carbonizada, á flor da terra! A encantadora árvore das lágrimas dos campos do Ipiranga desapareceram para sempre... (ALMEIDA & ALMEIDA, 1916, p. 82-83).

Dramática, a narrativa deixa transbordar emoção – e dor – no choro contido da mãe a caminho do ponto de espera, na bênção ofertada ao neto pelas mãos enrugadas do avô, e na

visão da árvore, antes majestosa, agora reduzida a um toco carbonizado. Ao mesmo tempo, o conto aponta, implicitamente, para o desenvolvimento urbano, em que a natureza sem voz e indefesa precisa ceder espaço aos avanços da civilização humana. Nesse texto, as características realistas, além da tristeza das famílias que se despedem de seus entes queridos, sem o alento de um possível reencontro – afinal, todos podem morrer na guerra – e do desenvolvimento urbano, a história trata de um fato fictício acontecido em um local real: a região do Ipiranga, em São Paulo, capital.

Estamos, nesta etapa de nosso percurso, em pleno século XX. O momento é de inovação da linguagem por meio do abrasileiramento nas obras até aqui apresentadas – ainda que houvesse concomitantemente muitos textos de autores estrangeiros. A linguagem encontra-se agora despida de termos portugueses quase que ininteligíveis à nossa população, e outras inovações marcam o cenário, como o emprego, por Figueiredo Pimentel, no *Álbum das Crianças*, de uma nova forma poética, com iniciais em minúscula, ou ainda o fato de ele levar em conta a opinião de leitores – prática que sabemos ser isolada. Tais elementos conferem à nossa emergente literatura destinada a crianças e jovens o efeito de algo inédito, inovador.

A experiência necessária aos compiladores e autores da época, no sentido de conhecer profundamente a língua portuguesa para torná-la “brasileira”, aponta para seu caráter de reinvenção técnica, ao mesmo tempo em que reforça a exatidão, enquanto adequação das palavras às experiências brasileiras.

A utilidade das obras é inquestionável, muito além da postulada por Perrone-Moisés, pois seu caráter formativo-educativo é explícito, ratificado pelos “Prefácios” e “Notas ao leitor”. Contudo, podemos perceber o esforço dos autores/compiladores em compor/compilar histórias que possam, em igual medida, *divertir* os leitores brasileiros, fato que atribui, às obras até aqui visitadas, qualidades intransitivas. A universalidade é igualmente manifesta, uma vez que as coletâneas reúnem histórias conhecidas em todo o mundo e, portanto, suas histórias dizem respeito a toda a humanidade.

Até aqui em nosso estudo temos salientado o quanto as obras estão imbuídas da realidade social de seu tempo; grande parte dessas obras, porém, têm ainda qualidades adicionais, que lhes conferem *status* literário. Mais do que isso, possuem uma característica decisiva: a manutenção de sua atualidade ao longo do tempo. E, sob o crivo dessa única característica de atemporalidade, percebe-se que, se muitas dessas obras constituíram uma inovação à época de seu surgimento, outras tantas permaneceram atuais, a exemplo de poemas de Bilac e Casimiro de Abreu e os clássicos – de Perrault, dos irmãos Grimm, de Andersen –

da hoje ainda entendida como literatura infantil e juvenil universal, imortalizados nos doze volumes da “Biblioteca Infantil” organizada por Figueiredo Pimentel.

Quando chega o Natal de 1920, ocorre uma verdadeira revolução na produção literária nacional par crianças e jovens: a publicação da obra *A Menina do Narizinho Arrebitado*, com capa ilustrada e cartonada, 43 páginas e desenhos de Votolino. Essa publicação contém somente o primeiro capítulo do livro *Reinações de Narizinho* que hoje conhecemos. Os demais capítulos foram escritos entre 1921 e 1931. A obra, porém, só iria se consolidar em 1934, depois de inúmeras revisões e modificações – e viria, finalmente, a ser considerada a obra inaugural da literatura infantil e juvenil brasileira e sul-americana.

No entanto, antes de Lobato marcar sua posição com uma literatura genuinamente brasileira, outros autores publicaram obras bastante significativas que merecem destaque pela longevidade de seu impacto. Trataremos dessas obras nos próximos capítulos. Porém, não vamos apresentá-las como fizemos até aqui, das mais antigas para as atuais. Inverteremos essa cronologia e iniciaremos nosso exame a partir de obras escritas recentemente e retrocederemos rumo às do passado, em ordem temporal decrescente, por ano de publicação da primeira edição.

O motivo para essa inversão de perspectiva foi termo-nos deparado com a ideia²³ de que o melhor meio de incentivar o gosto pela literatura é confrontando os leitores em potencial – seja qual for a sua idade, desde crianças até idosos – com obras contemporâneas, ao invés de textos publicados há mais tempo. A razão está no fato de que os textos atuais usualmente estão escritos em uma linguagem mais familiar e dialogam com um contexto mais próximo desses leitores, o que estimularia a sua identificação, facilitando sua compreensão e, conseqüentemente, promovendo o interesse pela leitura.

Passemos então à literatura de nossos dias.

²³ A sugestão foi encontrada em uma entrevista, cujas referências não pudemos mais localizar.

CAPÍTULO V

AS REDES TECIDAS PELA LITERATURA DO SÉCULO XXI

Afinal, para quem quer saber o que é literatura o melhor é mergulhar na própria, sem fronteiras e sem delongas, sem esquecer nada nem ninguém. (Marisa Lajolo).

De certo modo, portanto, a literatura é o que escolhemos fazer dela. (Peter Hunt).

5.1. ÍNDIO CURUMIM PRESIDENTE DO BRASIL?!?!?...

*As orações terminam com pontos finais. As histórias não.
(Harold Rosen).*

Muita gente ainda pensa que os povos indígenas do Brasil não podem se candidatar a cargos públicos. Mas a Constituição Federal de 1988 lhes garantiu o direito da cidadania e, assim, de votarem e serem votados. Porém curumim, índio criança, só pode mesmo se candidatar a presidente na ficção de Paulo Sérgio Marques “Aujé, Presidente do Brasil”, conto vencedor (1º lugar) do “Prêmio SESC de Contos Infantis Monteiro Lobato” edição de 2010, publicado em coletânea no final desse mesmo ano.



Figura 11
Capa da Coletânea Prêmio Sesc de Contos Infantis Monteiro Lobato onde foi publicada a história de Marques. Sem indicação de autoria.

O autor é eclético. Migrou do jornalismo para a literatura e já lançou algumas publicações com seus poemas, contos e crítica literária, sob pseudônimos diversos: Paulo Vilela Marques, Santiago Vilela Marques e Paulo Sérgio Marques, este último seu nome de batismo. É possível que o único consenso nesse ecletismo seja a preocupação com a

preservação da Amazônia, para onde foi aos oito anos de idade, e onde reside atualmente²⁴. Essa diversidade que compõe a essência do autor aparece claramente na história do curumim Aujé, que reúne formas, estratégias narrativas e referências culturais diversas, o que lhe confere a categoria de narrativa híbrida.

Aujé é um menino índio que decide ser presidente do Brasil para ajudar o povo da floresta, que está com problemas devido à presença de “um bicho sem alma, grande e feioso, pelado e com dois pés, que está fazendo um estrago danado e andou inventando tristeza na mata.” (MARQUES, 2010, p. 8-9).

Marques entremeia prosa e verso, diálogos e narração em sua história, que também conjuga aspectos da cultura indígena e da cultura dos homens brancos do Brasil:

– O que chamam presidente
É o tuxaua do país
[...]
– [...] Ninguém governa sozinho.
Pra caminhar, cada pé
Precisa do seu vizinho.
Veja o nosso cacique:
Guerreiro entre guerreiros,
Governa com uma equipe
De amigos e conselheiros.
Pra cada desafio
E cada problema sério,
O presidente do Brasil
Pede ajuda ao ministério. (MARQUES, 2010, p. 8 e 14).



Figura 12
Detalhe de uma das duas ilustrações do conto de Marques: Aujé anota as reclamações do gavião.

²⁴ Paulo Sérgio – ou Santiago, como prefere ser chamado – nos contou, em conversa informal, que o motivo de sua migração para a literatura foi justamente o desejo de fazer algo para que a Amazônia não fosse devastada, como via acontecer, rápida e assustadoramente, desde que foi para a região.

E na apresentação dos aspectos políticos da cultura brasileira, o autor, por meio da personagem mãe do curumim, faz uma crítica velada – que, provavelmente, só os inteirados da vida política do país compreenderão – mostrando em sua obra como um governo deveria ser, e não como realmente é. Nesse aspecto reflete, de certa forma, a principal característica da ficção, que é não se constituir em realidade, mas em realidade possível. O conto de Marques acena assim para o público leitor infantil e juvenil com um modo de governo que “dá certo”:

– O que chamam presidente
 É o tuxaua do país
Eleito por toda a gente
Pra fazer o que o povo diz.
 - E pra ser um presidente
 É preciso guerrear?
 Tenho que ser tenente?
 Pescar? Caçar? Matar?
 – Nada disso. Somente
Ter vontade de ajudar. (MARQUES, 2010, p. 8, grifos nossos).

Entende-se, então, que o presidente do Brasil é eleito por todos os brasileiros porque *quer atender às necessidades do povo*, fato que comumente passa despercebido diante de tantos outros interesses dos candidatos a cargos públicos no país – e basta assistirmos aos noticiários da TV para fazermos essa constatação.

Desejoso de ajudar a “gente do mato”, Aujé vai consultá-los e descobre que o tal “bicho pelado” que andava estragando a floresta acabou com os peixes do rio, impedindo que o jacaré pudesse se alimentar; derrubou as árvores que o gavião utilizava para ensinar seus filhotes a voar; ateou fogo na mata e poluiu o ar com fumaça, o que fez com que a anta ficasse doente:

– Esse *picho* de duas patas
 Que *dunca* se satisfaz
 Botou fogo nas *batas*
 E lá se foi binha paz.
 Pois, pra binha desgraça,
 Neste *ibenso dariz*,
 Entra tanta *fubaça*,
 Que *dão dá* pra ser feliz! (MARQUES, 2010, p. 12).

A visualidade presente na obra de Marques não é somente física, mas também imagética, como verificamos na queixa da anta, que fala como se estivesse gripada, com o

nariz entupido. Utilizando esse recurso da língua – a figura de linguagem, neste caso, a sinestesia, que permite mesclar numa palavra ou expressão, as sensações percebidas pelos órgãos do sentido – o autor matiza ao ritmo inato dos versos, a sonoridade de duas situações da fala – a alocação saudável e a gripada –, o que outorga, ao texto, uma gradação de humor.

É de se destacar ainda a distribuição gráfica de alguns versos nas páginas do livro, permitindo que cada uma das falas dos personagens se inicie a uma distância diferente da margem. Assim, por meio da utilização do espaço físico da página, o autor encontrou um meio interessante de levar o leitor a identificar qual fala é de qual a personagem, evitando-se as costumeiras dicas – do tipo: “disse o menino”, “afirmou a mãe”, “perguntou o curumim”, etc., como podemos verificar na figura a seguir:

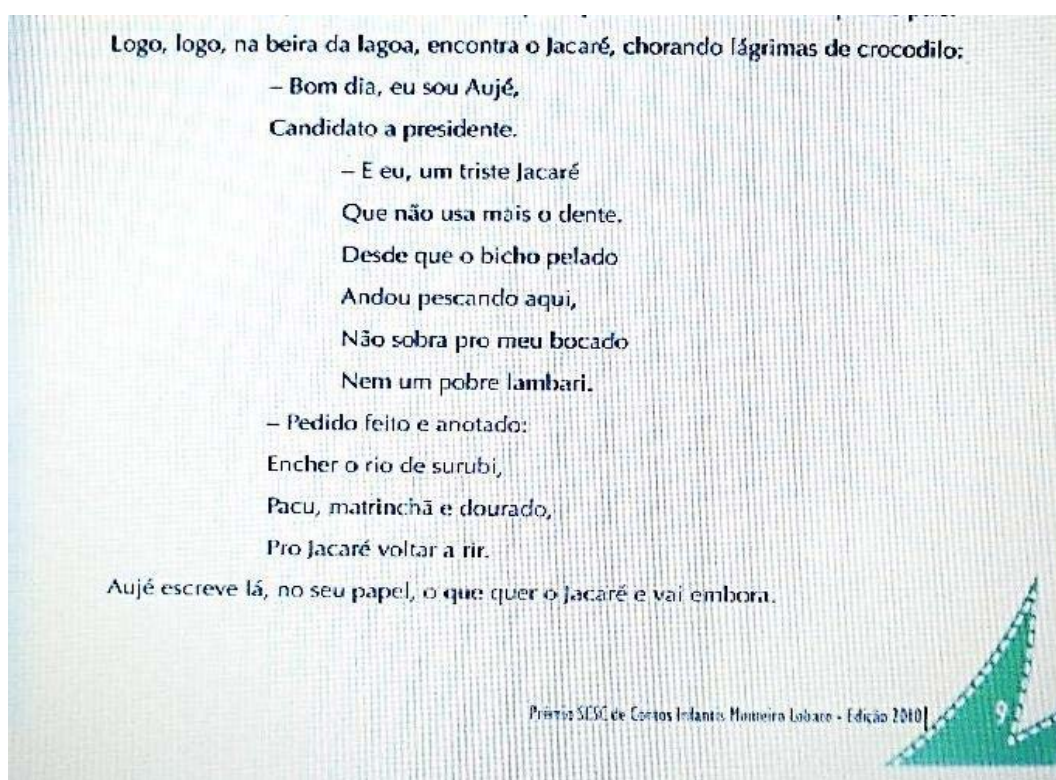


Figura 13 (MARQUES, 2010, p. 9).

Parte de uma página do conto “Aujé, Presidente do Brasil”, na obra original, em que há um diálogo, em versos, entre o índio-menino, personagem principal, e o jacaré.

Depois de descobrir que todo presidente precisa de ajuda para governar – isto é, os seus ministros, “uma equipe de amigos e conselheiros” (MARQUES, 2010, p. 14) –, Aujé dá-se conta, também, de que “Quem sabe da falta é o carente” (MARQUES, 2010, p. 14), e decide que o jacaré será seu “Ministro da Comida”, pois ele não é “nem guloso nem avarento/ [...] só pesca o peixe que come/ e não mata animal à toa” (MARQUES, 2010, p. 15). Como “Ministro do Ensino”, o curumim escolhe o gavião, que “quer mais estudo e escola/prá que

ainda mais passarinhos/ [...] voem livres sobre seus ninhos” (MARQUES, 2010, p. 16). E a “anta, que gosta de ar puro,/ É Ministra do Ambiente” (MARQUES, 2010, p. 17).

Apesar de motivado pelos cuidados com a Amazônia, o autor trata em seu texto de problemas ambientais²⁵, tão em voga na atualidade em todo o mundo. E como parte desse problema, *Aujé, Presidente do Brasil* expõe as (rel)ações entre o homem – parte do ambiente – e o ambiente – sociopolítico, psicológico, cultural e ecológico – em que vive. Essas (rel)ações resultam em “tristeza na mata” (MARQUES, 2010, p. 9) porque o homem desperdiça – acabou com os peixes do rio, sem necessidade, deixando o jacaré sem comida –, polui – provocou queimadas que afetaram a saúde da anta – a, devasta – derrubou as árvores onde o gavião ensinava seus filho a voar –, e não cumpre com suas obrigações políticas de promover o bem viver e ajudar a humanidade – representada, na obra, pelos habitantes da floresta.

Aujé, no entanto, sabe o que e fazer e “entende como é que se governa. [...] já pode ser presidente do Brasil” (MARQUES, 2010, p. 19). Estamos na penúltima página da narrativa, justamente onde há três asteriscos centralizados, separando a história. Os versos que se seguem sinalizam a transformação do autor-narrador em personagem que participa da própria narrativa. Já havíamos destacado neste tópico – e voltemos a nos lembrar – que o modo que Marques encontrou para facilitar a identificação, pelo leitor, de qual o personagem que fala, foi por meio da distribuição gráfica dos *versos* nas páginas do livro, a diferentes distâncias da margem. Grifamos a palavra “versos” acima porque são justamente eles que caracterizam a fala dos personagens na história de Marques. O narrador conta a história em prosa, e não em versos. E a partir da marca dos asteriscos, ele passa a falar em versos, caracterizando-se a si próprio personagem da história que conta.

²⁵ Nossa opinião pessoal é a de que os problemas ambientais não envolvem apenas a natureza que surgiu espontaneamente (sem a intervenção do homem), mas afetam inclusive os seres humanos que, afinal, também são natureza. Entendemos o ambiente como tudo aquilo que diz respeito à vida, neste ou noutro planeta. Por isso, nossa postura é defender que o ambiente pode ser sociopolítico, psicológico, cultural e ecológico. *Ecológico*, porque abrange as relações dos seres vivos com o meio natural; *cultural*, porque essas relações envolvem a ação humana no espaço e no tempo; *psicológico*, pois abarca os modos de pensar que conduzem às ações dos homens; e *sociopolítico* porque essas formas de pensar determinam a configuração do poder praticado e o resultado concreto dessa prática: saúde, educação, liberdade, trabalho, alimentação, e tudo o que se refere à dignidade (ou não) da vida humana no universo. Assim, há inúmeras outras obras literárias por nós consultadas, que abordam aspectos ambientais.

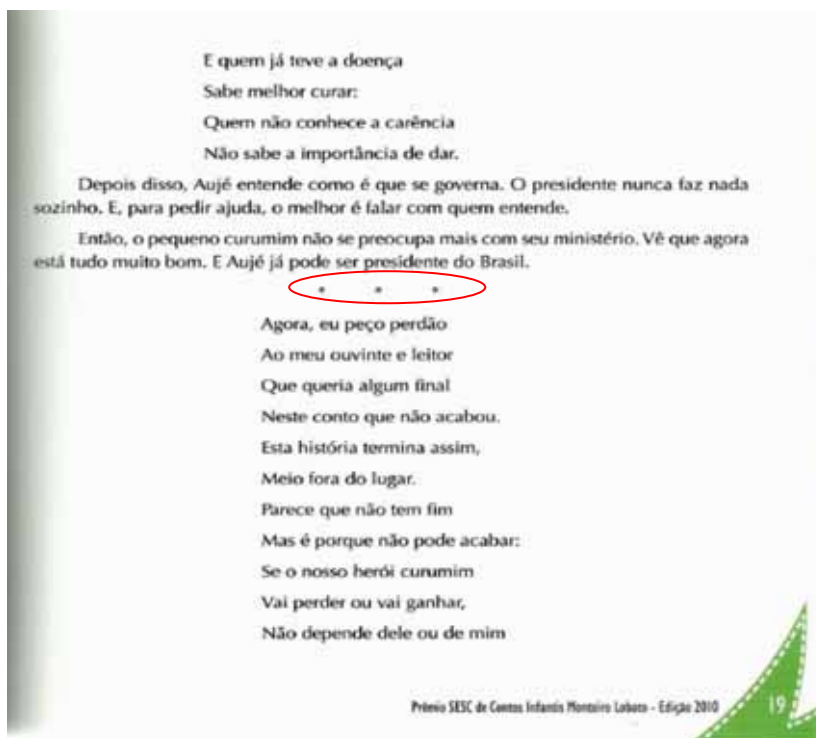


Figura 14

Penúltima página do conto “Aujé, Presidente do Brasil”: há três asteriscos – assinalados por um círculo vermelho para facilitar sua visualização – separando o texto da história de Marques. Abaixo dessa marca, o narrador se assume personagem e “fala” em versos.

E agora como narrador-personagem, interfere diretamente na história, dirigindo-se ao seu público, para o qual propõe uma brincadeira de palavras e sons: “Agora, eu peço perdão/ ao meu ouvinte e leitor” (MARQUES, 2010, p.19). A conversa com o “ouvinte e leitor”, também o é com o ouvinte (e)leitor, jogo que reitera os aspectos políticos da história e revela a multiplicidade de significados possíveis na literatura. Ao soar da palavra “eleitor”, instaura-se uma ambiguidade relativa ao público ao qual a obra se destina. O narrador-personagem fala, assim, com o ouvinte (aquele que ainda não sabe ler) e com o leitor, mas também com eleitor (pessoa com, no mínimo dezesseis anos). Desse modo, a narrativa destina-se também a jovens e adultos que podem votar.

Nesse mesmo trecho final, o narrador-personagem também explica que a história não terminou, porque Aujé ainda não foi eleito presidente do Brasil, mas deixa implícito que criança não pode ser presidente: “*Se criança puder ser/ Presidente da nação*” (MARQUES, 2010, p. 19, grifo nosso). Assim, delega ao público ouvinte, leitor e eleitor a incumbência de escolher de acordo com sua consciência crítica – “se [...] / vai perder ou vai ganhar/ não depende dele ou de mim/ mas *daqueles que vão votar*” (MARQUES, 2010, p. 19-20, grifo nosso) –, dentre os candidatos a uma eleição, aquele que for o melhor para o Brasil ou qualquer outro país (ou Estado, ou Município).

Enfim, as diversas peculiaridades que assinalamos durante nossa leitura da história do curumim Aujé nos permitem afirmar que o texto carrega todas as marcas apontadas por Perrone-Moisés como distinções do texto literário e artístico (conforme nossa discussão no capítulo 1.2). Sob nosso ponto de vista, “Aujé, Presidente do Brasil” é uma verdadeiramente literária, refinada e inovadora em termos de sua construção textual. Do ponto de vista ideológico, é um conto com intenção crítica e transformadora, pois ensina o leitor a adotar uma postura responsável e consciente em termos da cidadania, caráter e preservação ambiental.

5.2. ASAS PARA FICAR CRIANÇA E BRINCAR, E SONHAR...

Sonhar é acordar-se para dentro. (Mario Quintana).

Também ganhadora do “Prêmio SESC de Contos Infantis Monteiro Lobato”, desta vez da edição 2009 (8º. lugar), a história “Asas Para Ficar”, de Éder Rodrigues, aborda com graça e sensibilidade o tema da morte: “Destacando-se como uma das grandes promessas da literatura contemporânea [o autor tem] um estilo próprio, que atribui à escrita uma subversão pelo poético da situação e das relações” (SESC *apud* RODRIGUES, 2010, p. 79).



Figura 15

Capa da Coletânea Prêmio Sesc de Contos Infantis Monteiro Lobato onde foi publicada “Asas Para Ficar”, de Éder Rodrigues. Sem indicação de autoria.

Poesia em forma de prosa – prosa poética –, a narrativa de Rodrigues conta a história de dois amigos inseparáveis “desde o dia em que a família de Iel se mudou para a mesma rua onde Drico morava” (RODRIGUES, 2010, p. 80), e suas aventuras infantis:

O mundo para eles era pequeno e para deixa-lo maior era só dar as mãos e apertar bem firme. [...]
 [...] eles tentaram desenhar o coleguismo que tinham e misturaram uma porção de cores. Para os dois, a amizade nunca que ia caber numa única

folha de papel. O que sentiam tinha mais cores que uma caixa de lápis de trinta e seis. (RODRIGUES, 2010, p. 81)

Iel adoece e Drico, sem querer, ouve o pai do amigo comentar que só Deus poderia curá-lo. Decide, então, pedir “àquele tal de Deus” (RODRIGUES, 2010, p. 86) que o fizesse. E desenha – ainda não aprendeu a escrever – uma carta que a moça do correio garante enviar ao endereço certo. Depois de muito esperar pela resposta de sua carta, e já com o amigo de volta, embora ainda fraco, resolvem ir à casa de Deus, para pedir, pessoalmente, que ele cure Iel:

– Acho que deus não deve morar muito longe. Se a gente sair depois do almoço, acho que dá para voltar antes que escureça e assim ninguém vai perceber” [...]

E então ficou tudo combinado, com aquela força que só criança tem, com aquele sorriso que só os menores são capazes de arrancar quando sabem que têm um desses planos infalíveis de menino pequeno. (RODRIGUES, 2010, p. 87).

Não realizam seu intento, pois já a caminho, souberam que Deus morava longe, perto do céu, e que, para chegar até lá, era preciso ter asas.

A história do dia-a-dia de dois amigos é tratada com o bom humor, a alegria e a fantasia da infância, expressos nos gostos, brincadeiras e aventuras de Drico e Iel:

O mundo era pequeno para o tanto que inventavam.[...] erguiam castelos na areia da construção e diziam para todo mundo que tinham pisado sozinhos na lua. [...] Eles se encardiam das mesmas sujeiras do mundo [...]

[...] tinham um assovio próprio para alertar dos perigos, uma piscada com o olho esquerdo para indicar algo muito engraçado e até um jeito diferente de apostar corrida quando apertavam a campainha das casas e saíam correndo. Inventavam tudo o que não sabiam [...] acreditavam que em algum lugar do enorme pasto que ficava bem próximo de onde moravam havia um pedaço de barranco falso, uma passagem secreta onde as crianças eram arremessadas para um mundo que existia dentro da colina. [...]

A brincadeira que mais gostavam era descobrir lugares onde ainda não tinham estado. [...]

Valia a pena ir além do mundo que já conheciam só para inventar uma brincadeira nova e sentir alegrias e medos diferentes dentro deles. [...]

Uma vez até colecionaram baratinhas num viveiro. [...] acordavam depressa, prontos para [...] encardir o mundo de infância. [...] Iam além dos cercos, crenças que tinham super poderes (RODRIGUES, 2010, p. 80-83).

E assim, discorrendo sobre coisas que toda criança experimenta como se a criança que foi um dia ainda estivesse lá, dentro dele, falando por ele – “homem-criança [...] que possui a cada minuto o gênio da infância” (BAUDELAIRE, 1991, p. 106) –, o autor avança na narrativa, com o humor da inocência e da fé infantis:

– Você fez algum mapa para a gente não se perder, Drico?
 – Não. Pelo que andei escutando esse tal de Deus é alguém muito conhecido. Acho que muita gente deve saber onde ele mora. [...]
 – [...] Deus é pessoa grande ou é pequeno que nem a gente?
 – Não sei. Acho que grande. Por isso que vai saber te curar. [...]
 [...] A rua ia ficando pra trás e os barulhos da cidade ganhando grandeza. Iam já atravessar a rua quando Drico viu um menino do seu tamanho [...]
 Resolveu ir perguntar:
 – Oi. A gente está indo procurar Deus. Você sabe onde ele mora?
 – Sei sim. É aqui pertinho. Minha mãe falou uma vez que ele morava lá na igreja perto da sorveteria. [...]
 [...] A igreja estava quase vazia. Perguntaram então para uma menininha de tranças que esperava a mãe dela rezar:
 – Você sabe onde Deus fica?
 A menina [...] falou:
 – Deus não mora aqui. Às vezes ele vem, mas acho que é só domingo. [...]
 [...] Viram uma menina ruiva esperando o ônibus com a mãe. Foi Iel quem chamou: “– ei. Psiu. Você sabe para que lado fica a casa de Deus?”
 A menina abriu um olho desse tamanho e disse: “– Mas vocês são amigos dele?”
 Eles afirmaram que sim e então ela foi falando: “– Meu avô disse que tudo que a gente pede ele atende. Pena que não sei onde é, mas já que vocês estão indo lá, fala para ele que eu mandei pedir um irmãozinho pro meu gato.” [...]
 [...] a noite caía. [...] resolveram perguntar para um senhor que esperava no ponto [de ônibus]
 – O senhor sabe que ônibus a gente pega para ir lá onde Deus mora?
 O homem limpou os óculos na camisa, olhou para os dois e perguntou: “– Mas o que vocês dois vão fazer lá?”
 Drico explicou que Deus iria curar o amigo para que eles então pudessem brincar de novo como era antes. [...]
 O senhor então disse: “– Deus mora meio longe daqui. Lá perto do céu. Precisa de asas para ir até lá”. (RODRIGUES, 2010, p. 88-90).

A criança que há em Rodrigues continua a narrativa, em direção a um desfecho abstrato e triste, que é a morte²⁶, tema até hoje pouco explorado em livros para crianças e jovens, “como se as pessoas temessem tocar nele, como se a morte não fizesse parte da vida, como se a criança não se defrontasse com ela...” (ABRAMOVICH, 1999, p. 111). Porém, misturando fantasia, sensibilidade e poesia, sempre com um toque de humor, o autor delega sabedoria à mãe de Drico, a fim de que ela possa dar a má notícia ao filho:

Chovia naquela manhã que chegou junto ao toque da campainha da casa de Drico. Depois de um tempo, sua mãe limpou o rosto, abriu a porta e o

²⁶ Esse tema é belíssima e artisticamente tratado também em outras obras consultadas para esta pesquisa: *Até Passarinho Passa* (2003), de Bartolomeu Campos de Queirós; *Menina Nina: duas razões para não chorar* (2002), de Ziraldo; *Presente de Pai* (1995), de Telma Guimarães Castro Andrade; *Nós três* (1987), *O Meu Amigo Pintor* (1984) e *Corda Bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes; *A Desintegração da Morte* (1983), de Orígenes Lessa; *Eu Vi Mamãe Nascer* (1977), de Luiz Fernando Emediato; e *Fita Verde no Cabelo* (1967), de Guimarães Rosa.

acordou: “– Drico eu tenho que te contar uma coisa que acabaram de me avisar”. [...]
 – É sobre seu amiguinho.
 – Ele já chegou?
 – Não, filho. Na verdade ele mandou avisar que resolvi ir sozinho falar com Deus. Ele foi agora de manhã mesmo, antes da chuva.
 – Como assim? Ele foi sem mim, mãe. Mas a gente sempre fez tudo junto. Ele não devia ter ido assim, sozinho. Não devia. [...]
 – Não fique com raiva do seu amigo, filho.
 – Mas, mãe, Deus mora muito longe e para ir lá a gente precisa de asas.
 – Pois é, filho. Um dia cada um cria a própria asa e vai.
 [...]
 – Ele vai voltar, mãe?
 – Não. Deus [...] vai precisar dele.
 – A gente vai poder visitar ele?
 – Só quando a gente tiver a nossa própria asa. (RODRIGUES, 2010, p. 91-92).

A narrativa de Rodrigues, poeticamente cadenciada e carregada de sentimentos, sensações e impressões vivas do cotidiano de qualquer ser humano que passa pela experiência da perda (a saudade e a morte, neste caso), da esperança e da busca (por Deus, que pode curar). O texto flui com uma naturalidade e uma inocência sem afetação que comovem o leitor no sentido de apreender a própria essência do viver:

Ouviu a chuva lá fora e ficou imaginando as asas molhadas do Iel voando sozinho lá para as bandas onde Deus mora. [...] Sentiu uma dorzinha nas costas, depois no peito. [...] Era a saudade coçando uma lembrança boa e costurando asas invisíveis para Drico continuar imaginando meninices que voam sem sair do chão. E agora com asas, talvez até encontrassem a passagem secreta do barranco que os jogaria para dentro da colina, para dentro deles mesmos, para dentro de tudo o que a infância cria para a saudade passar como chuva e o sol iluminar de novo. (RODRIGUES, 2010, p. 92).

Por debaixo desse tom leve e delicado, no entanto, encontram-se presentes no texto contrastes e imprevistos que continuamente desafiam o leitor. Para começar, “Asas Para Ficar” trata da essência do viver, mas apreendida pela subversão. A inversão e o inesperado começam já com o título – afinal, asas são, por sua própria natureza, apropriadas, para *voar*, e não para *ficar*. Além disso, é incomum a forma com que trata um tema delicado: a morte (perda de alguém próximo) não é abordada de modo solene ou triste, e sim com humor. Com isso. O envolvimento emocional contrasta com distanciamento – e este equivale, no texto, a uma superação do terror, mágoa e sofrimento que a morte usualmente traz consigo. A morte é vencida: em vez de temida, ela passa a ser olhada de frente e com segurança, sem que a profundidade do amor se torne rasa.

O fato de ter sido premiada em concurso literário nacional merece menção, pois confere à história um selo de garantia de um texto bem escrito. Esse reconhecimento público, aliás, vale não apenas para as qualidades textuais, mas também para a psicologia e percepção do mundo infantil. Assim, a sensibilidade da arte é liberada num momento poético em que o escritor cria, em que funde sua mente e seu coração às palavras que sozinhas, soltas, não fariam sentido, mas juntas pela avidez do autor, geram significados alheios e além de si mesmas, resultando em sua obra. (PAZ, 1982, p. 227). A essência do viver é transmutada em símbolos gráficos, como letras ou palavras, que, assim convertidos, constituem-se naquilo que conhecemos como literatura, como expressão estética do ser e do mundo.

5.3. O MENINO QUE VENDIA PALAVRAS COMPROU DESAFETOS E HUMILHAÇÃO, MAS AINDA SAIU GANHANDO

[A] vida é uma enciclopédia: [a] cada ano um volume, [a] cada dia uma página, [a] cada hora um novo texto, [a] cada minuto uma palavra, e a cada segundo, entre um sim e um não, muda-se a história. (Anônimo. Fonte: ELANKLEVER, 2011 – online).

Ignácio de Loyola Brandão publica em 2007 *O Menino que Vendia Palavras*, com ilustrações de Mariana Newlands, obra que lhe conferiu no ano seguinte, o prêmio “Livro do Ano de Ficção”, da Câmara Brasileira do Livro, além de obter o segundo lugar na Categoria Infantil e Juvenil do Jabuti e também o “Prêmio Glória Pondé de Literatura Infantil e Juvenil”. Todas essas premiações nos dão a certeza da excelente qualidade da obra, assim como o próprio autor, escritor renomado no Brasil e no exterior.

Podemos afirmar que uma das principais características dessa narrativa é a universalidade. Trata da história de um menino que poderia ser qualquer um, porque o autor não o nomeia, ou de qualquer lugar, pois, apesar de passar-se no Brasil, fundamenta-se na existência de palavras difíceis, presentes em todas as línguas, bem como na de dicionários e enciclopédias que possibilitam a consulta – e a conseqüente aprendizagem – dos possíveis significados dessas palavras. De acordo com a editora (BRANDÃO, 2007, última capa), a narrativa foi inspirada na própria história da infância do autor, que trocava, com seus colegas, palavras difíceis, que aprendia em dicionários, por bolinhas de gude e figurinhas.

Na história narrada por Brandão, era o pai quem sabia o significado das palavras, “mas era o menino quem lucrava com este conhecimento paterno: desafiava os colegas a descobrirem palavras que seu pai desconhecesse e ganhava todas as apostas. Era pago com chicletes, balas, figurinhas, essas miudezas de criança” (LAJOLO, 2009 – online). A narrativa inicia-se abruptamente, como se houvesse alguma parte anterior não revelada:

Chegavam provocando:

– Vê lá se o seu pai sabe essa! Sabe nada!

– Qual?

– **Incompatível.**

Eu corria para casa:

– Pai, o que é incompatível?

Ele, na hora:

– É uma coisa que não combina com a outra.

Orgulhoso, eu levava de volta. Os meninos não acreditavam. [...]
 – Então leva a gente lá, a gente quer tirar a prova. [...]
 Marquei o encontro com a turma. Meu pai [...] era um homem bem-humorado, sempre alegre, sabia todas as palavras. No dia marcado, foram cinco, cada um com uma listinha. [...]
 – O que é [...] **degringolada**?
 – É quando as coisas vão água abaixo.
 – **Matula**. Essa o senhor sabe?
 – É um embornal, um alforje. [...]
 A turma perguntou mais de vinte palavras, ele matou todas de primeira. (BRANDÃO, 2007, p. 8-10, grifos do autor).

Esse início súbito surpreende e dá ao leitor, a oportunidade de imaginar o *antes* da história, como se a obra fosse, diferentemente da *obra aberta* convencional – que a deixa sem um fechamento, sem uma conclusão, a fim de que o leitor o faça – aberta no sentido contrário. A prosa é fluente, ágil, fácil de ser compreendida, e o enredo todo é um jogo de descobertas: de palavras e de vida. Porém, na vida, quando se joga, há pessoas que trapaceiam para ganhar e, na história, “a iniciativa do menino se embaralha na malandragem dos colegas que o desafiam a descobrir o significado da inexistente palavra *zaltrosa*”:

Ignácio de Loyola Brandão combina a beleza sonora das palavras com o elogio à leitura e aos mundos que ela descortina. Do espírito lúdico que investe nos fatos corriqueiros, o autor revela com a mais imensa alegria a generosidade do pai, ao fazer o menino compreender que não se negocia o talento alheio, nem as palavras – afinal, o que ele tem praticado [também] é trapaça (O’SAGAE, 2008 – *online*).

Podemos dizer, ainda, que *O Menino que Vendia Palavras* constitui-se em metáfora do fazer literário, no qual o conhecimento das palavras – a maestria técnica – é necessário para entender e se fazer entender, para expor ideias e sentimentos, para descobrir as possibilidades e o significado da vida. Essa obra caracteriza-se também por conjugar, como tão bem o fazem outros autores brasileiros, a arte da palavra e a arte plástica da ilustração e da composição gráfica:

Nas ilustrações e no projeto gráfico do livro, Mariana Newlands convoca o vermelho e o preto para cor e contorno nas figuras, [cores] tamanhos e pesos diferentes para as letras, palavras e fraseados – e o texto ganha um movimento de tanto em tanto, explorando a mancha tipográfica em jogos diversos, tocando em soluções próprias da publicidade e o uso do branco na página como faz a mais séria poesia concreta. (O’SAGAE, 2008 – *online*).

Assim, Brandão e Newlands criam uma obra de arte lúdica e bem humorada, em que a arte da palavra e da imagem são interdependentes e complementares, resultando em significados múltiplos e amplos:

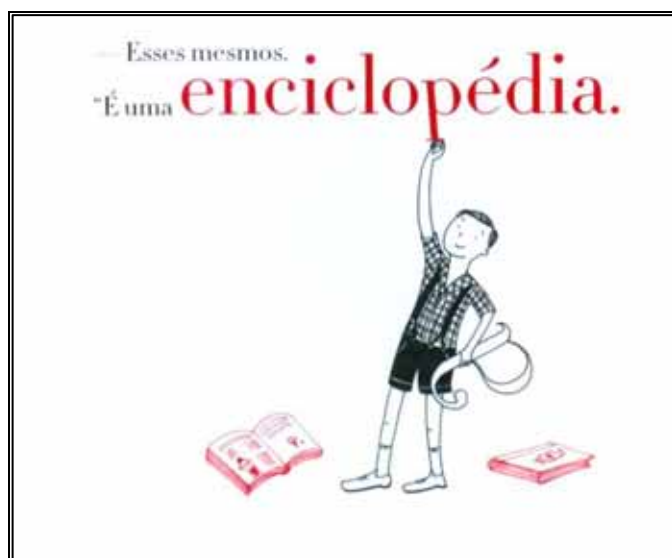


Figura 16 (BRANDÃO, 2007, p. 32).
A ilustração de Mariana Newlands enriquece o texto de *O Menino que Vendia Palavras*.

Orientado pelo pai a “trabalhar” buscando, ele mesmo, o significado das palavras nos vinte volumes da enciclopédia *Jackson*, percebemos que, na verdade, seu pai desejava que ele não somente aprendesse a língua, mas também o valor do trabalho. A figura acima, complementando o texto, mostra o menino retirando a letra “p” da palavra “enciclopédia”, como se a palavra fosse a própria enciclopédia e a letra “p”, uma palavra que foi procurada e encontrada, assim como a letra “a”, já em sua mão. Na página seguinte, é o texto que complementa a ilustração:

Comecei a viver uma aventura nova. Como às vezes não encontrava a turma (Aonde teriam ido? Por que não me chamavam?), mergulhava na *Jackson* e ia descobrindo palavras, sonhava com elas, abria os olhos no escuro e as palavras voavam pelo teto, saíam pelas frestas das telhas. (BRANDÃO, 2007, p. 33).

Porém, esse trecho aponta, para além da complementariedade do texto e da ilustração, a um dado novo: o fato de o menino ser deixado de lado pelos colegas, devido ao seu saber. Por toda a narrativa, há “dicas” que nos levam a pensar que os colegas, incomodados pelo conhecimento da dupla pai/menino, preferem afastar-se a entrar no jogo e aprender mais. Isso pode ser verificado logo no início da história, nas duas primeiras frases: “Chegavam provocando: // – Vê lá se o seu pai sabe essa! Sabe nada!” (BRANDÃO, 2007, p. 8).

E depois, na página seguinte: “– Ele foi olhar no livro. Assim até o meu pai sabe! // – Não olhou em livro nenhum!” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Mas adquirimos maior convicção quando o menino nos conta:

Acontece que o Toninho Pernetá – porque mancava de uma perna – não gostava daquela história porque antes ele era quem dominava a turma, pela força. [...]

[...] No dia seguinte, eu estava olhando os buracões que a prefeitura fazia para os novos canos de esgoto, tinha chovido, e o Toninho Pernetá apareceu por trás e me empurrou no buraco [...] Não dava para brigar com ele, forte, como um orangotango. (BRANDÃO, 2007, p. 40 e 44).

A amplitude das mensagens da história aponta, igualmente, para possibilidades futuras, que hoje aparentam ser absurdas – como aconteceu quando Monteiro Lobato afirmou haver petróleo no Brasil, discordando assim do parecer de inúmeros técnicos que haviam pesquisado o nosso solo – mas que podem, um dia se realizar: “– E não existe um dicionário das palavras ainda por inventar? – Não... Imagine... Pensando bem, talvez um dia, tudo é possível.” (BRANDÃO, 2007, p. 57).

Chamou também a nossa atenção o fato de haver na história muitas palavras difíceis – do ponto de vista de uma criança –, sendo que apenas de algumas é dado o significado. Parece-nos que as demais foram deixadas indecifradas para que o leitor fique incumbido da tarefa de procurar seus significados. O autor deixou-as como sugestão de “trabalho” para o leitor, assim como o fez o pai com o filho, na narrativa. São dados os significados de incompatível, lunático, degringolada, matula, alforje e crocidura.



Figura 17 (BRANDÃO, 2007, p. 34).

Na ilustração de Newlands, o menino sonhava acordado com as palavras que descobria em suas pesquisas pelos dicionários e enciclopédias.

Legadas à curiosidade dos leitores, qual proposta lúdica – um jogo entre a obra e o seu destinatário –, estão: guisado, tara, turvo, gorgolão, enfado, pantomima, absolvido, hoste, justaposição, matroca, pertinaz, sevícia, bromato, encouraçado, dominante, cômputo, disparate, episódio, assaz, epitélio, nacele, equinócio, bilíngue, biloto, galhardete, cóccix, joia, salitre, magnólia, quadrante, parietal, catáfora, catadura, catacumba, cataplasma, catalepsia, catadupa, catamarã, catapulta e tetragonóptero.

Esse jogo nos faz acreditar que o menino da história seja, na verdade, todos os meninos e meninas brasileiros ou de qualquer outro lugar do mundo e o pai, todos os que desejam que nossas crianças e jovens aprendam:

- Quanto mais palavras você conhece e usa, mais fácil fica a vida.
- Por que?
- Vai saber conversar, explicar as coisas, orientar os outros, conquistar as pessoas, fazer melhor o trabalho, arranjar um aumento com o chefe, progredir na vida, entender todas as histórias que lê, convencer uma menina a te namorar. (BRANDÃO, 2007, p. 12).

O pai é cunhado pela imaginação e pelo conhecimento de Brandão – remetendo a todos nós, batalhadores por uma Educação que forme cidadãos autônomos, reflexivos, críticos e participativos. No entanto, ele alerta o filho – na verdade, crianças e jovens de todo o planeta – para o fato de que ninguém sabe tudo e que mesmo o conhecimento, que traz tantas coisas boas na vida, não o livrará da possibilidade de ser enganado:

- [...] O problema é o logro, e as pessoas gostam de lograr as outras, sabe-se lá por que razão, mas gostam. Ficam felizes. Prepare-se para isso na vida!
- Como me enganaram?
- Pediram uma palavra que não existe.
- [...]
- Zaltrosa. Então não existe?
- Inventaram, para te pegar. Foi um jogo sujo. Cai fora dessa, na vida não se joga com trapaça. Não mesmo! (BRANDÃO, 2007, p. 58-59).

O menino que vendia palavras entendeu bem todo o conhecimento de mundo que Brandão procura colocar em sua narrativa e, para revelar esse entendimento, afirma, concreta e poeticamente: “Nunca mais esqueci isso. **Não se joga com jogos sujos.** Meu pai sabia das coisas. Sabia bem como se joga na vida.” (BRANDÃO, 2007, p. 58, grifo do autor, em vermelho e tipo maior, no original). E compartilhou essa sabedoria com todos nós.

A história de Brandão é bastante educativa – ensina sobre a importância do conhecimento da língua-pátria – e contém preceitos morais – a honestidade, a confiança e o

desprendimento, principalmente –, como acabamos de verificar. Porém, isso não a faz menos artística. O próprio tema principal – a importância universal das palavras e seu conhecimento²⁷ –, bem como a visualidade – as ilustrações, as palavras em destaque pelo tamanho e pela cor, a disposição do texto nas páginas: características que levam ao concretismo –, a concisão – tanto conhecimento apresentado em tão poucas linhas – lhe conferem o *status* de arte, de obra literária.

²⁷ Há várias outras obras que exploram esse tema – como principal ou não. Recomendamos as seguintes: *Caraminholas de Barrigapé* (2008), de Marcos Bagno; *Um Garoto Chamado Rorbetto* (2005), de Gabriel, o Pensador; *Procura-se Lobo* (2005), *De Carta em Carta* (2002) e *Palavras, Palavrinhas e Palavrões* (1986), de Ana Maria Machado; *A Rebelião dos Acentos* (2003), *A Rebelião das Palavras* (2002) e *A Rebelião da Pontuação* (1997), de William Tucci; *Mania de Explicação* (2001), de Adriana Falcão; *ABC Doido* (1999) e *Uma Palavra Só* (1996), de Angela Lago; *A Revolta das Palavras: Uma Fábula Moderna* (1999) e *Uma Letra Puxa a Outra* (1992), de José Paulo Paes; *Palavramiga* (1998), de Francisco Marques; *Manuela e Floriana* (1997), de Luciana Sandroni; *O Livro que Ninguém Vai Ler* (1997), de Sylvia Orthof; *Atrás da Porta* (1997), *O Menino que Aprendeu a Ver* (1986) e *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976), de Ruth Rocha; *O Inventor de Palavras* (1995) e *Caixa Postal 1989* (1992), de Angela Carneiro; *Diário de Classe* (1992) e *Ler, Escrever e Fazer Conta de Cabeça* (1991), de Bartolomeu Campos de Queirós; *Jean Pierre, o Caracol* (publicado em 1992, escrito em 1972), *Um Outro Jeito de Voar* (1978) e *Asa Curta* (1977), de Gilberto Mansur; *Aventura da Escrita: História do Desenho que Virou Letra* (1991), de Lia Zatz; *O Galo Superdotado* (1991), de Maria Dinorah; *A Palavra Perdida* (1991), de Lino de Albergiaia; Coleção ABZ (com 26 livros, publicados de 1990 a 1994), de Ziraldo; *Às Vezes me Sinto Sem Cinto* (1990), de Ricardo Azevedo; *Falando Pelos Cotovelos* (1990), de Lúcia Pimentel Góes; *O Mistério da Fábrica de Livros* (1988) e *A Marca de Uma Lágrima* (1985), de Pedro Bandeira; *O Livro do Trava-Língua* (1986), de Cíça; *Orelhinha, Orelhudo: Sabe Nada, Sabe Tudo* (1985), de Roberto Magalhães; e *As Letras Falantes* (1973), de Orígenes Lessa.

5.4. AFINAL, SÃO DOZE OU SÃO TREZE OS LABIRINTOS DE ZUBAIR?...

Se a literatura é uma experiência total, não podemos ignorar o aspecto de sua materialidade.
(Peter Hunt).

Zubair e os Labirintos, obra que Roger Mello publicou em 2007, serve de bom exemplo para um modo de narrar com palavras que, arranjadas artisticamente, desenham imagens que transbordam textos, falando além do que as palavras podem dizer, colocando em algumas páginas toda a humanidade, desde os primeiros tempos até a realidade cibernética. E exemplo também de superação, relativa à própria materialidade do livro, que passa a ser, na obra de Mello, a representação física de outro objeto – um tapete – que salta para fora do texto e se torna papel nas mãos do leitor.

Artista plástico dos mais requisitados no Brasil do início do século XXI, Mello é também dramaturgo e ganhador de diversos prêmios por seus trabalhos como ilustrador e autor de livros para crianças e jovens. Desde o ano de 2001, destaca-se em concursos literários, nacionais – FNLIJ (2001, 2002, 2005, 2007e 2010) e Jabuti (2002, 2003, 2005, 2007 e 2010) – e internacionais – em 2002, recebeu o “Espace Enfants”²⁸, da Suíça – como ilustrador e autor. Ainda em 2010, ficou entre os quatro finalistas da categoria *ilustração* do prêmio Hans Christian Andersen, considerado o “Nobel” da literatura infantil e juvenil. O fato de ser tão premiada confirma à criação de Roger Mello – e, em consequência, a *Zubair e os Labirintos* – o estatuto e o reconhecimento público de arte literária.

O enredo de Mello ficcionaliza os ataques, em 2003, das forças de coalisão – lideradas pelos norte-americanos – à capital do Iraque: “Bagdá, abril de 2003. Mísseis sem rumo atingiam ruas e mercados. Feridos e mortos em uma confusão de bombardeios.” (MELLO, 2007, segunda aba externa). Esses são justamente os bombardeios que destruíram e danificaram edifícios públicos, facilitando os saques ao Museu Nacional Iraquiano, que teve roubadas e danificadas inúmeras peças importantíssimas da antiga Mesopotâmia, região considerada o berço da civilização – as primeiras cidades, o primeiro alfabeto. De acordo com a agência de notícias France Presse (ARQUEÓLOGOS, 2003 – *online*), uma coleção de 80

²⁸ O prêmio internacional do livro “Espace Enfants” é organizado a cada dois anos pela Fondation Espace Enfants, que baseia suas ações no trabalho de Jean Piaget e seus sucessores. A fundação tem como objetivo promover, pelo conhecimento e pela experiência – e a literatura é um meio poderoso de expressão de saberes –, uma vida digna às crianças de modo que elas possam desenvolver suas faculdades e seus talentos e, assim, pensar por si mesmas e para si mesmas.

mil tábuas cuneiformes de argila do museu – muitas ainda não decifradas – foi perdida. Estátuas que não puderam ser levadas devido ao tamanho foram degoladas pelos saqueadores.

O saque ao museu causou indignação em todo o mundo, especialmente porque existe uma convenção internacional – firmada em Haia, em 1954, *não ratificada pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha* – que visa a proteção ao patrimônio cultural em tempos de guerra, à qual não foi dada a atenção necessária:

"Alertamos a eles sobre a possibilidade de saques desde o começo", disse o professor McGuire Gibson, da Universidade de Chicago, que participou do grupo que esteve várias vezes no Pentágono apresentando detalhes sobre os tesouros iraquianos, inclusive o Museu Nacional, de Bagdá.

Agora, segundo ele, a perda é incomensurável. "O museu de Bagdá é equivalente ao Museu do Cairo. Seria como ter *soldados norte-americanos a 200 metros do Museu do Cairo vendo as pessoas levando embora os tesouros da tumba de Tutancâmon ou embalando múmias*", afirmou.

[...]

Para Gibson, a destruição do museu é tão grave quanto a da famosa biblioteca de Alexandria, ocorrida há mais de 2.000 anos. (BOODHOO, 2003, grifos nossos – *online*).

"O que aconteceu constitui o crime do século porque afeta a herança da humanidade", declarou o chefe do Museu Nacional Iraquiano, Donny George.

"Parece que havia outras prioridades [para os Estados Unidos] que não o museu de Bagdá", afirmou.

As tropas americanas que tomaram o controle da capital no dia 9 de abril observaram impassíveis os saqueadores que levavam as obras das civilizações mais antigas do mundo. (ARQUEÓLOGOS, 2003 – *online*).

O veículo que Roger Mello encontrou para expressar a sua indignação a esse fato, bem como ao incêndio da Biblioteca Nacional Iraquiana e a destruição da Universidade de Mansur – uma das mais antigas do mundo – foi a arte ficcional. A ampla dimensão estética de *Zubair e os Labirintos* merece um exame minucioso.

Começamos pela disposição gráfica do título, que está colocado em direção vertical no lado esquerdo da capa – diferenciando-se, portanto, do que vemos na grande maioria dos livros. O título, além disso, está impresso sobre uma faixa de fundo preto, dando a impressão de tarja colocada sobre a ilustração. Conjugando arte literária e arte plástica, a capa e sua guarnição preta com o título cria um efeito fúnebre – como as *black ribbons*, tradição norte-americana – que antigamente os parentes dos falecidos amarravam em seus braços para demonstrar o luto. Outro efeito possível é despertar a impressão de algo perigoso – como as tarjas pretas dos remédios.

Simbolicamente, a cor preta tanto pode indicar tragédias, morte, doença e desequilíbrio, como também sugerir proteção, purificação e defesa contra males provenientes do exterior. Do ponto de vista das ciências naturais, as cores são resultado do reflexo da luz. Se não há luz – ou se nenhuma parcela dela é refletida pelo objeto (como nos buracos negros) –, há o preto. Assim, essa cor indica a ausência de cores. Certamente ainda há outras possibilidades de interpretação enfiadas na multiplicidade de significados implícita na tarja; contudo, entendemos que ela aponta em primeira instância para um sentido funesto, trágico e talvez também para uma possibilidade de proteção/purificação (a morte também pode ser redentora). É de se destacar ainda que outras obras editadas pela Companhia das Letrinhas – como a Coleção Histórias Sombrias da Mitologia Grega – também possuem uma fita preta (em diferentes tamanhos e disposições) na capa.

Um exame mais atento da primeira capa – primeira, porque há ainda outras três capas (ou abas) que se desenrolam contiguamente – nos mostra um interior – construído, como ilustração, de formas recortadas e rasgadas, (des)organizadas sob a técnica da colagem em papel, sobre as quais o artista pintou figuras – cheio de entulhos, onde vemos uma escultura de um homem barbado com pés de bode, adornado como se fosse um guardião, e uma prateleira com algumas peças – vasos, círculos de barro e pequenas estátuas –, que nos remetem a um museu.

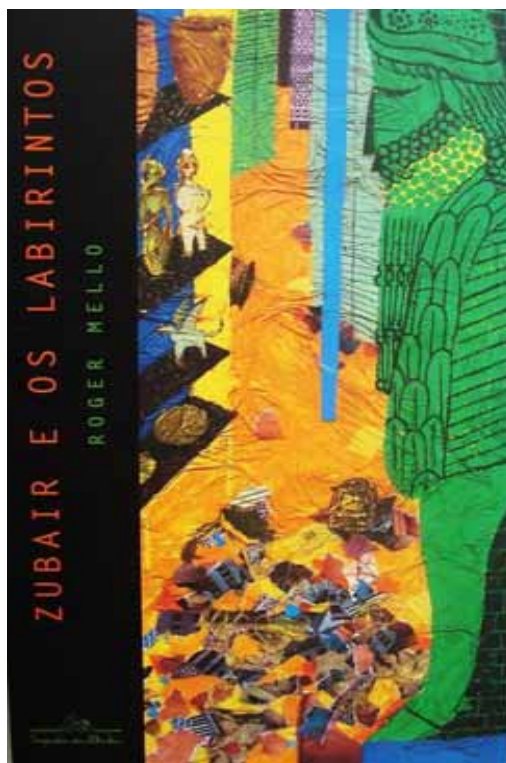


Figura 18 (MELLO, 2007, primeira capa).
Capa de Zubair e os Labirintos.

Ao abrimos o livro, temos uma surpresa: a narrativa tem início na contracapa frontal (a parte interna – ou contracapa – da primeira aba)! E, ao lado, onde deveria estar a primeira página do miolo do livro, há outra aba e depois mais uma, que precisamos desenrolar para lermos a história, até chegarmos à capa de um outro livro: *Os Treze Labirintos*. Curiosamente, o enredo apresenta-nos um protagonista que também encontra um livro com o mesmo título, e de forma semelhante: “Desembrulhando uma duas três vezes, o tecido espesso abraçava um livro em que se lia: *Os treze labirintos*.” (MELLO, 2007, terceira aba interna, grifos do autor). Assim, a narrativa desenrola-se literalmente – e também em sentido figurado –, conforme desdobramos as abas.

As duas abas que se seguem como se fossem outras capas – estas se abrem no sentido oposto ao que estamos habituados, ou seja, da esquerda para a direita – mostram uma paisagem urbana caótica, em que entulhos e destroços se espalham em meio a edifícios em chamas. A primeira aba, depois de aberta a capa frontal do livro, apresenta duas mulheres em meio aos destroços, qual catadoras de entulho. Ao fundo, uma pessoa de calças azuis e blusa vermelha, correndo, próximo a um tanque de guerra.

A terceira aba mostra, além dos entulhos e do fogo, pessoas paradas, voltadas para os edifícios, como se paralisadas diante da destruição. O personagem de calças azuis e blusa vermelha está estampado aqui novamente. Em primeiro plano, tomando toda a esquerda da terceira aba, há um soldado que observa, impassível, as duas tomadas de cena bélicas – da própria aba em que se encontra e da segunda aba, sua extensão:



Figura 19 (MELLO, 2007, 2ª e 3ª abas).
Segunda e terceira abas, da direita para a esquerda, respectivamente.

Todo o texto que narra o percurso do menino Zubair – nome árabe que significa *luminoso* (NOMES, 2011, *online*) –, que corre em busca de proteção dos mísseis que atingem e destroem a cidade – e talvez o significado de seu nome o tenha *iluminado*, pois encontrou abrigo –, está impresso no verso das três abas que desenrolamos (vide imagem a seguir). Ao final dessa narrativa, há outra aba, representando a capa do livro que Zubair encontrou ao desembrulhar o tapete – e nós, leitores, também encontramos ao desdobrarmos as abas da obra de Mello.

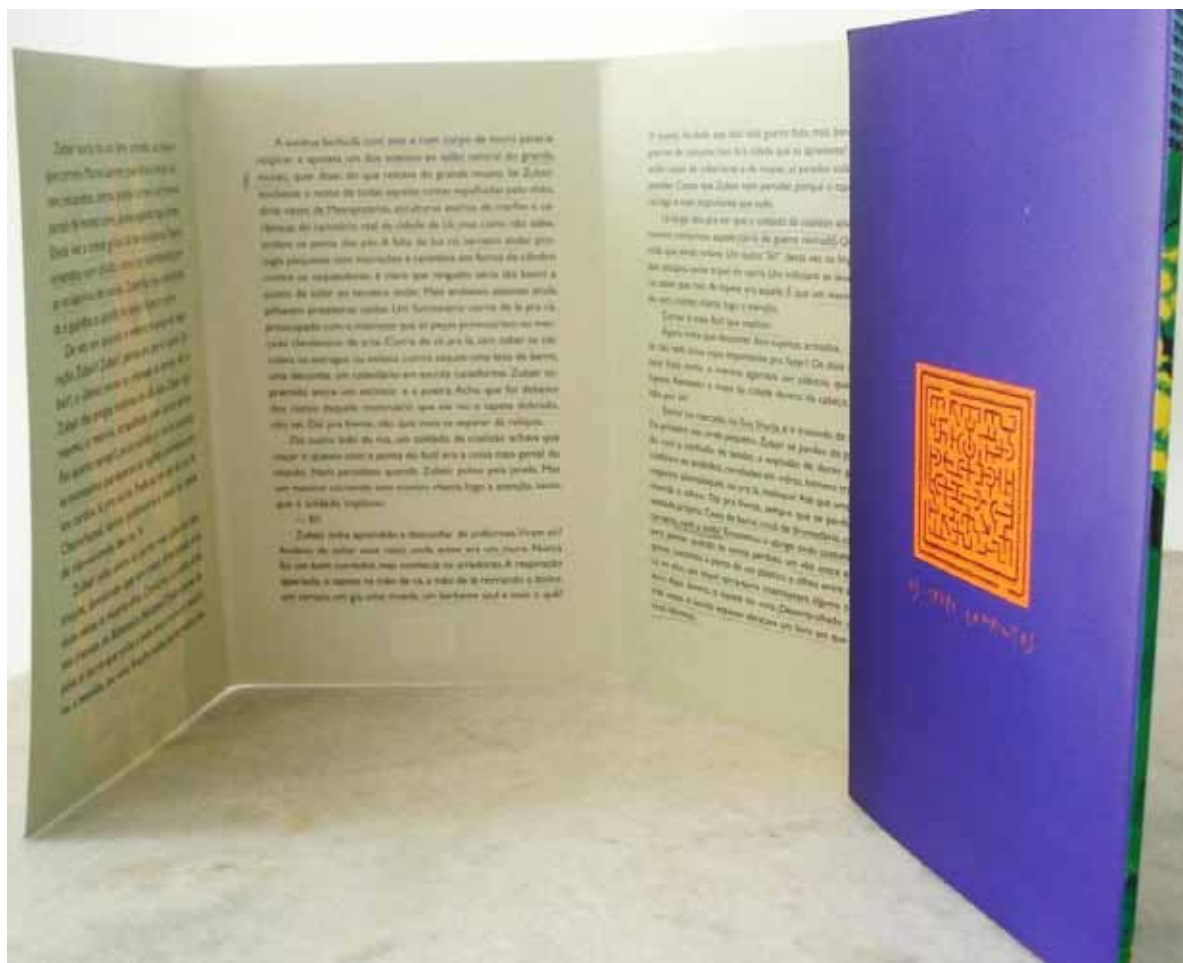


Figura 20 (MELLO, 2007, abas internas).
Desenroladas as três abas, à direita, há outro livro: *Os Treze Labirintos*

Os Treze Labirintos. Quantos labirintos! Nos títulos dos livros, no desenrolar – textual e literal – da história. Um labirinto é o que encontramos por ocasião do manuseio da obra, que se dá de trás para a frente –, se considerarmos o nosso modo ocidental de leitura. Outro labirinto é o tecido de imagens de palavras e de silêncios plásticos que se atiram aos nossos olhos e cérebro, transformando-se em uma profusão de outros labirintos, estes mentais, que

parecem querer que nos percamos num mundo de ideias – a serem colocadas nesta análise – que nos remetem tanto à ancestralidade dos mitos quanto às redes virtuais da atualidade.

O labirinto, representado por um complexo de caminhos elaborados para desnortear os que procuram uma saída ou o seu núcleo, pode simbolizar os desafios, dificuldades e aflições pelas quais passamos para atingir nossos objetivos. Os caminhos intrincados do labirinto estão, assim, ligados à ideia de ritmo e movimento, de ir e vir e, repetidamente, em outras direções, ir e vir novamente, e novamente... Sua configuração intrincada pode ser encontrada em edificações como o mítico Labirinto de Creta²⁹ ou o Labirinto da pirâmide de Hawara³⁰, em pisos de igrejas, jardins; na atualidade, também está presente na rede virtual da Internet, concebida como um intrincado percurso com estratégias³¹ que levam a múltiplos caminhos, bifurcações e centros.

Assim, investido do caráter de metáfora, o termo pode ser utilizado como adjetivo para qualificar e classificar textos cinematográficos e impressos. Por isso podemos falar em literatura labiríntica, no sentido de uma obra ser uma trama complexa, uma narrativa verbo-visual, não-linear, com múltiplas propostas, por vezes heterogêneas e ambíguas. Kafka, Borges e Cortázar são artistas das palavras que bem souberam tecer caminhos labirínticos em suas obras, assim como Lewis Carroll, que “arquiteta, a partir do *nonsense* e de paradoxos, caminhos labirínticos na justaposição de mundos entre o real e a fantasia. Os labirintos em *Alice* desestabilizam noções de tamanho, tempo, espaço corrompem as molduras da lógica” (CUNHA, 2011, p. 37). No Brasil, a literatura para crianças e jovens apropria-se dessa

²⁹ Na mitologia grega há a história do labirinto de Creta, que teria sido construído para abrigar o Minotauro, criatura com cabeça de touro e corpo de homem, que periodicamente exigia sacrifícios humanos – de jovens rapazes e moças – periódicos. Dédalo, construtor do labirinto, criou saídas falsas e caminhos que se entrelaçavam engenhosamente em voltas e mais voltas, nos quais as vítimas terminavam por se perder e, encontradas pelo Minotauro, eram mortas. Teseu conseguiu matar o monstro e encontrar a saída graças à ajuda de Ariadne, filha de Minos, rei de Creta, que se apaixonou pelo herói.

³⁰ A pirâmide de Hawara, notória por ser o mais antigo e maior labirinto de que se tem notícia, foi construída pelo faraó Amenemhet III, por volta do ano 1400 a. C. O arqueólogo Flinders Petrie descobriu suas ruínas em 1888, mas na Antiguidade grega os escritos de Heródoto e, quatro séculos depois, de Estrabão já contavam detalhes sobre a enormidade e complexidade da construção. (PELLEGRINI, 2011, *online*).

³¹ “Na rede virtual o labirinto ganha uma conotação moderna. Dois estilos engenhosos são utilizados para se percorrer a Web. Em um deles, conhecido como *a estratégia de Ariadne* são, todo [o] caminho é assinalado – lembrando a antiga tática de João e Maria, que marcam o trajeto com migalhas de pão –, para que se possa, mais tarde, voltar pela mesma via, se assim o internauta desejar. // No outro [estilo engenhoso], chamado *estratégia de Ariadne louca*, o usuário vai navegando sem atentar ao caminho, através de ensaios e erros, de site em site, sem que seja possível refazer a trilha percorrida.” (SANTANA, 2010 – *online*).

estrutura labiríntica ainda nos anos de 1920, com a proposta inovadora de Monteiro Lobato e chega ao ápice, a nosso ver, na obra de Mello que ora analisamos.

Zubair e os Labirintos começa asperamente, mas logo depois das primeiras palavras deparamo-nos com uma imagem poética, sonora, e, ambigualmente, agitada e gradualmente trágica: “Zubair nunca foi bom corredor, as coisas é que correm. Muros correm, palmeiras carecas correm, minaretes, cercas, postes correm, um homem parado de muleta corre, janelas pegando fogo correm.” (MELLO, 2007, contracapa da primeira aba). Na verdade, é o protagonista Zubair quem corre, ainda que o narrador afirme o contrário. Corre muito, porque “tropeça na respiração [...] atrapalhado com tantas pernas.” (MELLO, 2007, contracapa da primeira aba) e, para não ouvir o barulho do bombardeio misturado ao da ambulância, cuja “sirene tocou só de implicância [e] emendou num chiado, como um marimbondo preso no labirinto do ouvido” (MELLO, 2007, contracapa da primeira aba) – chiado de mísseis –, “Zubair [...] guardou o ouvido no bolso” (MELLO, 2007, contracapa da primeira aba), ou seja, guardou seu aparelho de surdez.

Buscava um lugar seguro, abrigado das bombas e dos guardas, e enquanto corria e se escondia, mil pensamentos o ligavam ao passado remoto e ao presente:

Zubair!, o último nome na chamada da escola, não o Zubair das antigas histórias do islã [...] Faz quanto tempo?, pouco ainda, um clarão acendeu nas montanhas que separam as regiões controladas pelos curdos, lá pro norte. Podia-se ver até do céu de Chamchamal, tantos quilômetros a oeste da cidade de não-sei-onde, deu na TV.

Zubair salta entre as partes mais altas dos destroços, duvidando que um míssil direcionado erre duas vezes o mesmo alvo. (MELLO, 2007, contracapa da primeira aba).

Histórias antigas do seu povo e escola, bombardeio, televisão e crenças enredam-se na mente do menino que, acuado por um carro, entra pela porta do museu e vai se esconder no terceiro andar, onde vê o passado, mas não o reconhece:

A estátua barbuda com asas e corpo de touro parecia respirar e apoiava um dos acessos ao salão central do grande museu. Se Zubair soubesse o nome de todas aquelas coisas espalhadas pelo chão, diria: vasos da Mesopotâmia, esculturas assírias de marfim e cerâmicas do cemitério real da cidade de Ur, mas [...] não sabia [...] A falta de luz no terceiro andar protegia plaquetas com inscrições e carimbos em forma de cilindro contra os saqueadores. [...] Mais embaixo, pessoas ainda pilhavam prateleiras caídas. Um funcionário corria de lá pra cá [...] corria de cá pra lá, sem saber se calculava os estragos ou evitava outros saques: uma leoa de barro, uma deusinha, um calendário em escrita cuneiforme. (MELLO, 2007, contracapa da segunda aba).

As culturas mesopotâmica, assíria e suméria caíram, novamente, depois de séculos, em mãos de saqueadores, mas desta vez para serem vendidas em mercados de arte clandestinos. Num ato talvez não intencional de pilhagem, ou num ato consciente e ingênuo, de quem quer proteger a memória materializada dos saqueadores efetivos – o narrador não nos conta sobre o motivo da ação do protagonista –, Zubair também se apropria de um tapete dobrado, encontrado no meio dos destroços do terceiro andar.

Maravilhado com a prenda, o menino sai do museu e se esquece momentaneamente da guerra, dando, novamente, lugar à poesia na narrativa: “As paredes estão vazias de cobertores e de roupas, as paredes estão vazias de paredes. Coisas que Zubair nem percebe, porque o tapete que ele carrega é mais importante que tudo.” (MELLO, 2007, contracapa da terceira aba). E então se esquivava de dois soldados que tentam persegui-lo – ao invés de se preocuparem com os *verdadeiros* saqueadores do museu, adultos. Mas “é que um menino correndo sem motivo chama logo a atenção” (MELLO, 2007, contracapa da terceira aba) – pensa e corre, pois “correr é mais fácil que explicar” (MELLO, 2007, contracapa da terceira aba).

Corre e pensa, no presente e no passado, passado recente em confronto com o presente, buscando um lugar onde possa se esconder dos soldados:

Entrar no mercado, no Suq Shorja, é ir tratando de se perder. Da primeira vez, ainda pequeno, Zubair se perdeu do pai, distraído com a confusão de tendas, a explosão de doces prateados, confeitos de amêndoa, camaleões em vidros, homens tratando de negócios, salamaleques, sai pra lá, moleque! Até que uma mão conhecida o salvou. Daí pra frente, sempre que se perdia, era por vontade própria. Casas de barro, cocô de dromedário, cabeças de carneiro, cadê a saída? Encontrou o abrigo onde costumava parar para pensar quando se sentia perdido, um vão entre esquinas e quinas. (MELLO, 2007, contracapa da terceira aba).

Dentro do mercado, Zubair recorda-se do doce passado ainda recente, em consonância com os doces que comia e que agora traz guardados com afeto em sua memória. E contrapondo-se às doces memórias, há outra, que se harmoniza com a sujeira que vê à sua volta: o amargo descaso dos adultos pelas crianças. Dentro de seu refúgio, onde se sente seguro, o menino desenrola o tapete três vezes e descobre *Os Treze labirintos* escondido dentro dele. E assim, como o menino desenrola o tapete e acha a história dos labirintos, nós, leitores, encontramos a mesma narrativa. Um tesouro, antes escondido, é revelado.

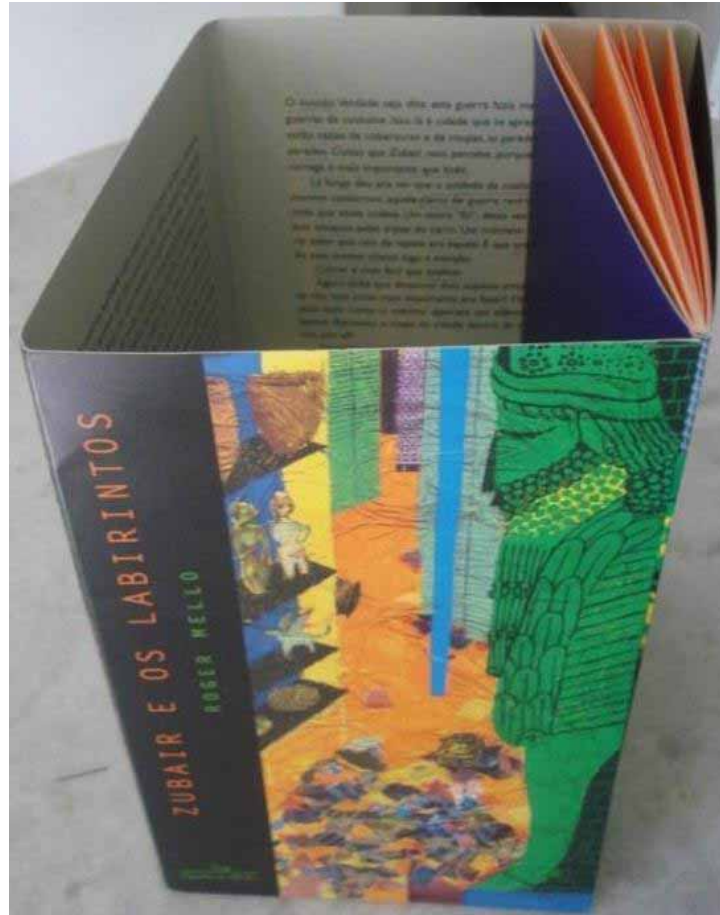


Figura 21 (MELLO, 2007, abas).
A narrativa *Os Treze Labirintos* está escondida num “vão entre quinas e esquinas”.

Explorando o livro – objeto material – criado por Mello, brincando de manusear as suas abas, acabamos por dar forma geométrica a um “esconderijo” (um vão) – formado por quatro arestas (quinas ou esquinas) – onde “descobrimos” o livro dos treze labirintos. Essa forma cúbica, vazia em seu interior, remete-nos ao abrigo de Zubair, local onde ele desembrulha o tapete e, como nós, encontra *Os Treze Labirintos*. Na verdade, o menino encontra um livro, enquanto nós encontramos uma segunda narrativa dentro do livro que temos nas mãos. Para nós, é o que chamamos de estrutura de encaixe: “quando uma ou várias seqüências surgem engastadas no interior de outra que as engloba [...] tenha-se em mente a estrutura de *As Mil e Uma Noites* [...] que permite estabelecer conexões [...] integradas em níveis estruturais autônomos [...] mas não independentes. (REIS e LOPES, 1988, p. 156).

Por que *treze* labirintos? Existem muitas informações sobre esse número nos mitos e no folclore de diversos povos, que podem servir de ponto de partida para compreendermos – ou tentarmos compreender – o motivo pelo qual Mello escolheu esse número para compor sua história.

Filósofos como Octavio Paz e Ernst Cassirer, dentre outros estudiosos, afirmam, *grosso modo*, que o mito surge de uma dessacralização. O sagrado, à medida em que avança o desenvolvimento espiritual e cultural, torna-se, preservado pela linguagem, costume, história e até mesmo ciência:

A consciência teórica, prática e estética, o mundo da linguagem e do conhecimento, da arte, do direito e da moral, as formas fundamentais da comunidade e do Estado, todas elas se encontram originariamente ligadas à consciência mítico-religiosa. Tão forte é esse liame que lá onde começa a enfraquecer, o mundo do espírito parece ameaçado de desintegração (CASSIRER, 1972, p. 64).

Câmara Cascudo (1967, p. 10-12) afirma que “o folclore é uma cultura mantida pela mentalidade do homem [por meio de] literatura oral, versos, cantigas, lendas, heróis”. É no arsenal de antigas histórias preservadas na oralidade que se avolumam crenças e narrativas envolvendo o número 13. Cid de Oliveira (2011 – online), fundamentado em estudos históricos de René Guénon, Luc Benoît e Robert Graves, faz um apanhado sobre as origens das crenças a respeito do número treze. E conclui que ele indica transformação e encerra propriedades benéficas e maléficas, de acordo com diferentes versões, com cada época, com cada cultura. Desse modo, o treze pode significar a morte, o fim. Porém, morte e fim representam transformações e, enquanto tal, fazem surgir novos estados – o homem volta ao pó, de onde nasceu; o fim de uma era marca o início de outra –, e assim, podemos dizer que o número treze sempre traz, em si, a marca do recomeço.

E o recomeço, em *Zubair e os Labirintos*, é implícito nas imagens e no texto escrito: depois de uma guerra, a rotina recomeça, transformada. Os escombros são retirados; os edifícios ruídos, reconstruídos; a memória, resgatada nas mentes dos que sobreviveram e nos objetos que resistiram. A vida precisa ser ressignificada. Para Zubair. Para nós.

Ainda que repleto de ilustrações de labirintos, o livro encontrado por Zubair – e por nós – contém labirintos na forma de narrativas. São labirintos construídos com palavras, como enigmas a serem solucionados. O primeiro fala de um homem – o quarto emissário, “um homem montando um dromedário”, que quer entrar no labirinto que o rei Assurbanipal, depois de um sonho, mandou construir “entre as montanhas do norte, [em] qualquer lugar entre as cidades de Nínive e Nimrud.” (MELLO, 2007, p. 5). Junto à entrada, há uma vendedora de frutas que tenta dissuadi-lo da empreitada, contando-lhe sobre o fim dos três emissários anteriores. Ele insiste em seu propósito e adentra o lugar, retornando com o livro que agora Zubair tem nas mãos. A banca de frutas e a vendedora “voltam a ser miragem.” (MELLO, 2007, p. 5).

Em nenhum momento anterior o narrador havia dito que vendedora e banca de frutas são irreais, a não ser no final do texto do primeiro labirinto. Isso nos leva a crer que os caminhos a serem desvendados referem-se à utopia – o não-lugar, o que só existe na imaginação. Trata-se da utopia representada pelo sonho de Assurbanipal e revelada pela miragem da vendedora de frutas e sua banca, pela crença do quarto emissário em seu empreendimento; utopia que, como característica da ficção, se concretiza na obra do autor; ou ainda, utopia que pode se realizar em forma de um futuro melhor, mais interessante, mais acertado, como Zubair deseja.

Acreditamos, pois, que a “saída” do primeiro labirinto constitui-se na crença, na fé da possibilidade da concretização de utopias. Porém, como a narrativa mostra, essa concretização requer, além da vontade e do esforço, também o desprendimento, como o do quarto emissário, que retornou, sem o seu dromedário: “Dois dias depois, o homem retorna a pé do labirinto” (MELLO, 2007, p. 05).

“O labirinto número 2 [...] é tinta no papel. [...] Pode ser até que o labirinto número 2 não exista;” (MELLO, 2007, p. 06). Uma vez que é “tinta no papel”, é texto, construído com palavras e/ou imagens, realidade possível, porém, não de fato. De imaginação, apenas. Por isso, “pode ser até que [...] não exista”, como a ficção, como a história de Zubair: existe somente em “tinta no papel”. Assim, cremos que o enigma do segundo labirinto seja a metatextualidade, o fazer do autor referenciado, por ele, em sua obra. Por isso, o narrador comunica ao leitor, poeticamente:

[...] não hesite em pular uma palavra-parede, não estranhe se esbarrar em alguma fibra, num redemoinho, num fiapo de tempo [...] [...] não hesite em desistir no meio do percurso, ou mesmo em deixar o pensamento se perder em outro labirinto, longe. (MELLO, 2007, p. 06)

A comunicação direta do narrador com o leitor é um traço marcante na obra de Mello e acontece em vários momentos. No trecho de que agora estamos tratando, ocorre sob a forma de instrução explícita, em “tinta no papel”: “Instrução número 1 [e] Instrução número 2”. (MELLO, 2007, p. 6). Podemos entender essas instruções como dicas do narrador em relação à leitura da obra – desta e de qualquer outra –, em que “palavras-paredes” constituam-se em palavras ou frases que o leitor não compreende; as fibras, redemoinhos e fiapos de tempo sejam o próprio tempo, evocando presente, passado e futuro, colocados na narrativa; o percurso, a própria leitura, que pode ser desinteressante, levando o leitor a desistir dela, ou fecunda, remetendo-o a “outros labirintos”, estes de recordações e imaginação, nos quais qualquer um de nós, humanos, estamos sujeitos a nos “perder”.

A narrativa seguinte fala da construção de um labirinto de caminhos aparentemente indecifráveis. O narrador conta que, no local destinado ao centro, um grupo de seis homens – “Um matemático, um astrólogo, um filósofo, um poeta, um mensageiro e um adivinho” (MELLO, 2007, p. 9) – discute como deve ser a edificação; enquanto isso, os operários trabalham continuamente. Tantos são os desacordos e tantas as exigências, que os especialistas nem percebem que “centenas de paredes ganham distância dos seis” (MELLO, 2007, p. 9). Mas eles seguem discutindo e a construção, aumentando: “Os limites do labirinto já incluem duas montanhas e a linha do horizonte. Nem passa pela cabeça do adivinho que, a esta altura, os seis já estejam perdidos” (MELLO, 2007, p. 9) – da mesma forma que políticos, autoridades e intelectuais se perdem em discussões. No caso da Guerra do Iraque abordada no texto que analisamos, as discussões envolvendo os cuidados com o patrimônio Histórico são travadas, enquanto a tarefa de reconstruir fica a cargo do povo – ou o povo, sem liderança, fica desimpedido para saquear museus. Assim, o egoísmo das vãs discussões mundiais (e neste caso, principalmente o do descaso dos EUA – que eram a força no comando do país que supostamente estavam tão interessados em libertar –, que deveriam cuidar da preservação da cultura do Iraque mas não o fizeram) pode ser o caminho de saída do terceiro labirinto.

No texto seguinte encontramos uma página em cujo centro há uma inscrição num desenho que se assemelha a um pedaço de parede de tijolos irregulares:

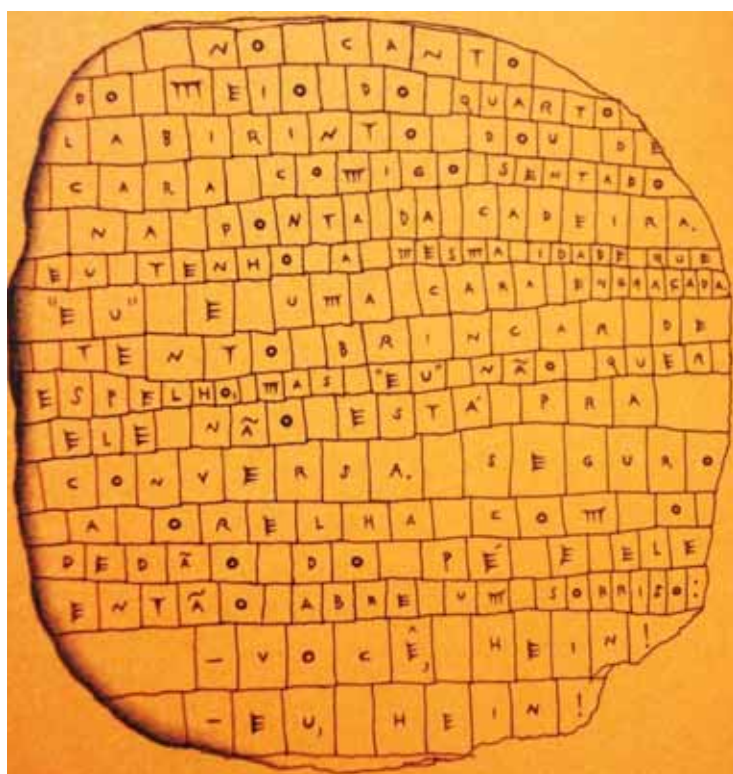


Figura 22 (MELLO, 2007, p. 11).
Texto-ilustração do quarto labirinto.

A ilustração acima nos remete às placas de barro da Suméria, com inscrições cuneiformes, saqueadas e destruídas durante a Guerra do Iraque de que fala a história de Mello. A semelhança da ilustração com as placas pilhadas fica evidente quando observamos, a título de exemplo, a *Tábua de Abu Salabik*, da qual restam apenas fotografias, como a que apresentamos a seguir:

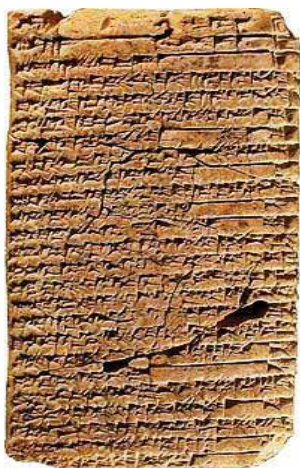


Figura 23

Placa de argila suméria com escrita cuneiforme, conhecida como *Tábua de Abu Salabik*³², de aproximadamente 2500 a. C., encontrada na cidade com o mesmo nome, próxima a antiga Nippur babilônica, hoje sul do Iraque. É um dos inúmeros objetos perdidos no saque ao Museu Nacional, em 2003, durante a Guerra. (NORMAN, 2011 – *online*).

O texto impresso na ilustração que se assemelha à placa suméria diz:

NO CANTO DO MEIO DO QUARTO LABIRINTO DOU DE CARA COMIGO SENTADO NA PONTA DA CADEIRA. EU TENHO A MESMA IDADE QUE “EU” E UMA CARA ENGRAÇADA. TENTO BRINCAR DE ESPELHO, MAS “EU” NÃO QUER ELE NÃO ESTÁ PRA CONVERSA. SEGURO A ORELHA COM O DEDÃO DO PÉ E ELE ENTÃO ABRE UM SORRISO:

– VOCÊ, HEIN!

– EU, HEIN! (MELLO, 2007, p. 11).

Curiosamente, ao lado da ilustração mencionada, que conforme vimos remete às placas com inscrições cuneiformes, há outra página (2007, p. 10) sem qualquer texto ou

³² A *Tábua de Abu Salabik* foi encontrada na cidade com o mesmo nome, na região onde existiu Nippur, na Babilônia, hoje região sul do Iraque. Ela é a mais antiga cópia das *Instruções de Shuruppak*, um dos mais antigos trabalhos literários, um texto sumério de sabedoria. Esse foi um tipo comum de literatura no antigo Oriente Próximo, e servia para ensinar a piedade, inculcar a virtude e preservar a comunidade. De acordo com as inscrições, esses preceitos foram ditados pelo rei Shuruppak, filho de Ubara-Tutu, rei sumério antediluviano. A cidade foi escavada por uma expedição norte-americana do Instituto Oriental de Chicago em 1963 e 1965, e depois, por um acordo com a universidade Britânica de Arqueologia no Iraque, entre 1975 e 1989. As escavações foram suspensas quando o país invadiu o Kuwait, em 1990. Salabik foi construída no início da era de Uruk onde foram encontrados cerca de 500 placas com inscrições cuneiformes, cujos originais estavam no Museu Nacional Iraquiano, em Bagdá. Grande parte delas foram pilhadas durante a Guerra do Iraque. (NORMAN, 2011 – *online*).

imagem. Essa página despida nos leva aos espaços em branco que, para Mallarmé, são portadores de significado:

o acaso vencido palavra a palavra, indefectivamente o branco retorna, há um momento gratuito, certo agora, para concluir que nada além e autenticar o silêncio. [...] Ar ou canto sob o texto, guiando a adivinhação daqui pra lá, aí aplica seu motivo em florão e vinheta invisíveis. (MALLARMÉ 1991, p. 132).

Podemos dizer que a página desnuda ao lado da imagem que lembra uma tábua de argila com inscrições cuneiformes (página com o texto do quarto labirinto) fala, “em florão e vinheta invisíveis”, das tábuas pilhadas, que deixaram “nada além” de um silêncio cultural. A seguir, o labirinto de número cinco continua tratando das tábuas subtraídas do Museu Nacional do Iraque, mas ocupa-se de seu paradeiro. No texto de Mello, essas plaquetas encontravam-se agora “numa caixa forrada com almofadas de pérolas embebidas em óleo e mel” (MELLO, 2007, p. 13). Ora, como podemos entender tal forma de armazenamento? Como imaginar as tábuas guardadas em almofadas de pérolas? E almofadas imersas em óleo e mel?

Se abandonarmos o sentido literal e nos voltarmos ao simbólico, podemos encontrar as pistas de que precisamos. Assim, as pérolas são

símbolo do conhecimento [...] e da sabedoria [...] São mencionadas, ao longo de milênios, na mística, na religião, na arte, folclore e literatura dos mais diferentes povos. [...] Os celtas usavam-nas para energizar um recipiente, conhecido como Vasilha Mãe, que mais tarde foi chamado Cálice Sagrado, fonte da imortalidade. [...] A semelhança entre a pérola e o feto lhe confere propriedades genésicas [...] Na Pérsia antiga a pérola intacta era o símbolo da virgindade (PÉROLA, 2011 – *online*),

O óleo (ou azeite) serviu como combustível para a iluminação e como remédio desde tempos imemoriais; o mel era alimento revigorante para os celtas, que o utilizavam para adoçar o vinho ou a água – este, conhecido como hidromel ou licor da imortalidade (DICTIONNAIRE, 2011 – *online*). Fato é que o produto das abelhas

tem uma simbologia especial: como [...] é resultado de um misterioso processo de elaboração [...] e, por isso, simboliza o renascimento ou a mudança de personalidade que se segue à iniciação. Nessa linha, os órficos [gregos] consideram o mel como símbolo da sabedoria. (ABELHA, 2011 – *online*).

Nas mitologias greco-romana e germânica, o mel e o óleo tinham a propriedade de preservação: alimentando-se com eles, os deuses eram imortais. Certo é que o mel foi alimento importantíssimo durante milênios, pois era fonte de calorías. Antes de descobrirem a cana-de açúcar, o mel (além das frutas e alguns outros vegetais, como beterraba) era a *única* fonte de açúcar. Por isso era caro: assim como as pérolas, era artigo de luxo. Outro aspecto que devemos considerar é que o mel até hoje é usado nos doces sírios e árabes, sendo um traço cultural importante que Mello pode ter aproveitado em seu texto. E, finalmente, o óleo, ou melhor, o azeite, é produzido em países mediterrâneos, onde crescem as oliveiras. Azeite e mel parecem remeter, assim, à cultura oriental, mediterrânea – região tratada no texto. Então, podemos entender que, guardadas entre almofadas de pérolas, as tábuas (“labirinto[s] de argila”) – algumas decifradas e outras ainda não, segundo os jornais que noticiaram os saques ao Museu Nacional Iraquiano –, estavam, incorruptíveis, destinadas à imortalidade e a iluminar e curar a humanidade em tempos de dificuldade, de necessidade, de guerra.

No entanto, podemos ainda entender que pérolas, óleos e mel apontam para o caráter raro, valioso das tábuas, e também para a cultura oriental, exótica: observemos a palavra “almofada”. Ela nos remete aos sultões que não usavam cadeiras, mas sentavam-se, em suas tendas, em almofadas (aliás, almofada “de” pérola pode significar almofada decorada com pérolas – e não feita delas). Esse “ar” oriental nos remete, mais uma vez, ao texto de *As Mil e Uma Noites*, com suas narrativas encaixadas. Assim, podemos dizer que o mistério do oriente é evocado. Mistério esse que agora é ampliado pela falta das placas, roubadas. Antes exotismo, agora fruto dos saques.

O labirinto – de argila como as tábuas – não é mero elemento arquitetônico. Na narrativa de Mello, é dotado do poder de escolha, decisão. Sua manifestação é determinante para o destino futuro (como, talvez, uma pitonisa do templo de Apolo, cujas palavras movem os passos e o discernimento dos homens):

O labirinto de argila escolhe se é noite ou dia além de suas paredes, escolhe entre paredes e chãos, entre um canto e um beco, entre o barulho e o gesto [...]

Por ser muito dono de si, este labirinto terá decidido, pelo menos com uma semana de antecedência, entre quais itens a próxima escolha deverá ser feita. (MELLO, 2007, p. 13).

Aqui revela-se que o labirinto em seu ato decisório torna-se foro do destino, da rota da sorte. Mas o destino não pode decidir a “antecedência”. Quem decide isso é o leitor, com a autorização do autor-narrador: “ele decide se você que agora entra é um viajante ou um

intruso. O labirinto de argila é quem escolhe. A você resta optar entre um ruído doído e um silêncio doído” (MELLO, 2007, p. 13). “Ele”, leitor que decide, escolhe se entra no jogo da narrativa ou não; escolhe se quer encarar a história como *nonsense* e rir com os absurdos, (como as pérolas embebidas em óleo, mencionadas há pouco, ou o labirinto que toma decisões), emitindo “um ruído doído”, ou se prefere compreendê-la como metáfora do crime cometido contra o legado cultural durante a Guerra do Iraque, em 2003 e, abalado, como o resto do mundo, conservar-se em “silêncio doído”.

E por falar em silêncio, o sexto labirinto ocupa duas páginas (MELLO, 2007, p. 14-15) e é o único apresentado somente em uma imagem, sem acompanhamento de qualquer texto escrito. Ele é uma estrutura espiralada composta de telhados e plataformas, paredes e escadas, túneis e colunas, e nela caminham, como em uma roda por entre os túneis e paredes da edificação, dois animais míticos: um leão alado e uma girafa com chifre de unicórnio, rabo e pés traseiros de galinha:

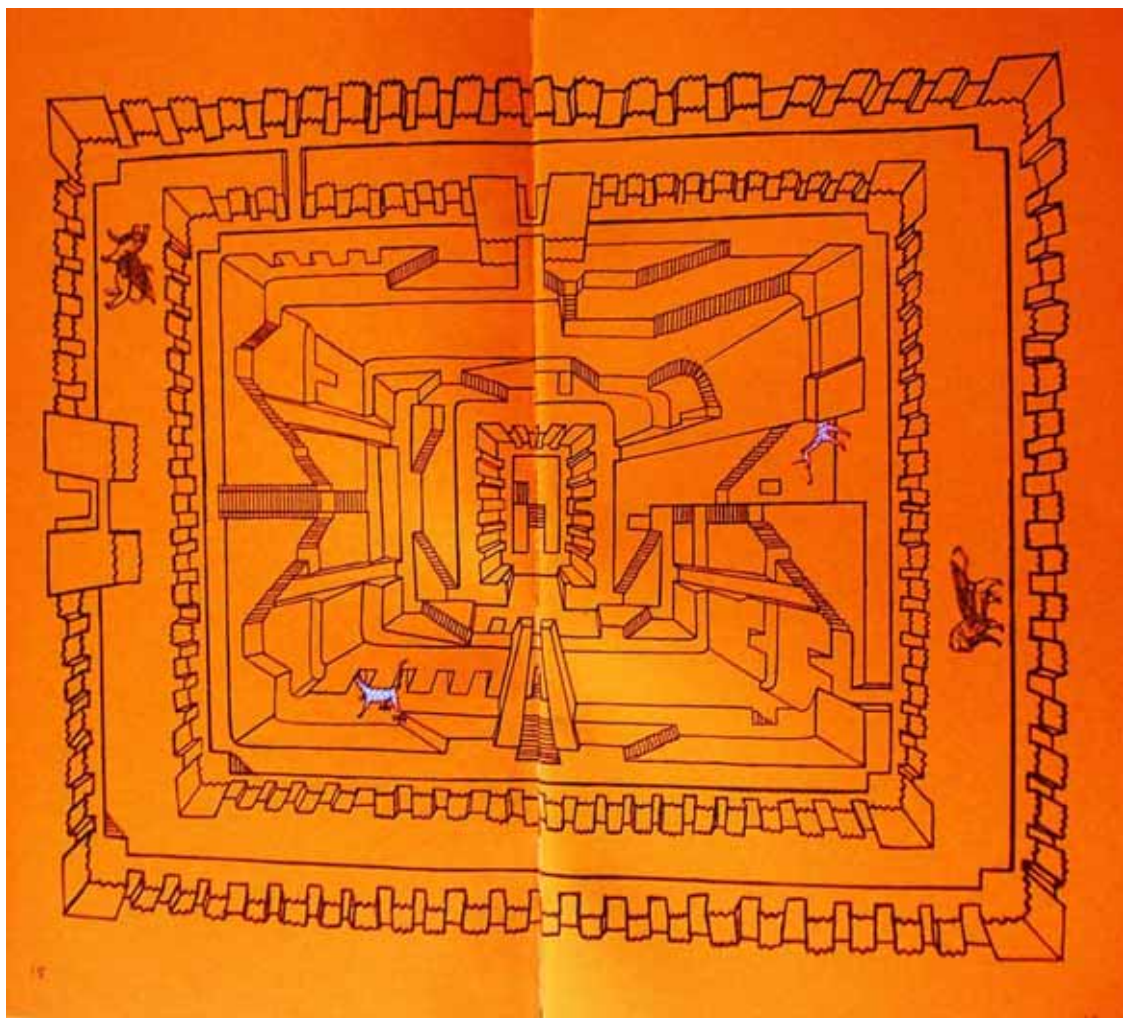


Figura 24
O sexto labirinto.

(MELLO, 2007, p.14-15).

A sobreposição de níveis faz lembrar das gravuras de M. C. Escher, em especial daquelas em que figuras se encontram em labirínticos edifícios ou castelos de vários andares. Por outro lado, a técnica de mostrar o mesmo animal em dois lugares diferentes, dando a impressão do movimento dele de um ponto a outro, remete a quadros impressionistas como “Campo de Papoulas”, de Eduard Manet, em que se cria a ilusão da caminhada pelo campo mediante a presença das mesmas figuras em etapas diferentes do percurso.

Em conformidade com esses precursores, nossa leitura da imagem é a de que há no livro de Mello dois desenhos de cada um dos animais, e não quatro animais – embora, é claro, outros receptores possam ter outra percepção do que está sendo retratado. Nós preferimos crer, confiando na arte do autor, que há apenas um leão alado e uma girafa-galinha e eles estão *em movimento*: o primeiro, em guarda e o outro, buscando uma saída.

É justamente nesse ponto da narrativa que se torna perceptível a continuidade do conjunto, o elo que liga os labirintos numa história coesa. Cada labirinto nos remete não somente ao próximo, mas a todos os outros, formando uma rede entretecida de inúmeros fios que se se conectam e se entrelaçam – à semelhança de como funciona o mundo virtual da internet. Com seu pluralismo no tempo-espço (o movimento dos bichos mostra os lugares e também os momentos diferentes de sua ronda), ele nos leva a um trânsito pelo passado, pelo presente e pelo futuro. Fora isso, a imagem ainda nos remete a nossas inúmeras conexões cerebrais de neurônios – que permitem o tráfego dos nossos pensamentos também entre os tempos, e ainda entre o real e a imaginação.

O sétimo labirinto – com sua “Trama onde o pensamento caminha” (MELLO, 2007, p. 16) – coloca seu enigma sob forma de uma nova personagem: a sacerdotisa-menina Enigaldinana. O nome da sacerdotisa já contém, em si, o enig(ma). Ela é a menina que passeia pelo templo examinando e colecionando antiguidades – “A pequena sacerdotisa segue entre os corredores do templo [...] A linhagem alcança o tempo em que os reis conversavam com o deserto. [...] Seus afazeres incluem possuir uma coleção de antiguidades” (MELLO, 2007, p. 16). Essa coleção é como um templo-livro, templo-história e templo-História que Enigaldinana percorre na condição de leitora, enquanto vive no templo-realidade do Iraque bombardeado, em recuperação:

O ouvido reconhece o som de artesãos polindo conchas e pedras de lápis-lazúli. Além das muralhas, nos subúrbios, preparam-se tijolos e campos de cevada. [...]

Ela sabe que, na base do templo, ruínas de tempos mais antigos se acomodam sobre outras ruínas. Um canal em frente leva às cisternas e o pátio central (MELLO, 2007, p. 16).

Se “para qualquer pessoa, as pontes e câmaras e torres do templo podem parecer um labirinto” (MELLO, 2007, p. 16), se para os adultos os escombros da guerra assemelham-se a um labirinto onde os caminhos entrecortam-se em entulhos e edifícios desmoronados, então, para uma criança, como Enigaldinana ou Zubair, o cenário é palco de imaginação e de descobertas de preciosidades. Entre elas está o tapete que maravilhou o protagonista ou os objetos da coleção da menina, que, em seu contexto desordenado, confuso de guerra, “não passam de uma trama onde o pensamento caminha” (MELLO, 2007, p. 16).

O oitavo e o nono labirintos estão alocados um ao lado do outro, em páginas consecutivas, assemelhando-se a jogos de “descobrir o caminho”, tão apreciados por crianças. Novamente a narrativa encontra-se literalmente impressa nas ilustrações:

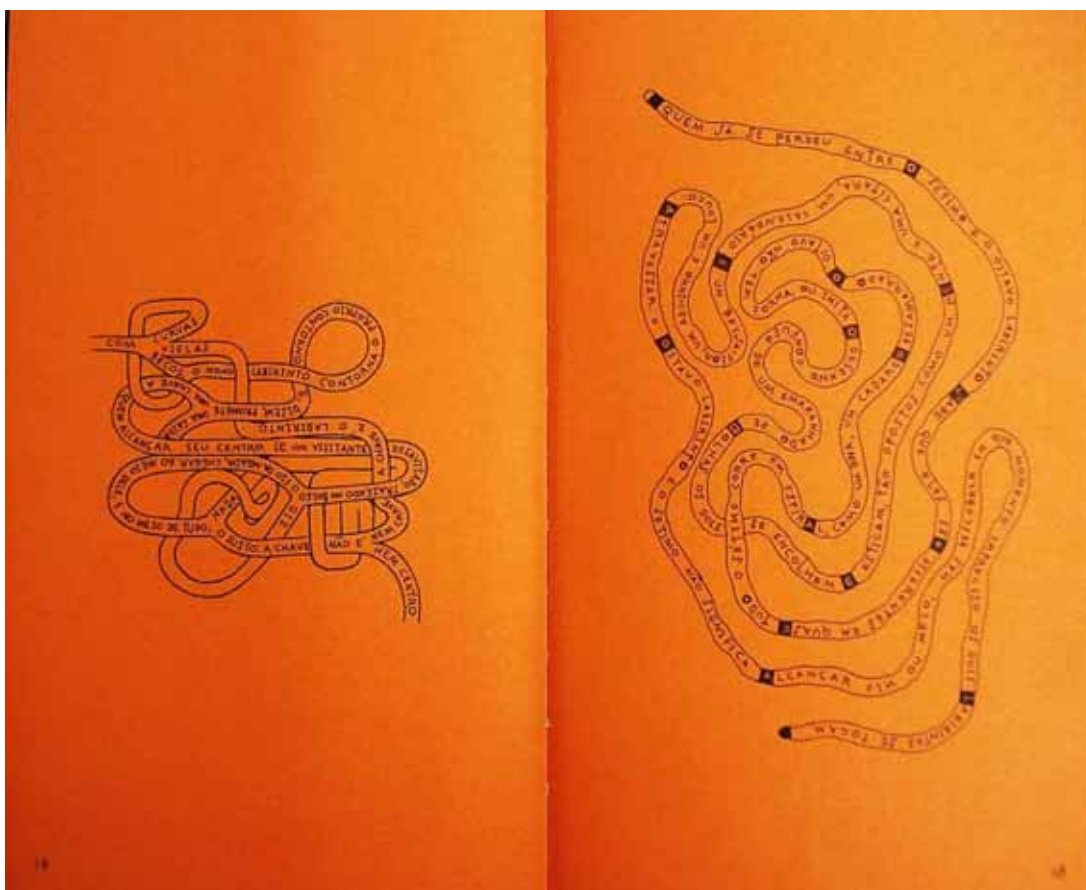


Figura 25 (MELLO, 2007, p.18 e 19).
O oitavo (à direita) e nono (à esquerda) labirintos, conforme vemos no livro.

No oitavo labirinto, lemos:

Quem já se perdeu entre o sétimo e o oitavo labirinto sabe que eles são diferentes em quase tudo. O sétimo corre em espiral, como um DNA, um cadarço desamarrado. O oitavo não tem forma, ou imita o desenho confuso de um emaranhado de bolhas. Os dois se encolhem e esticam, tão opostos

como um pente e uma cítara, um calendário e um beija-flor, um adivinho e um louco. Atravessar o oitavo labirinto e o sétimo não significa alcançar fim ou meio, mas descobrir em que momento impreciso os dois labirintos se tocam. (MELLO, 2007, p. 18).

O narrador foi preciso: para atravessar este labirinto devemos descobrir o “momento impreciso” em que ele se encontra com o anterior. A ambiguidade do *momento* – espaço mínimo de tempo limitado e por isso estático, matematicamente exato, preciso, determinado – *impreciso* – inexato, indeterminado – nos leva a acreditar que há não um, mas vários momentos em que os dois labirintos se tocam. Forçoso é perceber o caráter lúdico subjacente às imagens dos labirintos diferentes, mas “irmãos”, em cujas sendas Enigaldinana vive a aventura de descobrir tesouros para a sua coleção de antiguidades. Os caminhos do oitavo labirinto – bem como os do nono – nos remetem às brincadeiras de “descobrir o caminho”, como afirmamos anteriormente.

Ao longo da brincadeira deparamo-nos com objetos em que reside uma ideia de “momento impreciso”, características dos labirintos 8 e 9: a cítara (derivada da lira, um dos mais antigos instrumentos musicais que originalmente era feito com o casco de tartarugas) e o pente (ainda hoje produzido com o casco da tartaruga³³, especialmente na Espanha³⁴); um calendário nos aponta, concretamente, a efemeridade do tempo-que-voa, como o voo rápido do beija-flor. Todos esses “enigmas” do oitavo labirinto também se constituem em momentos em que os dois labirintos se tocam: momentos de fazer coisas que não deveriam ser feitas como os pentes de casco de tartaruga ou a apropriação de tapetes e outros objetos antigos que não nos pertencem; momentos em que percebemos que o tempo é fugaz e só pode ser retido em imagens – mentais ou documentais – como a de um beija-flor num calendário ou nos objetos antigos encontrados por Zubair e Enigaldinana nos escombros; momentos em que, tal qual adivinhos, podemos nos comunicar com os mortos, com o passado por eles construídos em forma de objetos, hoje relíquias.

³³ Há uma espécie de tartaruga conhecida como “tartaruga de pente”, cujo nome científico é *Eretmochelys imbricata*. Chamada de “tartaruga verdadeira ou legítima, é [...] a mais bonita de todas as tartarugas marinhas. Tem a carapaça formada por escamas marrons e amarelas, sobrepostas como [em] um telhado. A boca lembra o formato de um bico de gavião e o casco pode medir até um metro de comprimento e [o animal,] pesar 150 quilos. Tem este nome porque era [e ainda o é] caçada para que seu casco fosse usado na fabricação de pentes e armações de óculos. Por isso é uma das mais ameaçadas de extinção.” (IBAMA, 2011, *online*).

³⁴ O pente de casco de tartaruga começou a ser usado no século XIX, para compor o visual e para harmonizar o rosto das mulheres espanholas em ocasiões como casamentos, páscoa e touradas. Esse costume permanece até os dias de hoje, ainda que os fabricantes tenham consciência de que as tartarugas marinhas são uma espécie em extinção. (DANÇA, 2011- *online*).



Figura 26 (DANÇA, 2011 - *blog*)
Pente de casco de tartaruga, uma relíquia.

De todos os labirintos, o nono é o mais lúdico e em que há uma ponte mais direta entre a história e o leitor, pois “a distribuição do texto no desenho permite realizar pequenas seleções da mensagem final, incitando o leitor a cooperar para a integralidade da obra” (SILVA, 2009, p. 7-8 – *online*). Agora explicitamente aberta, a obra permite que o leitor opte pelo caminho que vai seguir:

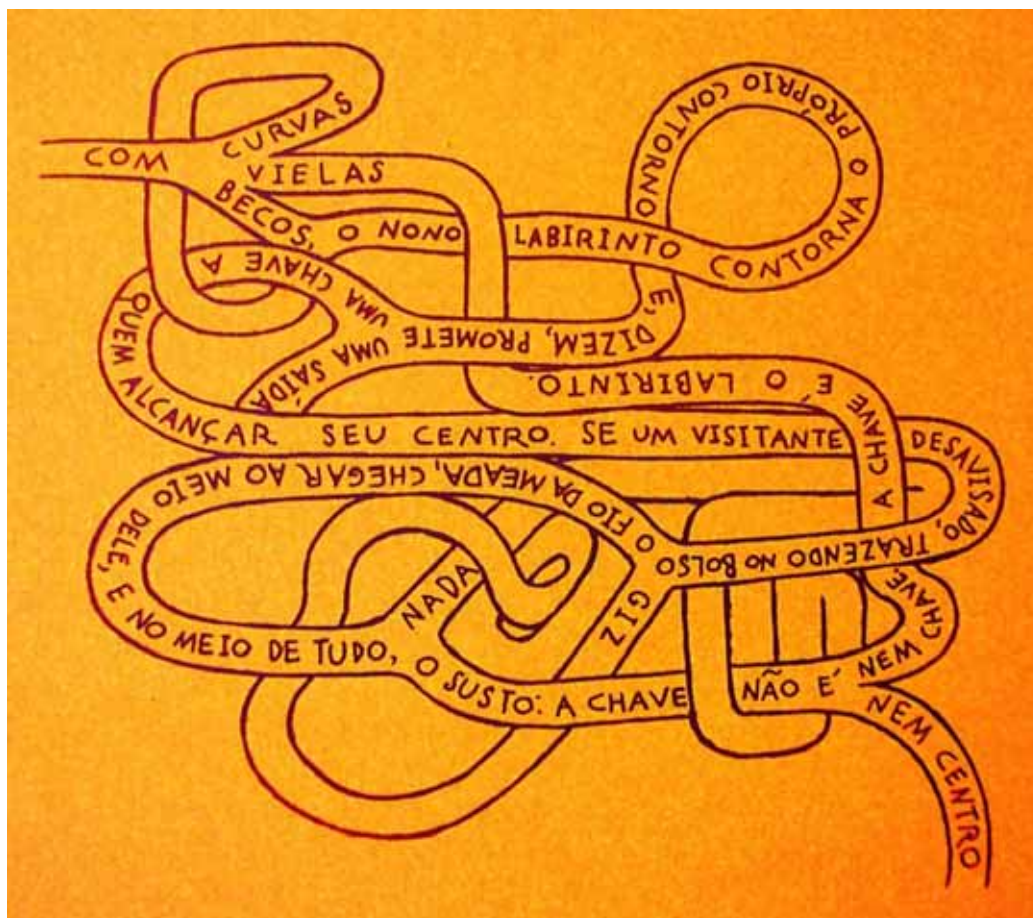


Figura 27
O nono labirinto.

(MELLO, 2007, p. 19).

As entradas “curvas” e “becos” levam a um mesmo caminho. A primeira tem várias curvas, como indica o próprio nome, até atingir o restante da frase; a segunda dá direto no caminho-frase “o nono labirinto contorna o próprio contorno e, dizem, promete” (MELLO, 2007, p. 19). Aquilo que ele promete, depende do lado da bifurcação que for escolhido. Se entrarmos no beco-sem-saída, a promessa é de “uma saída”. Se escolhermos o outro lado, o caminho “promete uma chave a quem alcançar seu centro”. Optando por esse caminho, Se o caminhante tiver giz no bolso, ele será apagado do labirinto, mas se ele estiver “trazendo no bolso o fio da meada, chegar ao meio dele, e no meio de tudo,” pode dar em “nada” ou pode levar um “susto: a chave não é”, pois “a chave não é nem centro” de um lado e, do outro, “a chave não é nem chave. A chave é o labirinto” (MELLO, 2007, p. 19).

Não nos esqueçamos de uma outra entrada, no início do labirinto, a que fica entre “curvas” e “becos” e tem o nome de “vielas”. Ela tem uma característica peculiar: sem curvas ou becos com ou sem saída, ela conduz diretamente à frase final, escrita de “ponta cabeça” em relação a quem lê ou a quem entra. Assim, descobre-se, de modo muito mais rápido e simples, que “a chave é o labirinto” (MELLO, 2007, p. 19). Ora, se a chave é o próprio labirinto, como saímos dele para prosseguirmos na história? Aí é que mora o verdadeiro enigma desse labirinto, a nosso ver. Sendo o labirinto mesmo a sua chave, todo ele é, afinal, a saída de si mesmo, como o foi a “arte pela arte” no Simbolismo, postulando sua autonomia. Ainda que seja integrante (e portanto esteja preso) na narrativa de Mello, o nono labirinto dobra-se sobre si mesmo (como o dragão ou serpente Ouroboros, que morde a própria cauda) e, paradoxalmente, declara sua independência. Ele é como chave e fechadura, ao mesmo tempo. Ele é enigma, mas também jogo. Jogo em que recebemos, como prêmio, a chave para novos caminhos.

E assim entramos no labirinto das sombras, o décimo, em que Zubair se encontra desde antes do início da história, sem o saber. Lugar em que as sombras do passado agora só habitam a memória, porque foram transformadas em restos, em cacos, pela ação dos bombardeios. Sombras que, nas lembranças que evocam do futuro, causam medo, medo da reconstrução, do depois erigido das sobras e sombras do que um dia foi. Mas não é só medo. Há também alegria e esperança: “no chafariz, uma sombra brinca de reflexo. [...] sombra de formiga quase não existe, mas nesta parede ela faz um elefante de diferença. (MELLO, 2007, p. 21). Alegria de brincar, esperança de crescer, porque “no último dia de inverno, uma luzinha cruza o labirinto das sombras de um extremo ao outro” (MELLO, 2007, p. 21). Luz que deve iluminar vidas e caminhos, e não ofuscar os homens em egoísmos com os seus trançados desenhados no emaranhado de sombras.

É preciso atentar ao narrador, que alerta: “não confundir sombras com sobras” (MELLO, 2007, p. 21). Porque as sombras, em forma de memória, em forma de textos escritos e imagéticos, criados com os pedaços dos textos-sobras do passado, podem resgatar as culturas despedaçadas e perdidas do pós-guerra e, com elas, reconstruir mundos. E cremos que encontramos a saída: “sem sombra de dúvida, a sombra só segue a gente quando a gente olha pra ela” (MELLO, 2007, p. 21). Então é só mantermos nela o olhar e sair, como Zubair o mantém no livro-tapete que lê, como Enigaldinana nas sobras, em busca de tesouros, como o autor desta obra se manteve de olhos na sombra da Guerra do Iraque, para construir sua obra. Saímos do décimo labirinto na companhia das sombras que fazem de nós o que somos: seres entretecidos de culturas.

Entramos, com o menino iraquiano, no décimo primeiro labirinto: do conforto. Ele nos aconchega, nos oferece prazeres: “Sem corredores que terminem no vazio, sem alçapões, sem vãos, sem nós de estrada, sem escadas, capitéis ou pontes pênseis, o labirinto de número onze talvez seja o mais simples de todos. Seu piso é macio, vai imitando a forma da planta dos pés” (MELLO, 2007, p. 23). E, de tanto prazer e aconchego, nos deixa letárgicos, inertes, retira de nós todas as sombras que nos animam a prosseguir, que nos incentivam a construir e reconstruir: “Antes de pensar em sapatos, já estamos descalços”. Bem diz o narrador que “descobrir seu segredo é tão fácil como desmanchar um ninho” (MELLO, 2007, p. 23). Já está descoberto: é a acomodação! Fácil descobrir, realmente, mas muito difícil de sair dela, mesmo com a chave na mão. Porque sair desse labirinto é consentir em voltar a lutar. Por isso, há uma advertência: “Não estranhe se, a dois palmos da saída, você hesitar: uma vontade redonda de ficar perdido para sempre” (MELLO, 2007, p. 23).

A sensação de morosidade estende-se para o décimo segundo labirinto, em que o calígrafo, na caravana de camelos, deixa entrever sua dificuldade em escrever:

[O calígrafo] Improvisaria um compasso com barbante e carvão. Decidiria entre estruturas feitas de tijolo cozido ou de bambu. Assentaria dormentes de doze portas, cada uma com mais de sete metros de altura, ligando pequenas passagens onde se equilibrariam torres com teto em forma de suspiro. (Mello, 2007, p. 24).

Como um arquiteto, o calígrafo poderia concluir uma obra real, inabalável, imponente, que provocaria suspiros de admiração. Contudo, as palavras e ideias escorregam nas linhas e mancham as frases, impedindo a construção permanente do texto. Ideias apagam-se, como a “carroça [que] se desfez no vento, parede por parede, voltando ao rascunho.” (MELLO, 2007, p. 24). E, depois de pronto, o texto é apenas pensamento em forma de um amontoado de

palavras ordenadas colocadas sobre um papel, que deixa de ser pensamento do autor, desaparece para ressurgir, transformado, a cada leitura. Mais uma vez, a metatextualidade – o fazer do autor referido no texto.

Em seguida ao penúltimo labirinto, quando viramos a página, não é o décimo terceiro labirinto que surge, mas a narrativa protagonizada por Zubair: “um dos labirintos tinha se perdido” (MELLO, 2007, p. 27). Então, na narrativa, Zubair sai à procura do décimo terceiro labirinto constituindo-se ele, enquanto leitor, personagem da história que lê. (de certa forma, somos aqui lembrados do conto “A continuidade dos parques”, de Julio Cortázar). O labirinto que ele procura é o mesmo em que entra – na história do livro que se desenrola – em sua busca. Ele precisa encontrar-se para encontrar o labirinto. Esse é o enigma que nos conduz – a nós, leitores da obra de Mello – à chave do labirinto: descobrir que o último labirinto, o que não está no livro que Zubair, personagem-leitor lê – *Os treze Labirintos*, a nossa história na história – é o décimo terceiro labirinto da narrativa *Zubair e os Labirintos*.

Zubair, personagem, ainda que personagem-leitor, fica preso na história, da qual não pode sair porque não tem o texto do último labirinto, que é a sua própria busca. Mas como ele faz parte da história de Mello como personagem, não pode encontrar-se, porque não é real, mas fruto da criatividade do autor. Nós, leitores reais da história de Mello, percebemos que o fato de Zubair estar preso porque não é real, mas ficção, é justamente a conclusão do livro encontrado dentro do livro.

Como se usasse a *estratégia da Ariadne louca*, Zubair percorreu os labirintos sem marcar os caminhos por onde andou. Por isso, o narrador nos conta: “Quando vê, está refazendo o caminho de ida. A ponta do dedo vai reconhecendo pistas” (MELLO, 2007, p. 27), tal qual estivesse utilizando um teclado de computador. Mas o caminho é de ida, e não de volta. É um recomeço, que se inicia no final de uma aventura, de uma experiência – a leitura de *Os treze Labirintos*.

Nós, leitores reais, utilizamos a *estratégia da Ariadne sã*, assinalando os caminhos que percorremos nessa leitura quase cibernética. Visitamos literalmente, página por página, *Os Treze Labirintos* do livro no livro de Mello, e participamos dos jogos propostos pela leitura. Nessa leitura-jogo-de-enigmas, encontramos múltiplas possibilidades, mas outros passeios podem resultar em outras possibilidades, outros enigmas a serem descobertos, forjados com imagens, palavras e imaginação, oferecidas pela realidade. Realidade que mescla textos dos tempos, da História, das culturas, dos fatos, dos homens. Textos passados e futuros que, intertextualizados no presente já passado do momento da escritura, resultaram em *Zubair e os*

Labirintos. É um texto-intertexto que, para Mello, se desfez em obra de ficção real e que se desfazendo, foi aqui reconstruído com outros intertextos.

5.5. O TEMPO VOA NA POESIA DO TEMPO DE VOO

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Sabino).

Desde a Antiguidade, filósofos e poetas se debruçam sobre o tempo, a fim de defini-lo, explicá-lo. Mas é Bartolomeu Campos de Queirós quem, em *Tempo de Voo*, unindo palavras em prosa poética coesa, consegue defini-lo em várias de suas facetas. Queirós faz poesia em forma de prosa, sem rebuscamentos de linguagem, de modo que toda a sua obra seja acessível a todos os leitores, experientes ou não:

O que há de invulgar 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. (LUCAS, 2011, grifos nossos – portal eletrônico).

O autor de *Tempo de Voo* é educador, tem mais de quarenta livros publicados no Brasil e no exterior, já recebeu inúmeros prêmios literários nacionais – foi oito vezes premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, três vezes indicado para o Premio “Hans Christian Andersen” sendo duas vezes finalista, em 2008 e 2010. Com *Indez*, outra de suas obras, foi o vencedor do Concurso Internacional de Literatura Infanto-Juvenil – que envolve Brasil, Canadá, Suécia, Dinamarca e Noruega – e com *Minerações*, recebeu o prêmio francês “Quatrième Octogonal”. Em 2008, Queirós recebeu o Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infantil e Juvenil, pelo conjunto de sua obra.

Contudo, acreditamos que os maiores premiados sejamos nós, leitores de uma obra extensa – os quase cinquenta títulos publicados –, intensa nas ideias e delicada como a poesia, que nos oferece uma prosa gostosa de viver, cheia de ambiguidades capazes de nos transportar, suavemente, como se estivéssemos diante da infância, à realidade do cotidiano implacável.

Dentre as publicações do autor, escolhemos *Tempo de Voo* para ilustrar a sensibilidade – e o conhecimento – de Bartolomeu Campos de Queirós. A história, publicada em 2007 com ilustrações de Alfonso Ruano, é um diálogo entre um senhor com o rosto marcado pelo tempo

e um menino, e entre esse senhor consigo mesmo e com o leitor (o senhor é o narrador), sobre o tempo.

Ao abrimos o livro, já na primeira página, onde deveríamos encontrar apenas o nome da obra, encontramos também uma ilustração. A imagem mostra um céu azul com pequenas nuvens de um branco azul-lilás que nos dá a impressão de calma, leveza, harmonia e sonho.



Figura 28

(QUEIRÓS, 2009, p. 1).

Página frontal de Tempo de Voo.

Um pouco adiante, porém, encontramos, junto à dedicatória, uma ilustração nos moldes do surrealismo: como em quadros de Salvador Dali, deparamo-nos com relógios, círculos repletos de detalhes que também remetem a relógios e um olho de rodas, soltando fumaça, que nos dão a ideia de movimento. Para completar, uma frase, colocada como epígrafe da história: “Só existe um tempo: o tempo vivo” (Queirós, 2009, p. 5).



Figura 29 (QUEIRÓS, 2009, p. 4-5).
Ilustração em estilo surrealista antecipa a ambiguidade da história.

A conversa dos personagens – e a própria narrativa – tem início com a exclamação do menino: “– Nossa! Você está tão trincadinho!” (Queirós, 2009, p. 7). Como não dispomos de quaisquer explicações ou introduções, o leitor está livre para conceber a situação como bem lhe aprouver. Também pode imaginar quem são e qual é a relação entre o homem marcado no rosto pelo tempo e a criança. Apesar de serem “homem” e “menino” na narrativa, nós escolhemos imaginá-los avô e neto, forma que, para nós, reflete melhor a harmonia poética da obra e pela qual passaremos a nos referir às personagens de *Tempo de Voo*.

A resposta do avô é precedida de figuras de linguagem que dão forma ao seu pensamento e servem de suporte a imagens oníricas, transportando-nos de imediato a um mundo de sensibilidade e emoções:

Ele me disse isso com o olhar escorrendo espanto. Sua pele me lembrava as águas se o vento dorme: lisa e mansa. Sua mão, cruzada à minha, amarrava um abraço entre a primavera e o inverno. Respirei o ar inteiro para depois dar nome ao meu susto.

– É o tempo, meu menino, é o tempo! (QUEIRÓS, 2009, p. 7).

O olhar que escorre espanto nos surpreende; a pele como as águas ao dormir do vento nos serena; as mãos que amarram abraços nos emociona e o abraço entre a primavera e o inverno nos traz, branda e inexoravelmente, a certeza da vida que passa e se esvai na frieza dos anos que nos aproximam do fim. Toda a narrativa-poema de Queirós enreda figuras de

linguagem e se dispõe de maneira diferenciada no espaço físico do livro. O conjunto, inclusive as ilustrações, compõe um jogo de percepções do qual o leitor participa, buscando desvendá-las.



Figura 30 (QUEIRÓS, 2007, p. 8-9).
Versos e imagens criam um jogo de percepções.

A figura acima nos mostra duas páginas do livro em que há um diálogo entre avô e neto, disposto, no espaço do papel, em frases que, aparentemente desconectadas, dão ideia física de movimento, mas também temporal, de sucessão. Os desenhos acompanham o arranjo das frases, por vezes, entrecortando-as, como se o tempo estivesse passando por ali, naquele momento, enquanto os dois conversam. Observados individualmente, os desenhos não parecem ter nexos. Se avô e neto conversam sobre o tempo, por que há frutas, ovos, materiais escolares, pássaro e ninho, água, o olho que já apareceu na página 4 e um banco se desfazendo? Só é possível compreendermos o significado das imagens se estivermos participando do jogo proposto por Queirós em sua história, se estivermos “dentro” dela. Assim, percebemos que o tempo faz *tudo* passar:

- [...] O tempo não para. Passa ligeiro [...]
- Passa mais depressa que voo de passarinho?
- Muito, muito mais. Passarinho pousa, repousa, dorme, torna a voar e volta ao ninho. O tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo. Ele muda a história, desvia águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes. Nada fica fora do tempo. [...] O tempo foge.” (QUEIRÓS, 2009, p. 8-9).

E o diálogo continua: “– Se o tempo come tudo, deve ter uma barriga imensa. // – [...] Ela é mesmo vasta, Guarda até onde o olhar alcança e mais o depois da fantasia.” (QUEIRÓS, 2009, p. 10):



Figura 31 (QUEIRÓS, 2009, p. 10-11).

O tempo, na imaginação do menino da história: cabeça semelhante a de um pássaro, cauda e uma barriga imensa, contendo tudo e todos, real e imaginação.

Em seu discurso sobre o tempo, o avô propõe, por meio das figuras de linguagem poeticamente empregadas pelo autor, algumas questões que podemos chamar de *filosóficas*. Quando inquirido sobre o medo do tempo, o avô responde: “– [...] Em dias de alegria, eu tenho; em dias de dor, não.” (QUEIRÓS, 2007, p. 11). Por que ter medo do tempo em dias de alegria, e não tê-lo em dias de dor? Talvez porque os dias de alegria deveriam durar mais, mas o tempo em sua cadência constante, faz com que eles passem. E nos dias de dor, o tempo deveria ser breve para abreviar o sofrimento, mas tem a mesma velocidade cadenciada que nos permite sofrer.

Nas páginas seguintes, há uma discussão sobre as características tempo:

- [...] O tempo vê até depois do nada. Ele é um fio inteiro [...] sem começo ou fim. [...] Impossível encontrar o início do tempo. [...]
- E se eu me esconder no burquinho onde a formiga mora, bem escondidinho, o tempo me amarra com seu fio?
- Amarra sim. Ele conhece as formigas, as lesmas as pedras. Sabe do Ocidente e do Oriente, do Norte e do Sul.
- E se eu fugir para viver mergulhado com os peixes [...] ele me acha?
- Até lá! O tempo conhece todos os esconderijos das águas, dos céus e dos ventos.

- E se eu for morar no coração da abelha? [...]
- [...] ele sabe de você e o visita a cada instante. [...]
- E se eu me transformar numa cor da asa da borboleta?
- O tempo vai desbotá-la. (QUEIRÓS, 2009, p. 12-15).

Esse diálogo atribui ao tempo as mesmas propriedades que a Bíblia atribui a Deus: onipresença, onipotência, onisciência e eternidade. Esse tempo-deus que “faz nascer as flores [e] é capaz de murchá-las” (QUEIRÓS, 2009, p. 16), que “pisa manso e acaricia [e] outro dia, pisa forte e deixa rasto mais fundo” (QUEIRÓS, 2009, p. 18), nos remete, por meio dessas frases, à música “Viola Enluarada”:

A mão que toca um violão
Se for preciso faz a guerra, [...]
A voz que canta uma canção
Se for preciso canta um hino, [...]
O mesmo pé que dança um samba
Se preciso vai à luta (VALLE, 2001 – *online*).

Trata-se de um tempo, portanto, que não somente passa inexorável, mas que nos permite o relacionamento com o passado, simbolizado pela intertextualidade – com a Bíblia e com a canção – colocada no texto de Queirós. Porém, a relação entre *Tempo de Voo* e outros textos acontece também quando o menino pergunta se o avô já viu assombração e este lhe responde: “– E muitas. Conheci uma que tinha boca e não falava, tinha olhos e não via, tinha ouvidos e não escutava, tinha mãos e não abraçava, tinha pés e não dançava. (QUEIRÓS, 2009, p. 28). Essa assombração de que o avô fala nos remete às adivinhas, gênero do folclore onde “vamos encontrar o mecanismo da formação das idéias e dos conceitos formulados por analogia, antinomia ou assimilação, evidenciando o formidável poder de descrição ou definição que possui o nosso povo”. (CASCUDO, 1952, p. 63).

Afirma o folclorista Câmara Cascudo (1952, p. 66) que as configurações mais antigas dessa adivinha encontram-se documentadas na obra *Poranduba Catarinense*, escrita pelo Comandante Boiteux, a exemplo da que se segue:

Tem barba e não é bode;
tem dentes e não morde
[ou]
“Tem dente, mas não tem bôca,
tem barba, mas não tem queixo.”

A resposta, para ambas, é “alho”.

Tempo de Voo nos permite, também, o relacionamento com o presente – momento-“relâmpago [...] breve como o susto” (QUEIRÓS, 2009, p. 20) –, e com o futuro, em forma de esperança ambígua:

- Ele é bom e amigo, ou só envelhece o mundo?
- Muito, muito bom. Mistura fortaleza e doçura. Ele nos promete o dia seguinte. Esperar o amanhã faz o hoje ficar esperançoso. O coração fica ocupado só com fantasias. Fantasiar é reinventar o depois. (QUEIRÓS, 2009, p. 18).

É ambígua a esperança porque, ainda que o tempo nos prometa o dia seguinte, não nos garante que ele seja bom. Assim, o tempo garante somente a imaginação, que nos permite criar e recriar o que ainda não aconteceu. E dando-nos a garantia da imaginação, autoriza-nos a criar e recriar histórias.

No diálogo que estamos analisando, o neto volta a perguntar sobre os trincadinhos no rosto do avô, que os explica como “carinhos que ele [o tempo] nos faz” (QUEIRÓS, 2009, p. 22) e dá nome às ruguinhas nos cantos dos olhos:

- São os pés-de-galinha.
- Você deixou a galinha ciscar no seu rosto?
- Não. É jeito de falar. As galinhas andam sobre a terra deixando marquinhas iguais às do meu rosto. Elas têm dedos finos, unhas longas e desenham risquinhos no chão.
- A galinha unhou você? É por isso que seus olhos estão pequenininhos? Parecem dois risquinhos. (QUEIRÓS, 2009, p. 26).

Suave como só a poesia pode ser, a narrativa de Queirós também institui um ambiente de humor, deflagrado aqui por uma figura de linguagem – a catacrese – que, implicitamente, aponta para a inexperiência de vida da personagem-criança que só conhece o significado literal de “pés-de-galinha”. O Humor também é encontrado no comentário do menino sobre a assombração vista pelo avô: “– Muito sem graça a sua assombração. Desse tipo eu também conheço. Meu pai viu e disse que se chama homem de negócios.” (QUEIRÓS, 2009, p. 28). E por achar sem graça a assombração do avô, pede: “– Ah! Conta uma história de assombração, cheia de terror. [...] Eu quero uma assombração que venha do outro mundo” (QUEIRÓS, 2009, p. 28). Então o avô, personagem e narrador da história de Queirós, assume o papel de autor e escreve, na brisa da manhã e na mente do menino, “uma história de assombração”.

O fato de o menino da narrativa de Queirós pedir uma história “cheia de terror” pode estar relacionado, na ficção em que trabalhamos, dentre outras possibilidades, às inquietações que as qualidades contraditórias do tempo provocaram em sua mente infantil. Sob o enfoque

de um adulto, a história de assombração narrada pelo avô nem é de terror. No entanto, é inquietante – do ponto de vista literário, pode ser considerada uma narrativa fantástica, em que irrompem elementos sobrenaturais, causando certo desconforto.

O conto do avô nos dá a sensação de que estamos diante de alguém que abre um livro e lê histórias – sonhos depositados em seu interior. Isso nos remete à não-realidade da ficção, ao fazer do autor que sonha um possível e imprime esse sonho em palavras, em tinta no papel. Quem lê os sonhos-histórias, “vira”, no momento da leitura, nos sonhos do autor. Mas ao terminar a leitura, voltamos todos a ser o que somos, embora o sonho do autor permaneça em nossas mentes, provocando “um breve sorriso na boca” (QUEIRÓS, 2009, p. 33). A criança, no entanto, por certo período, vive uma realidade de sonhos, de fantasia. Por isso, conversa com os brinquedos e com a natureza, como se todos fossem seres vivos, semelhantes a ela:

[...] un período en que el sueño y la realidad, o más bien, en el que la ficción y la realidad, tienden a confundirse, y eso sucede cuando su impulso imaginativo desborda todo límite y la tendencia a la ilusión se manifiesta fuera del juego, invadiendo la vida real [...]

Como el niño “carece de recuerdo ricos e ordenados porque carece precisamente de una vida social capaz de imponerles un orden”, tiene que enriquecer con su fabulación la novela de su vida, que es su existencia entera, especie de novela por medio de relatos despreocupados y confusos que sirven de pretextos para de este modo ir situando sus recuerdo. (JESUALDO, 1955, p. 110-113).

Por isso, a criança da história do avô, que sabe “que viver é um sonho”, é feliz. Mas o menino da história de Queirós ficou pensativo, deixando transparecer “certo medo rondando seu coração” (QUEIRÓS, 2009, p. 36) – medo de crescer e deixar de viver os sonhos, possivelmente – e o avô, sentindo-se “culpado pela história absurda que tinha inventado”. Contudo, afirmou o avô, em pensamento, “trazer de volta uma história contada fica inviável” (QUEIRÓS, 2009, p. 36). Ora, é inviável “desescrever” uma história contada em livro – e isso pode relacionar-se com um possível arrependimento do autor, um desejo de ter feito diferente ou de não ter feito – ou “desviver” o que vivemos, uma vez que nossas vidas podem ser consideradas narrativas de nós mesmos e o que está contado – vivido, escrito e impresso no livro de nossas vidas – não pode ser anulado ou modificado, embora muitos de nós o desejemos.

Assim, quando “o sol [já] diminuía o tamanho das sombras [e as mostrava] em seu tamanho real” (QUEIRÓS, 2009, p. 38), o neto rumou para a escola e o avô permaneceu em poética reflexão: “Voltei para o antes. Carregava comigo minha antiga infância. [...] Meu coração [...] se agitava, festivo, ao supor que o tempo é um saboroso presente” (QUEIRÓS,

2009, p. 47). E a obra de Queirós se encerra, mas desperta em nós as emoções da infância, tramadas pelo jogo linguístico elaborado poeticamente pelo autor, rematado pelas ilustrações, porque “o mundo não [está] dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções [são] de todos” (QUEIRÓS, 1988, p. 10). Assim como o tempo. Assim como a literatura.

5.6. UM MENINO, UM CACHORRO E DOIS DESEJOS

Nada mais é coerente. Se virar de trás pra frente, tanto fez como tanto faz... (Raul Seixas)

É difícil decidir por qual história começar, se por *O Cachorro*, *O Menino* ou se por *O Menino*, *O Cachorro*. O que acontece é que a obra que escolhemos são duas: duas histórias diferentes, com a mesma estrutura narrativa, duas capas da frente mais ou menos diferentes, duas cores bem diferentes, duas personagens completamente diferentes...



Figura 32 (BIBIAN, 2007, capas).
Duas capas da frente...



Figura 33 (BIBIAN, 2007, páginas 1).
Duas cores diferentes...

... mas um único final! E tudo isso em um só livro! A quarta capa de um é a primeira capa do outro. Abrindo-se o livro de modo que as duas capas fiquem visíveis, constatamos que uma delas fica necessariamente de ponta-cabeça:



Figura 34 (BIBIAN, 2007, capas).
Uma capa fica sempre de cabeça para baixo.

E, conseqüentemente, as histórias ficam também de ponta-cabeça entre si. Mas foi justamente por causa dessa “bagunça” que optamos por estudar a obra de Simone Bibian.

Na verdade, de acordo com a ficha catalográfica, o título do livro é *O menino, O Cachorro*. Publicado em 2006, recebeu, no mesmo ano, o prêmio de melhor livro para crianças da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Consciente de que no “livro, livro mesmo, o objeto e tudo que ele representa” (BIBIAN, 2010 – *blog*) somente o texto escrito é realmente seu, Simone Bibian divide os créditos do sucesso de *O Menino, O Cachorro* com Mariana Massarani, responsável pelas ilustrações e com todas as outras pessoas que participaram de sua confecção. Destacamos aqui a designer e editora Sílvia Negreiros, da Manati³⁵, responsável pelo projeto gráfico da obra.

Um livro com duas histórias, uma de cada lado, não é novidade. Em 1976, o Círculo do Livro publicou *A Vaca Voadora* e *A Vaca na Selva*, de Edy Lima, exatamente assim: as duas capas externas (primeira e quarta) funcionando como capas frontais, havendo algumas diferenças entre elas; duas histórias, cada uma de cabeça para baixo em relação à outra. A

³⁵ Manati Produções Editoriais Ltda. Rio de Janeiro. <www.manati.com.br>.

primeira, com 138 páginas e a segunda, com 178 páginas. O elo entre elas era o aparecimento de um índio que queria voltar para a sua tribo, no Amazonas.

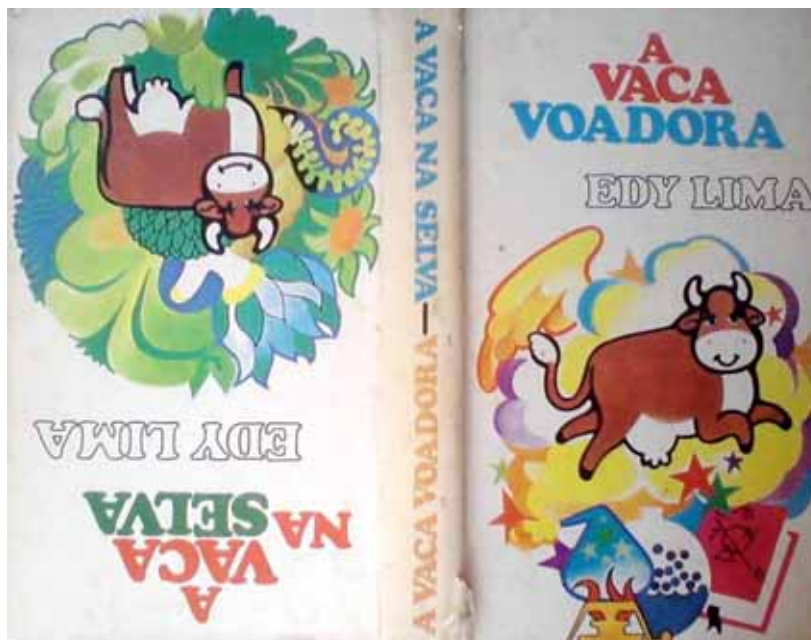


Figura 35 (LIMA, 1976, capas).
Duas histórias no mesmo livro, com duas capas frontais – de Jordá Villacampa. Publicação do Círculo do Livro, de 1976.

Em 1981, a Editora do Escritor também publicou uma obra com duas capas frontais, mas os textos eram de gêneros diversos e de autoras diferentes: enquanto *Xandoca*, de Lia Campos Ferreira (1981) é uma narrativa, *Perdido no Livro de Figuras*, de Maria de Souza Campos Artigas (1981), é uma peça teatral.

O fato de haver, em *O Menino, O cachorro*, duas histórias diferentes, mas com a mesma estrutura narrativa e o mesmo número de páginas, também não é novidade. Lino de Albergia, escritor mineiro, publicou três livros em 1991, pela Melhoramentos, na série “Histórias Espelhadas”. Tivemos acesso a dois deles: *Histórias que se Apagam* e *Histórias Embaralhadas* – com duas histórias semelhantes cada um:

Histórias Espelhadas é uma série de contos que, através do jogo das palavras, alterna as narrativas, criando vários pontos de vista. Com pequenas mudanças no texto, o autor mantém o mesmo tema e as mesmas personagens, mas, no contar e recontar, [...] as histórias se espelham, se anulam ou se embaralham, criando novas situações. (ALBERGIA, 1991a e 1991b, capa de trás).

Em *Histórias que se Apagam*, obra ilustrada por Eva Furnari, as diferentes narrativas utilizam as mesmas imagens, na mesma ordem de apresentação, conservando, assim, a

estrutura dos contos, mas os textos são diversos. Um tem o título “Água do Rio” e o outro, “Água do Mar”. Em *Histórias Embaralhadas*, a estratégia é diferente: as narrativas ficam diferentes porque a ordem das ilustrações – de Ricardo Azevedo – é trocada “do mesmo jeito que você pode variar a ordem das cartas num baralho” (ALBERGAIA, 1991a, p. 3). Essa troca resulta nos contos “O Pé no Caminho” e “A Boca no Mundo”.

A Ediouro também lançou, em 1994, seis volumes, dos quais tivemos acesso a dois: *Cropas ou Praus* (1994a) e *Se Faísca, Ofusca* (1994b), cada um com três histórias diferentes de três autores diferentes – Lia Neiva, Angela Carneiro e Sylvia Orthof –, todas com o mesmo número de páginas e fundamentadas nos motes que deram o título às obras. Essas obras compõem a Coleção “Assim é se lhe Parece”, da série “Doze Olhos e Uma História”, sendo os “doze olhos” os dos três escritores e os dos três ilustradores: Elizabeth Teixeira, Roger Mello e Mariana Massarani, respectivamente. Assim os contos foram criados a partir de pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema. O resultado do mote “cropas ou paus” foram os contos “O Cavaleiro Desmantelado”, de Neiva e Teixeira, “O Bosque Sombrio”, de Carneiro e Mello e “Frescília, a dos Olhos Verdes”, de Orthof e Massarani. E as histórias “A vingança de Maligna”, compostas por Neiva e Teixeira, “Um Estouro”, criada por Carneiro e Mello e “Ora, Bolhas!”, de Orthof e Massarani, fundamentaram-se no tema “se faísca, ofusca”.

A inovação em *O Menino*, *O Cachorro*, portanto, é o cruzamento dos contos “O Menino” e “O Cachorro” – fisicamente opostos no livro –, de modo que para as duas histórias haja somente um final comum, exatamente no meio do volume. Além disso, as ilustrações dizem mais do que o texto escrito, complementando-o e possibilitando ao leitor sair da história rumo à imaginação e à reflexão.

A primeira história é a do menino – embora o leitor possa optar pela outra, se assim o desejar:



Figura 36
A história do menino nos é apresentada como mostra a reprodução.
(BIBIAN, 2006, p. 3).

“O Menino” é uma narrativa sobre um menino – como o próprio título indica – que “nasceu numa família de pai e mãe, mas nenhum bicho” (BIBIAN, 2006, p. 5). O sonho do menino era ter um cachorro, mas



Figura 37

(BIBIAN, 2006, p. 8).

Ao invés de citarmos o trecho da narrativa, optamos por exibir a página toda, pois as ilustrações complementam o texto escrito.

Por isso, o garoto não mediu esforços. Para conseguir o cachorro que tanto queria, apesar de ter muitos brinquedos e ganhar ainda um peixinho dourado e um cachorro de pelúcia: pediu aos pais, fez inúmeros desenhos de cachorros e os espalhou pela casa,

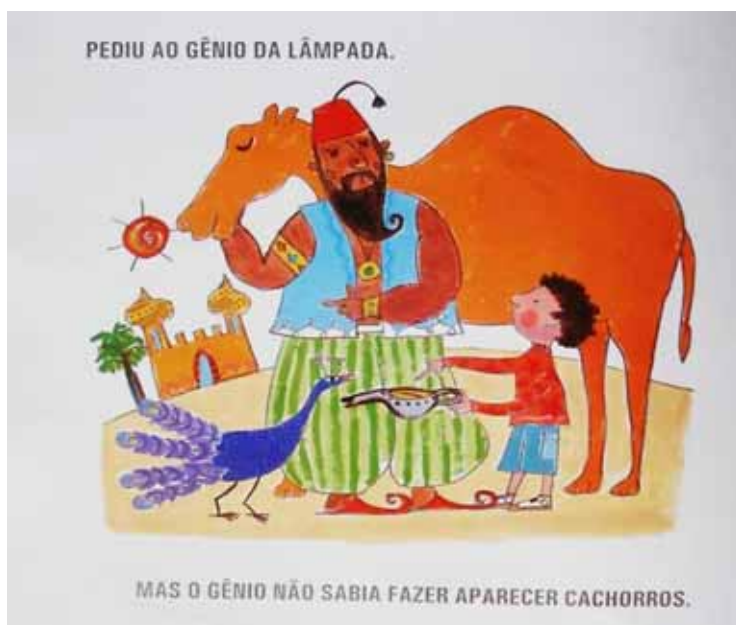


Figura 38

(BIBIAN, 2007, p. 12).



Figura 39 (BIBIAN, 2007, p. 13).

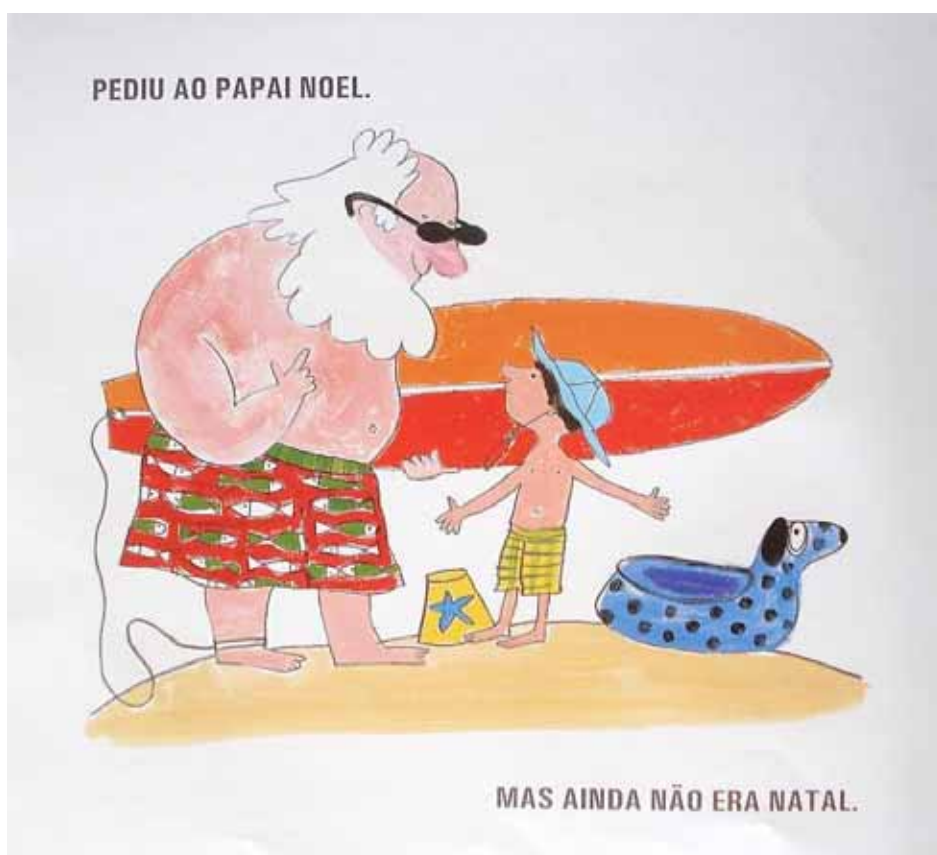


Figura 40 (BIBIAN, 2006, p. 14).

Mais uma vez, destacamos todo o texto – escrito e imagético – que dão, ao leitor, a oportunidade de refletir. Na página 12, a narrativa diz que o menino pediu um cachorro ao gênio da lâmpada, promovendo a intertextualidade com os contos orientais. A ilustração dessa página nos apresenta uma cena com dromedário, palácio com torres de abóbodas pontudas, e um sol quase vermelho, sugerindo muito calor, calor dos desertos das regiões orientais do nosso planeta. O conto ao qual o texto se refere é hoje conhecido como “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” e teve incontáveis versões e traduções em todo o mundo, inclusive para TV e cinema. Desse modo, a história de Bibian enceta uma relação intertextual com um texto antigo, da tradição oriental, que se confunde com nosso próprio passado literário, dada a ampla e continuada recepção no ocidente.

Porém, ao afirmar que o gênio da lâmpada – hábil para fazer surgir os mais saborosos pratos da culinária árabe (a história original se passa em Bagdá), para vestir Aladim com as mais ricas e belas roupas, para presenteá-lo com um tapete que voa e para construir palácios enormes e suntuosos, tudo em um piscar de olhos –, “não sabia fazer aparecer cachorros”, o narrador provoca uma ambiguidade que reforça a nossa humanidade e traz o enredo da história para perto de nós, incapazes das proezas de um gênio, mas capazes de conseguir um cachorrinho para dar a uma criança – comprando-o, adotando-o de um canil, ou ainda encontrando-o abandonado.

Quando o menino pede um cachorro à estrela cadente, a história nos remete ao folclore, às crenças populares e, assim, também ao passado. Afinal, as civilizações antigas, de antes de Cristo – e de sua época – como também os povos indígenas, costumavam adorar os astros como se fossem divindades. E essa crença religiosa, com o tempo e o conhecimento, tornou-se mito, folclore, superstição. Até hoje, no entanto, ainda é possível ouvir alguém dizer que, quando vemos uma estrela cadente, se fizermos um pedido ele será atendido. Ao constatarmos que a estrela da história de Bibian não pode ouvir o pedido, o caráter folclórico-supersticioso da crença é revigorado, uma vez que ainda temos – herança do passado remoto – fortes inclinações a buscar soluções em eventos sobrenaturais.

O trecho seguinte é ilustrado com uma cena de acampamento. A mãe do menino está dentro de uma barraca e o pai, sentado na grama, admira o céu estrelado com o filho no colo. Ao lado, da família, há uma cobra que parece dormir de barriga cheia e uma coruja de olhos bem abertos. Apesar de se encontrar em uma página de fundo branco, os animais e os astros – estrelas e lua crescente – da ilustração, nos dão a ideia de noite – e a coruja, de hábitos noturnos, com os olhos bem abertos, robustece essa ideia. Apesar de haver uma cobra bem

próxima ao acampamento, sua barriga cheia nos garante que ela é inofensiva, mas evidencia que o local é selvagem.

Na página seguinte, onde o texto de Bibian conta que o menino pediu um cachorro ao Papai Noel, Massarani nos apresenta um “bom velhinho” relativamente diferente daquele que costumamos ver em época de Natal. Dissemos “relativamente”, porque esse personagem, ainda que tenha barba longa e cabelos brancos, seja gorducho e vista um traje vermelho, branco e verde – as cores típicas do Natal –, está num ambiente completamente diferente: está na praia, sem camisa, de óculos de sol, calção de banho e uma prancha de *surf* na mão.

Sob a ilustração, o texto escrito nos informa que o pedido não foi atendido porque “ainda não era Natal”. Narrativa e ilustração, juntos, induzem à imaginação e, ambigualmente, à reflexão lógica: o fato de não ser Natal autoriza o Papai Noel a não estar em sua casa, na neve, vestido em seus trajes de entregador de presentes. Mas papai Noel é humano, como nós, e vai para a praia, como muita gente, em seu tempo livre? Papai Noel existe?

Então o narrador nos conta que “alguém conseguiu ler nos olhos dele que ter um cachorro era realmente muito importante” (BIBIAN, 2006, p. 16). E que, “nesse dia, bateram na porta da casa do menino. (BIBIAN, 2006,p. 17).

* * *

Agora passemos à história do lado oposto do livro, a do cachorro:



Figura 41

(BIBIAN, 2006, p. 3).

A história do cachorro nos é apresentada como mostra a reprodução acima.

Conta a narrativa que o cachorro “nasceu numa família de mãe, irmãos e pessoas, mas nenhuma criança” (BIBIAN, 2006, p. 5). Apesar disso,



Figura 42

(BIBIAN, 2007, p. 13).

... seu sonho era ter um menino com quem pudesse brincar.

Mas...

Ninguém queria dar um menino a ele.

A – Vai puxar suas orelhas – diziam uns.

A – Grita muito – diziam outros. (BIBIAN, 2006, p. 7-8).

Apesar de brincar, de ter uma bolinha de borracha e um boneco de plástico, “o cachorro queria tanto, tanto um menino, que fez tudo para consegui-lo” (BIBIAN, 2006, p. 11). Até que “um dia, alguém conseguiu ler nos olhos dele que ter um menino era realmente muito importante. Nesse dia, seu dono o colocou em frente a uma casa e bateu na porta” (BIBIAN, 2006, p. 16-17).

* * *

Interrompemos a história do menino na página dezessete, quando “bateram na porta da casa” dele, e a história do cachorro, quando o seu dono “bateu na porta” de uma casa, também na página dezessete, mas da história que começou do lado oposto à do menino. Quando viramos as duas páginas dezessete, encontramos, nas páginas seguintes, bem no meio do livro, o desfecho da história, o final comum:

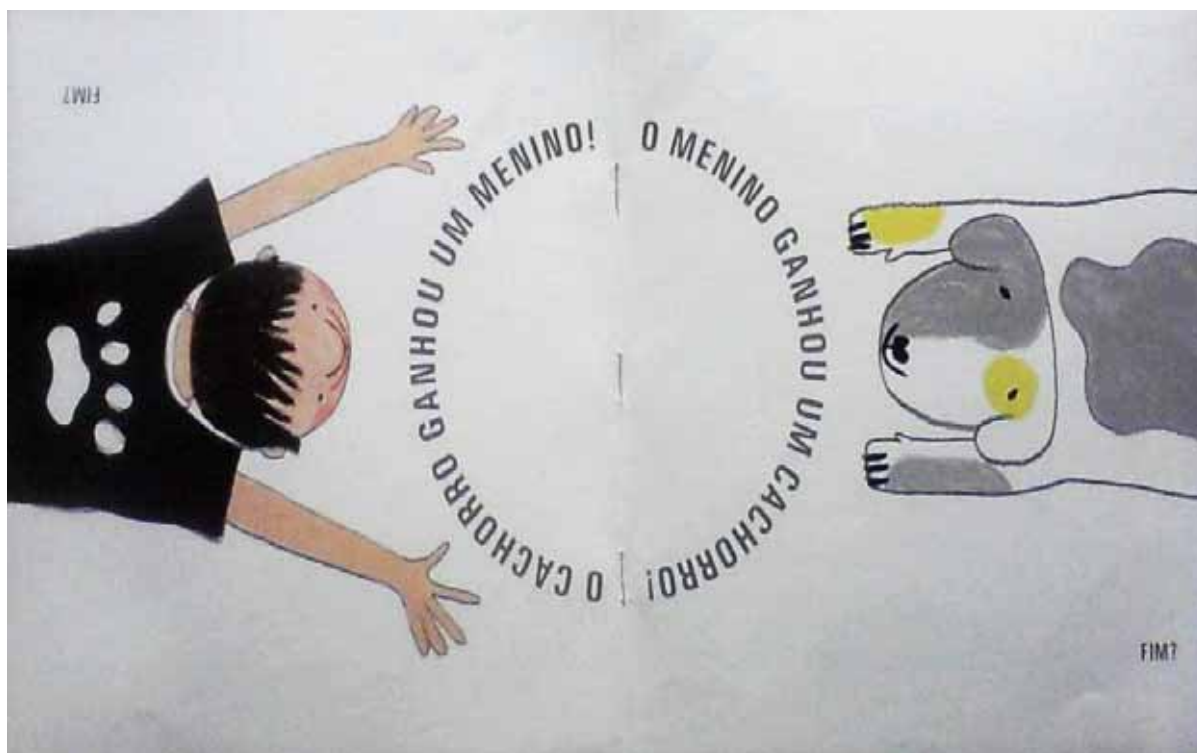


Figura 43 (BIBIAN, 2006, p. 18 e 18)³⁶.
O final comum para as duas histórias.

Quando o menino ouve alguém bater à porta de sua casa e quando o dono do cachorro o leva a uma casa e bate à porta, a expectativa é que essa casa seja a casa do menino, que haja um encontro entre o menino que queria um cachorro e o cachorro que queria um menino para brincar. E o encontro se concretiza, conforme o esperado.

Contudo, graficamente, o encontro é surpreendente. O círculo central é feito com duas frases da narrativa. Na página em que se encontra o menino, no final de sua história, a frase é convexa em relação a ele e narra do ponto de vista do cachorro: “o cachorro ganhou um menino!” (BIBIAN, 2006, p. 18). Na página em que termina a história do cachorro, o ponto de vista da narrativa é o do menino, e não o do bicho: “o menino ganhou um cachorro!”. Dessa forma, os dois contos se interpenetram literalmente. “O Cachorro” entra no conto “O Menino” e a história do menino se estende até penetrar na história do cachorro. E os dois textos interagem, intertextualizam-se de uma maneira totalmente original, como não se havia visto antes.

Podemos entender o anel central com as frases finais das duas narrativas como se o menino e o cachorro se lançassem um ao outro, num abraço, simbolizado pelo formato

³⁶ Escrevemos, na citação, “p. 18 e 18”. Isso se deve ao fato de contarmos as páginas de cada lado do livro, a partir do 1. Porém, as páginas do livro propriamente dito não são numeradas. Nós decidimos tratá-las como numeradas a fim de facilitar a localização dos trechos das narrativas e das ilustrações.

circular. E verificar que o desejo das duas personagens concretizou-se – a de ter, o menino, um cachorro e o cachorro, um menino – mas não a amizade que eles queriam. Porque amizade leva tempo para ser construída. Por isso, ao invés de encerrar a história no abraço entre textos, a autora acrescenta ao final de cada conto: “Fim?” (BIBIAN, 2006, p. 18), deixando a narrativa em aberto para que o leitor se sinta convidado a preencher o que vem depois e continue no jogo da história *O Cachorro, O Menino*.

Sem rebuscamentos de linguagem, mas sem por isso tornar-se pobre ou fraco esteticamente, o texto que Bibian nos oferece é leve, sensível, bem humorado, lúdico, intensificado pelas ilustrações de Massarani, que adicionam o movimento ao jogo, ao humor e à emoção da narrativa.

Intransitiva e concisa, a narrativa consegue, em poucas palavras artística e coerentemente arranjadas e muita visualidade, levantar as possibilidades de temas universais: o desejo de toda criança (e muitos adultos) por um animal de estimação; o esforço empreendido na realização de objetivos; as dificuldades e decepções com as quais nos deparamos no percurso da vida; a alegria da conquista; e a incerteza do futuro. Exata, completa na porção de mundo de que fala, cadenciada de forma semelhante nas duas histórias, alcança o pico de intensidade na interpenetração de realidades ficcionais e textos diversos – escritos e imagéticos: a do cachorro e a do menino. Dessa forma, podemos afirmar que a obra de Bibian (e Massarani) é verdadeiramente artística, literária.

5.7. CAVALEIRO LANCELOTE ARMA MUITA CONFUSÃO QUANDO VEM PARA O BRASIL E CRUZA COM LAMPIÃO

O papel da literatura e da arte é esse, alimentar nossa imaginação, trazer questões, nos embriagar de invenções maravilhosas e terríveis que nos tocam e nos fazem pensar na vida e no mundo.
(Fernando Vilela).

Fernando Vilela estreia no espaço da criação de escrituras narrativas de ficção mesclando a métrica mais utilizada pela literatura de cordel – a sextilha heptassilábica³⁷ –, a setilha³⁸ dos duelos de cantadores nordestinos e os termos e estrutura das novelas medievais de cavalaria, e realiza algo pouco esperado: o encontro de Lancelote, primeiro-cavaleiro-das-armas do reino mágico-lendário do rei Artur com o homem-lenda Lampião, cangaceiro brasileiro.

O autor desse curioso amálgama é artista plástico, designer, professor, ilustrador e escritor, conhecido e premiado no Brasil e no exterior por seu trabalho com as artes e as letras. *Lampião & Lancelote* recebeu, em 2006, quatro prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – escritor revelação, melhor livro de poesia, melhor ilustração e melhor projeto gráfico. Em 2007, foi o vencedor de três Jabuti – melhor obra infantil, melhor ilustração de livro infantil ou juvenil e 2º. lugar de melhor capa. Nesse ano também foi laureado com uma Menção Honrosa Internacional do Bologna Ragazzi Award, pela mesma obra.

A narrativa divide-se em partes. A primeira delas é a introdução dos protagonistas que dão nome à obra, mas aos moldes do cordel e dos repentes nordestinos:

Meu povo peço licença
Para lhes apresentar
O primeiro personagem
Que aqui vai desfilar
Bom e nobre cavaleiro
Valoroso e altaneiro
Passa a vida a galopar (VILELA, 2006, p. 2)³⁹.

³⁷ Seis versos de sete sílabas poéticas e esquema de rima ABCBDB.

³⁸ Sete versos de sete sílabas poéticas e esquema de rima ABCBDDDB.

³⁹ Em toda a obra, as referências a Lancelote e as falas do cavaleiro são escritas em setilhas, com exceção dos trechos em que ele é transportado de seu tempo-espaço para o sertão do nordeste brasileiro, até o momento do encontro efetivo com Lampião. Nessas passagens, o autor utilizou uma forma narrativa que se assemelha, em estrutura e léxico, aos das novelas de cavalaria.

O cantador e o cordelista sempre pedem licença para iniciar suas narrativas em versos. Depois, falam das qualidades de suas personagens antes de lhes dar o nome, a fim de que possam criar uma expectativa no público. E assim faz Vilela, de modo que é somente no último verso que nomeia o primeiro dos protagonistas a entrar na história: o cavaleiro Lancelote.

A seguir, como nos cordéis, ele faz uma retrospectiva da vida do cavaleiro, de modo que o público possa inteirar-se do contexto da história que vai narrar:

Este grande cavaleiro
 Ao reino serviu leal
 Imbatível nas batalhas
 Pelo Bem e contra o Mal
 Armado de lança e cruz
Lutou para o Rei Artur
 Soberano sem igual (VILELA, 2006, p. 4, grifo nosso)⁴⁰.

Ao afirmar que o cavaleiro “lutou para o Rei Artur”, o narrador nos remete ao mundo lendário da Idade Média, em que magos e bruxas conviviam com humanos, determinando seus destinos. Viajamos, assim, em memória e imaginação, a um universo de castelos, reis, honra e poder que a época medieval sugere, mas ao mesmo tempo, passeamos pelas esferas da magia, do encantamento, que tanto material deixaram para incitar a criatividade de escritores. Por fim, o narrador de *Lampião & Lancelote* evoca a presença do cavaleiro para compor a história que vai contar:

De velhos contos e lendas
 Lá da Távola-Redonda
Invoco aqui este herói
Que venha como onda
E se espraie neste livro
 De rosto sereno e altivo
 Sem nada que o esconda (VILELA, 2006, p. 7, grifos nossos).

Quando solicita a presença do cavaleiro *no livro*, Vilela aponta para o caráter ficcional e metatextual da narrativa. O cavaleiro invocado *vem para o livro* – não para a vida real –, de modo a servir de matéria-prima para a construção de uma escritura. E o mesmo modo com

⁴⁰ Para caracterizar as falas de Lampião e as referências ao cangaço, Vilela lançou mão das sextilhas heptassilábicas. Porém, enquanto não se dá seu encontro com Lancelote, a narrativa busca termos e estrutura semelhantes aos dos romances de cavalaria.

que introduz Lancelote ao público o narrador também usa para trazer à cena o segundo protagonista:

Agora eu lhes apresento
Um grande cangaceiro
Nascido em nosso país
Leal e bom companheiro
Para uns foi criminoso
Para outros justiceiro (VILELA, 2006, p. 8).

Primeiro, o narrador fala das proezas da personagem e estabelece a expectativa da plateia para, somente então, dar o seu nome. Depois faz um resumo da vida dessa personagem, informação que localiza o contexto da história que vai relatar. Por fim, requisita sua presença:

Invoco este personagem
De nosso seco Nordeste
Desça logo neste livro
Venha cá Cabra da Peste
Mostre o que tem de melhor
Vem chegando e desembeste (VILELA, 2006, p. 4, grifos nossos).

As evocações do narrador para que Lancelote “se espraie” e Lampião “desça logo” ao livro, lembram aspectos de religiosidade e de crença no sobrenatural. Assim, as histórias de que Vilela se serve para criar a sua obra reportam-nos tanto à prática das religiões espíritistas, como à realidade ficcional da lenda. Percebemos, na narrativa de Vilela,

[...] um sabor de História fantástica, vinda de geração a geração, como uma herança miraculosa, explicando um princípio. [...] Há um halo de respeito. Não há ritual mas uma veneração, visível na maneira [...] de narrar o sucesso maravilhoso. [...] Se constituiu apenas uma “presença”, um gesto de mistério [...] o assunto ficou vivendo, viajando nas conversas, sem que desapareça. Há um ambiente heroico, quase sempre. Quase sempre o sobrenatural é indispensável. (CASCUDO, 1952, p. 97).

A história de Lancelote é lenda, narrativa que utiliza elementos sobrenaturais, para dar existência a fatos heroicos. A personagem, assim como o próprio rei Artur e demais cavaleiros da Távola Redonda, não têm existência histórica documentada:

[They] never existed in real life. They're purely figures of legend. There might have been someone called Arturus (or Riothamus) in Britain's distant past, but if there was, he was probably a Romano-British leader or military general campaigning against the marauding Saxon hordes in the 5th century AD. In that period of history, however, there was no such thing as knights-

in-armor - horsemen didn't even use stirrups until much later, so they couldn't have worn and fought in armor. There are several theories about the location of the 'original' court of Camelot, and although research continues, these are irrelevances: King Arthur and his knights will always be figures of fantasy, and Arthurian legend should be appreciated for what it is: a large and unique body of wonderful early European literature. (TAYLOR, 2010b – *online*).

Sir Lancelot first appears in Arthurian legend in 'Le Chevalier de la Charrette', one of a set of five Arthurian romances written by the French poet Chrétien de Troyes (completed by Godefroy de Lagny) as a large collection of verses, c.1180 to 1240. [...]

[...]

'Lancelot en Prose' - The Vulgate Cycle - is a comprehensive trilogy ('Lancelot Propre', 'La Queste de Saint Graal', and 'La Morte de Roi Artu'), believed to have been compiled by Cistercian monks between 1215 and 1235 and which mark the transition between verse and prose versions of the Arthurian legend.

[...]

The Vulgate Cycle was an important source for Sir Thomas Malory in his *La Morte d'Arthur* (1485) and which he referred to as "the French book". (Taylor, 2010a – *online*).

Por meio da referência ao rei Artur e seus cavaleiros da Távola Redonda⁴¹ nos conduz à Grã-Bretanha, berço da lenda:

At the heart of all of the Arthurian legend is the Land itself. To walk through the land is to feel the legends and history itself. Britain has two kinds of geography: the outer, visible one of hills, valleys, trees, rivers, and plants; and the inner, mysterious, myth-haunted one which consists of places that are often no more than names, like Camelot, Camlan, the supposed site of Arthur's last battle, or Badon, the site of his greatest fight against the Saxons. (CURRIN, 2009 – *online*).

Embora grande parte das histórias de Lampião transmitidas nos cordéis sejam também lendas, Lampião realmente existiu e faz parte da História do Brasil. Personagem ambigualmente histórico e lendário, ele carrega em si, as marcas da incerteza, expressas na narrativa em versos de Vilela (2006, p.8): “Para uns foi criminoso/Para outros justiceiro”. Assim, falando de Lampião, o narrador nos leva às terras áridas e incautas do nordeste brasileiro, entre cactos e espinheiros e falta d’água, onde “os únicos a não sofrer são os

⁴¹ Recomendamos o sítio de onde retiramos os trechos abaixo - <<http://www.arthurian-legend.com/le-mort-darthur.php>> -, bem como o sítio <<http://www.kingarthursknights.com/default.asp>>, para mais detalhes sobre a lenda franco-saxônica do rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda, dentre eles Lancelote.

coronéis, muitos deles transformados, atualmente, em políticos. Se mudaram a roupagem, não mudaram os hábitos”⁴² (AMAURY, 2008 – sítio eletrônico) de explorar os sertanejos.

Reunindo Idade Média, século XX, Grã Bretanha, Brasil, História e lendas, Vilela conseguiu juntar, numa só narrativa, de modo coeso e harmonioso, passados completamente diversos no tempo e no espaço, criando uma obra bem humorada, cheia de magia – que somente poderia ser produzida por uma imaginação muito fértil e um sólido conhecimento –, a fim de provocar a reflexão dos leitores.

Se examinarmos a página de número 52 de *Lampião & Lancelote*, vemos que antes da ficha catalográfica são fornecidas “referências bibliográficas”, o que não é comum em obras de ficção. Isso nos indica que a história de Vilela não surgiu apenas da sua imaginação:

Para desenvolver a ambientação medieval, Fernando buscou como referência as iluminuras medievais – desenhos que adornavam os livros da Idade Média –, pinturas renascentistas, além de armas e armaduras da época. Já para Lampião, a xilogravura popular e as fotografias da época serviram de guia para desenvolver a indumentária e o universo do cangaço. Cenas de filmes brasileiros, como Deus e o Diabo na Terra do Sol (1963-4), de Glauber Rocha, também serviram de inspiração. (VILELA, 2006, p. 51).

O encontro de Lampião e Lancelote fomentado por Vilela demandou, portanto, conhecimentos historiográficos, temáticos, literários e iconográficos. Isso reforça que a noção de que a obra literária artística exige técnica, conhecimento e arte, o que fica evidente também no contexto medieval de Lancelote e em seu contato com a feiticeira Morgana que,

num acesso de fúria, lançou-lhe um feitiço na forma de uma densa e branca bruma. Lancelote não teve medo; já conhecia as artimanhas da feiticeira, e assim esporeou o seu cavalo e foi desabridamente ao encontro da nuvem. Mas o glorioso cavaleiro não sabia [...] que cada passo em direção à neblina misteriosa o levava a um obscuro portal, que rasgava o tecido do tempo e do espaço rumo ao futuro. [...] Lancelote descobriu-se em um lugar nunca visto. O calor do sol era tão forte que sua armadura branca de prata parecia antecipar-lhe as chamas do inferno. [...] em curto lapso de tempo, percebeu que a irascível feiticeira Morgana o havia lançado numa cruel armadilha. (VILELA, 2006, p. 14-17)⁴³.

⁴² Recomendamos o sítio oficial de Lampião <<http://iaracaju.infonet.com.br/LAMPIAO/index.htm>>, mantido por sua neta Vera Ferreira, contendo informações compiladas por Antonio Amaury, um dos maiores – senão o maior – pesquisador brasileiro do cangaço e autor de vários livros sobre o assunto. Recomendamos também o sítio “Gente da Nossa Terra” - <<http://www.gentedanossaterra.com.br/lampiao.html>> - criado e mantido por Sérgio Ferraz, onde podemos encontrar vários artigos relacionados ao mais famoso cangaceiro do Brasil.

⁴³ Este trecho de *Lampião & Lancelote* é um dos que foram construídos com estrutura e léxico das novelas de cavalaria.

Enquanto isso, Lampião descansava com seu bando, ao final da tarde, depois de uma batalha vitoriosa contra soldados da polícia. O cangaceiro teve sede e saiu para buscar água.

Como em toda a vida, levou sua espingarda e o seu parábélum. [...] todos almejavam a recompensa oferecida pela cabeça de Lampião. A lua começava a clarear o horizonte quando Lampião, com seu ouvido astuto de cabra desconfiado, escutou ao longe um galope. Engatilhou a arma, se entocou numa moita, já fazendo pontaria. [...]

Do meio da esfera branca, lampião viu surgir a imagem de um cavaleiro em galope acelerado. [...] Lampião vislumbrou que a armadura e o cavalo eram de tal clareza que pareciam assombração. (VILELA, 2006, p. 21-22).

Então deu-se o encontro dos protagonistas, antecipado pelos termos tipicamente nordestinos imiscuídos na narrativa que, até então – no relato simultâneo, em espaços diferentes do livro, da viagem temporal de Lancelote e das ações de Lampião que antecipam esse encontro – , se assemelhava às dos romances de cavalaria. A ilustração também adianta o encontro, misturando as cores que o artista empregou para caracterizar a presença de Lancelote – prata, como a armadura, a espada e a lança do cavaleiro, como as cores metálicas e brilhantes das iluminuras medievais:



Figura 44
A cor da prata para Lancelote.

(VILELA, 2006, p. 2-3).

e a de Lampião – cobre, tal qual as balas das espingardas e revólveres do cangaceiro, tal qual o couro cru de suas roupas, calçados e chapéu, tal qual os adornos que usava:



Figura 45 (VILELA, 2006, p. 20-21).
A cor do cobre para Lampião...



Figura 46 (VILELA, 2006, p. 22-23).
O cobre da roupa de Lampião penetrando o cenário prateado da chegada de um cavaleiro que parece assombração.

E o encontro se dá em forma de duelo de cantadores repentistas:

“Pois pare já eu lhe ordeno
Ó fantasma de metal
Encarnação do demônio
Grande embaixador do mal
Logo se vê que fugiu
De um século medieval”
[...]
Lancelote ainda no susto
Vendo aquele cangaceiro
Berrou-lhe “quem é você
No meu caminho, ó faceiro

Não empesteie o meu ar
 Saia que eu quero passar
 E respeite o cavaleiro” (VILELA, 2006, p. 25-26).

O diálogo dos dois heróis – troca de palavras injuriosas e desaforadas, como acontece nos repentes nordestinos – é representado, na ilustração, como a imagem de uma batalha noturna em que a ofensiva armada enfeita o céu de riscos provocados pelo trajeto dos projéteis e mísseis – à semelhança do que pudemos ver pela televisão recentemente, na transmissão da Guerra do Iraque –, dando a ideia do movimento das balas partidas da arma de Lampião – riscos acobreados – e do movimento das investidas da lança de Lancelote – riscos prateados – indo e vindo nas páginas do livro.



Figura 47

(VILELA, 2006, p. 28-29).

Na ilustração, os riscos cor de cobre e de prata representam a trajetórias das palavras-balas trocadas entre o cangaceiro e o cavaleiro.

O duelo verbal é também enriquecido pelo humor impresso nas palavras arranjadas em versos:

“Que sujeito doido és tu
 Com esse jeito de anão
 Essa roupa toda em couro
 É de vaca ou de bisão
 E o ar caipira e tacanho
 Mais este chapéu estranho
 Que lembra Napoleão”
 [...]
 Mas agora eu te pergunto
 Sobre esse monte de lata
 Cobrindo todo teu corpo
 Que armadura mais barata
 Cem tiros eu te transformo

Num ralador de batata” (VILELA, 2006, p. 29).

Depois de muitos insultos, os heróis são socorridos pelos seus pares. Em socorro de Lampião, vem todo o seu bando e

Vendo tanta gente armada
Lancelote nem pensou
Invocou o velho Merlin
O feiticeiro ali chegou
E a corte do Rei Arthur
Feito um bando de urubus
na caatinga aterrissou (VILELA, 2006, p. 33).

Ocorre então uma grande batalha – não mais com palavras, com insultos e desaforos, mas com armas, entre “Cavaleiros da Europa/Contra cabras do sertão” (VILELA, 2006, p. 36). Trata-se de um embate em que

Cabeças eram cortadas
Por muita espada e facão
Lancelote com sua lança
Varou uns quatro na mão
E Lampião pipocava
Cavaleiros sem perdão (VILELA, 2006, p. 37).

No livro, as páginas 36 e 37 possuem cada qual uma aba que se abre (respectivamente para a esquerda e direita do leitor) deixando à mostra uma ilustração com tamanho equivalente a quatro páginas (não numeradas na obra). Essa ilustração – sugerindo as obras de arte do iluminismo pictográfico – é a representação da batalha num emaranhado de prata, cobre, preto e branco como emaranhadas estão as duas tropas de guerreiros em luta, E essa representação toma as quatro páginas, possivelmente para simbolizar a extensão da luta:



Figura 48 (VILELA, 2006, páginas não numeradas).
A representação da batalha entre cavaleiros e cangaceiros ocupa quatro páginas.

De repente – conta o narrador –, ouviu-se uma risada (mais um elemento sobrenatural que irrompe na narrativa) e a luta terminou em uma grande gargalhada. Porém,

Quando a poeira baixou
 Estava tudo muito estranho
 Lampião numa armadura
 Que não tinha seu tamanho
 E Lancelote trajava
 Um uniforme tacanho (VILELA, 2006, p. 38).

As inimizades são desfeitas e todos se unem numa festa. Guinevere, a paixão de Lancelote e Maria Bonita, o amor de Lampião, juntam-se à festa e, em sinal de amizade, trocam os pares. Maria Bonita dança com o cavaleiro e Guinevere, com o cangaceiro. Essa confraternização é ilustrada, como a cena da batalha, com a mistura das cores dos heróis em figuras imprecisas – aos moldes do iluminismo – que dão a ideia – e espaço à imaginação do leitor-apreciador – de pés em movimento e armas ao chão. O texto que narra o início do arrasta-pé, escrito em duas sextilhas heptassilábicas, tem seus versos espalhados pelas páginas do livro, como se estivessem, eles também, dançando:

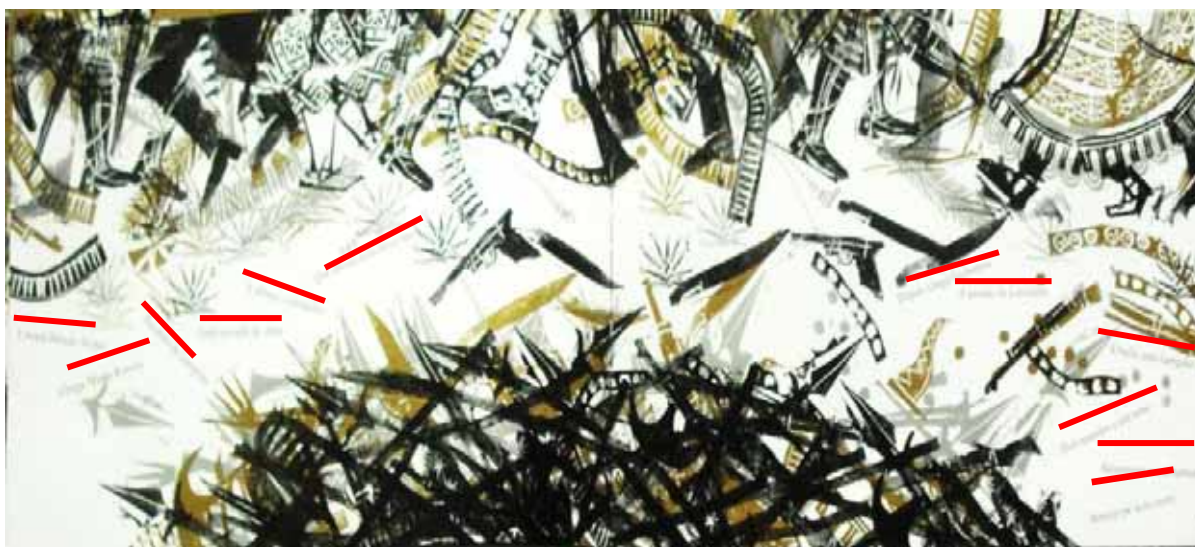


Figura 49 (VILELA, 2006, p. 40-41).

Armas ao chão, pés se enlaçando num arrasta-pé animado. A ilustração parece mover-se e os versos da narrativa, sublinhados em vermelho para melhor visualização, reforçam o movimento impresso nas páginas do livro.

Os entrelaçamentos de cores, de contextos, de culturas e o humor sucedem-se na continuação da história de Vilela:

Foi então que Lampião

Arriscou dançar *gavotte*⁴⁴
 Pisou o pé de Guinevere
 Quase deu nela um capote
 Se sentiu medieval
 Até que não se saiu mal
 Misturou *estampie*⁴⁵ com xote

Percival toca sanfona
 E Corisco violino
 Maria Bonita requebra
 De sapato bico fino
 Lancelote rodopia
 Lampião vira menino (VILELA, 2006, p. 42).

A primeira das estrofes anteriores fala de Lampião, mas é uma setilha, tendo sete versos de sete sílabas cada, no esquema de rima ABCBDDDB, forma métrica até então empregada somente para caracterizar Lancelote e o seu contexto. A segunda estrofe, uma sextilha heptassilábica, até agora utilizada, na história de Vilela, para distinguir Lampião e seu ambiente, passa a ser empregada para narrar fatos sobre os cavaleiros medievais. O entrelaçamento de culturas vai além das imagens, dos ambientes, dos tempos e dos povos, e se faz representar também nos versos-narrativas, numa demonstração física, artístico-literária, da fusão das diversas tradições que compuseram a nossa civilização contemporânea.

A conjugação de Vilela ultrapassou os limites da fusão ficcional-cultural e se fez real na concepção gráfica e na produção física do livro. O objeto-livro *Lampião & Lancelote*, produto final, não percorreu as etapas comuns da produção gráfica, pois não foi concebido em papel e tinta, mas em gravura em carimbo de borracha plástica, “com o uso de matrizes móveis e independentes” (VILELA, 2006, p. 51), de forma semelhante ao que ainda hoje se faz na produção – artesanal – da literatura de cordel:

Ao pensar este livro como gravura, a gráfica se tornou a extensão do meu atelier. Tradicionalmente, o que se busca na impressão gráfica de uma ilustração é chegar o mais próximo possível do original da imagem, seja uma aquarela, um desenho ou mesmo uma gravura. Meu esforço neste trabalho foi outro: como na criação de uma gravura, o original foi o próprio livro impresso em *off-set* e só pude ver todos os originais do meu trabalho na primeira impressão do livro. (VILELA, 2011, p. 5, grifo do autor – online).

O encontro de Lampião e Lancelote, gerado pela imaginação artístico-criadora do autor, “retomando e potencializando a antiga tradição do cordelista que escreve e ilustra sua

⁴⁴ Dança francesa de moderada a rápida, de origem camponesa, em que os pés se levantam ao invés de deslizar. (GAVOTTE, 2008 – *online*).

⁴⁵ Dança cortesã provençal dos séculos XII-XIV, com passos deslizantes dançados a dois, ao som de violas medievais. (ESTAMPIE, 2008 – *online*).

própria narrativa” (FALEIROS, 2007 – *online*) provocou, desse modo, também uma revolução editorial, especialmente no espaço da gráfica que, para realizar sua reprodução em livro, teve que (re)adaptar-se à antiga técnica das matrizes móveis, conjugando-a com as atuais técnicas de impressão em *off-set*.

O estreitamento da amizade entre os dois heróis, celebrado pelo arrasta-pé da narrativa e pelo amálgama de cores, pernas, pés, indumentárias e armas da ilustração, pode simbolizar, por sua vez, as marcas da universalidade da nossa própria formação enquanto seres históricos e culturais. A festa conclui o duelo – gesta, em linguagem medieval – entre Lampião e Lancelote. Na história não há vencedores. Nós – imersos na vida contemporânea e leitores – é que somos os vencedores: construímos o nosso presente com a herança que recebemos do passado e podemos apreciar parte de nossa trajetória ancestral em forma de arte – plástica e literária – na obra de Vilela.

O arrasta-pé põe fim no embate dos heróis, mas não à narrativa. Ela termina “com um último lance maravilhoso. Em uma atitude metatextual, *Vilela encanta as páginas do próprio livro*” (FALEIROS, 2007, grifo nosso – *online*):

A feiticeira Morgana
Que armou essa confusão
Ao enviar Lancelote
Pra passear no sertão
Resolveu numa magia
Terminar essa anarquia
Da festa de Lampião

De um velho mandacaru
Tirou do miolo um cordel
Invocou o Santo Nás
Que movimentou o céu
Abriu um oco no centro
E pôs todo mundo dentro
Destas folhas de papel (VILELA, 2006, p. 44-45).

O maravilhoso, podemos afirmar, foi o grande responsável pelo nascimento da história de Vilela. Foram os poderes mágicos da fada – ou bruxa? – Morgana que deram ao autor a possibilidade de transportar Lancelote ao sertão nordestino brasileiro:

A magia interfere em momentos-chave do livro. É por meio de um feitiço de Morgana, irmã de Artur [...], que Lancelote é introduzido no sertão dos cangaceiros. É também por meio de um passe de mágica, desta vez de Merlim, que o exército de Lancelote o socorre. Ainda, a batalha culmina com uma rajada de risos (FALEIROS, 2007, grifo nosso – *online*),

esses risos que ninguém sabe de onde ou de quem partiram, pois é risada sobrenatural, maravilhosa, encantada, capaz de acabar com uma guerra. O pensamento maravilhoso gerou, manteve e também encerrou a narrativa de Vilela, quando ele permitiu-criou uma nova interferência da feiticeira em sua história, desta vez para colocar toda a narrativa nas “folhas de papel” que constituem a obra *Lampião & Lancelote*. São folhas de papel que, na ficção, foram guardadas por Lampião, “para alumiar nossa memória, potencializando o encantamento da própria obra” (FALEIROS, 2007, grifo nosso – *online*).

Por fim, como na literatura de cordel, o autor encerra a narrativa – e aproveitamos o ensejo para também encerrar o estudo de *Lampião & Lancelote* –, despedindo-se do público:

Meu povo aqui termina
Esta história verdadeira
Com baile, batalha e rima
Pondo abaixo uma barreira
Resultou numa geléia
Da magia européia
Com a ginga brasileira. (VILELA, 2006, p. 46).

5.8. CACOETE OU COMO MUDAR UMA CIDADE: O SONHO DIVERTIDO DA INCOERÊNCIA OU A DIVERTIDA INCOERÊNCIA DO SONHO?

O belo é algo que transcende os teus padrões de normalidade. O louco é também assim. Não sendo incomum que exista, entre os dois, um elo.

(Eça de Queiroz).

O que é divertido, alegre, nos traz benefícios físicos e psicológicos – e constitui também um elemento marcante na literatura. E por falar nisso, não poderíamos de deixar de tratar de Eva Furnari. Escritora, professora, brasileira desde os dois anos de idade (nasceu na Itália) vem, desde a década de 1980, trazendo alegria a crianças – pequenas e grandes, como nós – por meio de suas histórias colocadas nas páginas divertidas e coloridas dos muitos livros que já publicou – somando cerca de 60 trabalhos. Formada em Arquitetura, nunca exerceu a profissão e, ainda estudante, começou a envolver-se com as artes plásticas e a ilustração. Foi, com Juarez Machado⁴⁶, pioneira das narrativas constituídas só com imagens⁴⁷, no Brasil.

Dentre todas as suas obras, escolhemos a premiada *Cacoete*, que tem texto, publicada em 2005, – ganhadora de dois Jabuti (melhor livro para crianças e melhor ilustração) e do melhor para criança “*Hors Concurs*”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. E essa escolha deu-se em função do tempo que gastamos imaginando qual seria o assunto do livro com um nome que significava, dentre outras coisas, “tique (nervoso)”!

Ao contrário do que o leitor supõe ao ler o título, no entanto, o “cacoete” da obra de Furnari é uma cidade. E essa cidade o leitor percorre de A a Z, adentrando as janelas e portas cerradas, vasculhando armários, esquadrinhando mapas, ultrapassando frases e até tentando convencer Frido, o garoto cacoeteco protagonista da história – a desistir de dar uma maçã de

⁴⁶ O livro *Ida e Volta* (1976), de Juarez Machado, “é reconhecido, oficialmente, no Brasil, como o primeiro livro de imagem, sem uso do texto escrito na construção da narrativa. O livro ainda hoje é valorizado pelo ineditismo de apresentar uma narrativa que traz um personagem misterioso, que passeia pelas páginas do livro, propondo suspenses, e trazendo ao leitor uma infinidade de possibilidades de leitura, já que cada leitor constrói o personagem; e a narrativa, que na verdade não apresenta um final, gera uma história que pode ser contada e recontada, por qualquer leitor, de qualquer idade, de qualquer lugar do mundo.” (SPENGLER, 2008, p. 744 – *online*).

⁴⁷ O maior sucesso entre os seus livros só com imagens com certeza é *A Bruxinha Atrapalhada* (1982). Podemos citar ainda os livros das Coleções “Ping-Póing” publicada pela FTD, “Ponto de Encontro” pelas Paulinas e “As Meninas”, pela Formato. Esses livros são excelentes oportunidades para iniciar na leitura literária, “quem começa a ler, e mesmo [...] quem ainda não aprendeu” (FURNARI, 2003, quarta capa).

presente à professora, no dia dos professores... Mas Cacoete, cidade da qual os moradores se orgulhavam muito, era extremamente organizada:

Os nomes das ruas eram alinhados em ordem alfabética. [...] Os moradores também eram ordenados desse mesmo modo. O Frido, por exemplo, morava antes da Griselda e depois da Euzinete. [...] As mulheres usavam vestidos de bolinhas [...] Os homens usavam camisas brancas e calças xadrez. Quem era alto sentava em cadeira alta. Quem era baixo sentava em cadeira baixa. [...] Guardavam coisas redondas com coisas redondas. Coisas quadradas com coisas quadradas. Coisas compridas com coisas compridas. Os anões de jardim ficavam dentro do guarda-roupa, para não estragar com o sol, o vento, a poeira e a chuva. (FURNARI, 2005, p. 3-6).

Essa forma de organização é realmente de dar inveja. Contudo, sejamos realistas: tanta organização, às vezes, pode ser inconvenientemente irônica...



Figura 50

(FURNARI, 2005, p. 4).

Fato é que a história de Frido começa mesmo na página 6, juntamente com a mudança do tipo gráfico da letra – a fonte – utilizada até então – a letra cursiva – para discorrer sobre a organização sociopolítica da cidade. Quando Frido entra em cena, o narrador passa a contar a história em letra de forma e a cursiva estabelece definitivamente a sua função na obra de Furnari: narrar os diálogos e os pensamentos. A mudança de tipo gráfico nos leva a crer que o narrador, cidadão cacoeteco, no início da narrativa, não está escrevendo, mas *falando* – ou pensando, pois a maioria das falas (os diálogos) está contida em balões, e o narrador, até o final da página 5, fala livremente, sem contenções –, como os demais habitantes da cidade que participam da história.

Dessa forma, o narrador passa a escrever a história, dando-nos, ele próprio, a “dica” sobre o início da escritura quando afirma que “Tudo começou [...]” (FURNARI, 2005, p. 6) –, em letra de forma, e nos conta que “presente de Dia dos Professores, na cidade de Cacoete, tinha que ser maçã, não podia ser outra coisa.” (FURNARI, 2005, p. 6). E que Frido, como bom cacoeteco, organizadíssimo, decidiu comprá-la naquele dia, três semanas antes do evento! Mas qual não foi sua surpresa quando, na “Quitanda do Sr. Rabanete”, única na cidade, todas as maçãs já haviam sido vendidas! A solução seria ir à quitanda de Joanete, cidade vizinha. Assim, “criou coragem e foi. Andou Andou Andou” (FURNARI, 2005, p. 7):



Figura 51

(FURNARI, 2005, p. 7).

Frido

enfrentou

perigos

e passou

por lugares difíceis,

mas chegou a Joanete

e...



Figura 52
(FURNARI, 2005, p. 7).

Felizmente, na “Quitanda do Caqui”, a 119 degraus de altura, havia *uma* maçã! A última! Ele a comprou, voltou para Cacoete, feliz e, mesmo com vontade de comê-la, depositou-a no fundo de uma gaveta e fez de conta que ela não existia.

Só foi abrir a gaveta três semanas depois [...] Quando desembulhou a maçã... Céus! Cruzes! Tragédia total! A maçã estava murcha, enrugada, cheia de buracos de onde saíam lagartas brancas, muito, muito nojentas.



Figura 53

...argh... sblerg... snorg... urg... ihrf...

[...]

Desesperado, foi pedir ajuda à vizinha. (FURNARI, 2005, p. 8).

Primeiro, ele falou com Dona Griselda, Depois, com a Dona Holenca. Foi então que percebemos que, embora já tivesse aparecido antes – quando Frido foi à “Quitanda do Sr. Rabanete” procurar pela maçã –, a estrutura dos quadrinhos (dos gibis) – é empregada em algumas partes da história de Furnari:



Figura 54

(FURNARI, 2005, p. 10).

Estrutura dos quadrinhos

Fora esses, há ainda outros momentos em que os quadrinhos são empregados na narrativa: no percurso de Frido a Joanete, embora lá não haja diálogos e, consequentemente,

nem balões; na “Quitanda do Caqui”, onde compra a maçã, ainda que haja somente um quadrinho (que aliás, é grande, pois toma quase metade da página); e no pedido de socorro à Dona Griselda, em que o quadrinho ocupa toda a página. Porém, é na página 10 (figura 54) que essa estrutura é mais evidente, pois as separações dos quadros é irregular e eles são numerados, indicando a ordem dos acontecimentos na história.

No quadro de número 1, Dona **H**olenca diz que irá perguntar ao marido **H**olêncio, fazendo a pergunta no quadro 2 e recebendo a orientação de perguntar à Dona **I**rtes. Encontramos **F**rido, no próximo quadro, o de número 3, perguntando à Dona **I**rtes, que lhe indica Dona **L**úrcia e pede que peça detalhes sobre seu endereço com Dona **J**urvina, que está ocupada no quadro 4 e manda o garoto se informar com o Tio **K**elidônio, no quadro 5.

Percebemos, também, que Frido vai perguntando a personagens cujos nomes têm sua iniciais em ordem alfabética, conforme destacamos mais acima e principalmente nos dois parágrafos anteriores: Griselda, Holenca e Holêncio, Irtes, Jurvina e Kelidônio. A exceção – um exercício de percepção na narrativa, podemos dizer – foi a indicação de Dona Irtes: a Dona Lúrcia. Porém, quando orienta Frido a ir conversar com Dona Jurvina para pegar o endereço da vendedora de maçãs, ela restabelece a ordem (alfabética) no texto.

No mapa da página seguinte, a organização de Cacoete, bem como o humor e jogo de percepções, se acentuam: as quadras desenhadas no mapa – que se assemelha à representação de uma área rural – mostram o alinhamento, seguindo a um mesmo padrão, de plantas e animais – estes, vivendo em Cacoete, também sabem se organizar. Essas quadras são atravessadas por ruas com nomes que soam de modo bastante parecido – Roda, Rosas e Romãs, Tortos e Tortas, Trutas e Trufas – e pontes, também com nomes semelhantes – do Urubu e do Bambu – que confundem até mesmo o protagonista da história, apesar de ele haver decorado o trajeto: “Roda, direita, Tortas, Bambu, Trutas, 22, chaminé preta.” (FURNARI, 2005, p. 11).

Porém, Frido se distrai enquanto observa os bichos:

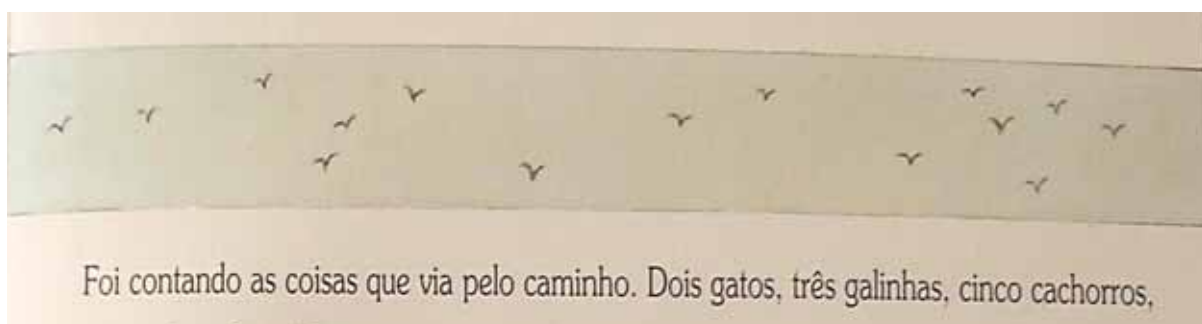


Figura 55

(FURNARI, 2005, P. 11).

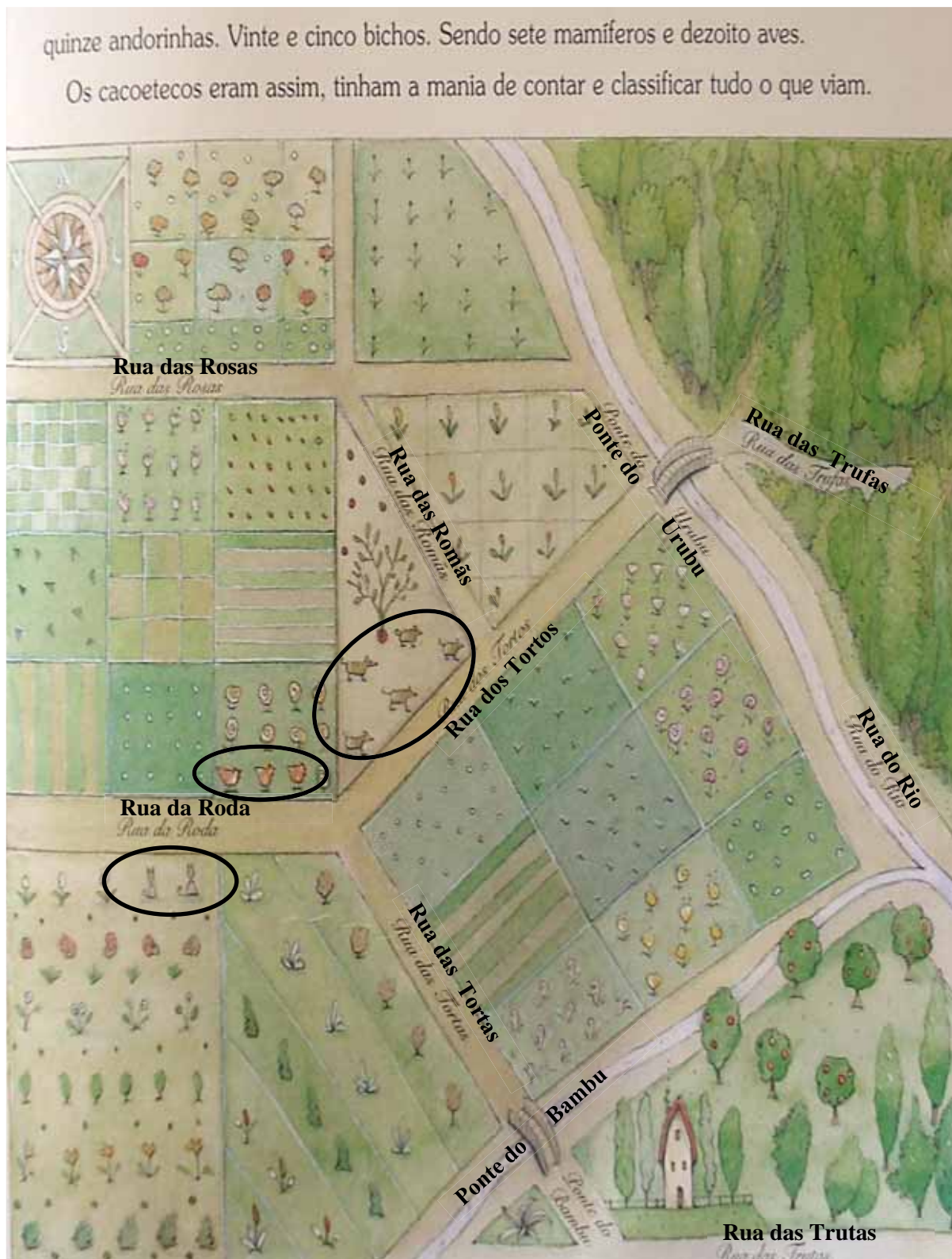


Figura 56 (FURNARI, 2005, p. 11).

Escrevemos novamente o nome das ruas e pontes do mapa de Cacoete, a fim de proporcionar uma melhor visualização na reprodução da imagem, aqui reduzida no tamanho.

Diz o narrador, conforme o texto da página 11, que Frido contou gatos, galinhas, cachorros e andorinhas em seu trajeto rumo à casa de Dona Lúrcia. Os gatos, cachorros e

galinhas estão assinalados (por nós) em círculos, no mapa. Quanto às andorinhas, é somente após um exame mais cuidadoso que o leitor percebe que na ilustração há uma faixa, ao alto da página, onde voam quinze andorinhas! É como se houvesse um céu sobre a cidade representada no mapa, céu-desenho que – juntamente com parte do texto escrito da história (de Furnari, narrada por um cacoeteco) – reproduzimos nas duas páginas anteriores, numa tentativa de exprimir a tridimensionalidade implícita na ilustração.

Essa tridimensionalidade pode não ser imediatamente percebida por um leitor menos treinado. No entanto, a tridimensionalidade implícita na narrativa imagética que separou o céu da terra, e colocou, entre eles, um texto que (como supusemos, no início desta análise, refere-se à história gravada pela escrita, em letra de forma, pelo narrador), nos remete à memória a célebre afirmação shakespeariana de que “existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”. E, de fato, entre o céu e a terra existem incontáveis obras (livros, escritos em palavras-no-papel) que registram todo o percurso do homem nesse espaço (representadas, na narrativa de Furnari, pela “escrita” do narrador), mais até do que a nossa mente, ou “filosofia” possa alcançar. E foi durante esse “filosofar” de contas e classificações, que Frido “entrou pela floresta.” (FURNARI, 2005, p. 12).

O leitor atento logo vai perceber que o protagonista se equivocou, pois não prestou atenção aos nomes das ruas – ou eles o confundiram – e tomou o caminho errado. Ou seja, ao invés de ir pela Rua das Rodas, entrar à direita na Rua das Tortas, conforme lhe indicou o Tio Kelônio, Frido entrou à esquerda, na Rua dos Tortos. E ao invés de atravessar a Ponte do Bambu, atravessou a Ponte do Urubu e, ao invés de chegar à Rua das Trutas, chegou à Rua das Trufas, que corta a floresta. O equívoco logo estimula o leitor a antever problemas para o garoto que, “depois de sete curvas, três formigueiros e treze poças d’água [...] finalmente viu um casarão. [...] e viu sua chaminé preta e torta.” (FURNARI, 2005, p. 12). Então, bateu palmas e, “uma voz que parecia ter teias de aranhas”, perguntou o que ele queria.

Depois de dar à mulher da voz de teias de aranhas o dinheiro, esperou e, enquanto esperava, “espiou pela janela e viu uma mulher descabelada colocando uma batata num forno antigo” (FURNARI, 2005, p. 13). Pensou que talvez ela fosse uma bruxa, e a viu tirando a batata do forno:

Uau, a batata não era mais batata! Era maçã! Uma maçã vermelha, linda, perfeita!!! [...]

Aquilo era um forno mágico e Dona Lúrcia só podia ser uma bruxa. [...]

Frido agarrou a fruta e saiu correndo. [...]

Dona Lúrcia não devia ser bruxa, não. Se fosse, teriam avisado. Devia ser uma pessoa que tinha um forno mágico. Pronto, era só isso. Relaxou e seguiu adiante.” (FURNARI, 2005, p. 13).

Nas páginas 13 e 14, o texto escrito está disposto em duas colunas, lembrando a disposição utilizada em jornais e revistas. Na página 13, as colunas são divididas por uma árvore (semelhante a um pinheiro alto, comprido) e entrecortadas com ilustrações e balões (de fala das personagens). Há números indicando a sequência dos textos narrativos, provavelmente para enfatizar a sua disposição em colunas e orientar o leitor. Na página seguinte, as colunas destacam-se sobre um fundo claro, dando a impressão de tiras de papel jogadas sobre o mato:

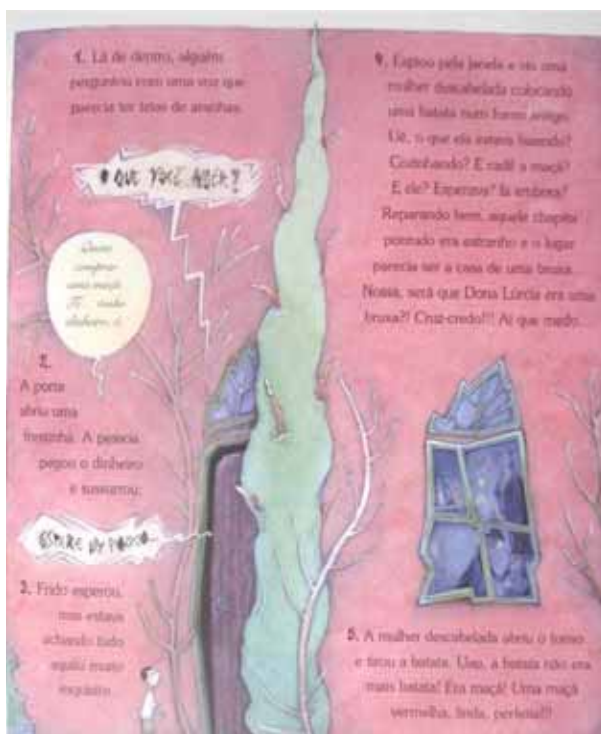


Figura 57

(FURNARI, 2005, p. 13 e 14)

As páginas 13 e 14 expõem o texto separado em colunas.

Na página 14, acima de cada coluna, ainda há números (1 e 2) para indicar ao leitor a ordem em que devem ser lidos os textos. Contudo, os textos dispostos em colunas estão colocados em partes, como se fossem estrofes de um poema. Enquanto na página 13, as “estrofes” estão separadas por figuras e balões, na página 14 os divisores são apenas espaços em branco.

Essa miscelânea de linguagens é a característica mais marcante da obra em estudo: textos narrados, textos pensados, textos imagéticos, quadrinhos, estrutura de poema, colunas que caracterizam a linguagem jornalística, fazem – juntamente com o suspense da história – com que o leitor mantenha uma atenção permanente no texto, na expectativa de verificar qual a surpresa que o espera na página seguinte.

A surpresa, desta vez, é que Frido, mesmo com peculiar força de vontade dos cacoetecos, não resistiu e comeu a maçã, em “24 mordidas suculentas. [...] agora teria que ir de novo à casa daquela mulher esquisita...” (FURNARI, 2007, p. 14). E foi. Bateu palmas, bateu na porta, chamou e ninguém atendeu. O garoto, então, entrou na casa e, como não encontrasse ninguém, decidiu, ele mesmo, fazer uma maçã: “Tinha visto como ela fazia. Primeiro apertava o botão preto, depois o vermelho. Girava a amпуheta e esperava sete minutos. Era só isso. O dinheiro, ele podia deixar na mesa. Pronto. Estava decidido! (FURNARI, 2007, p. 14).

Não encontrando batatas, o menino usou uma cereja. Ao final dos sete minutos, abriu o forno e “viu uma bela maçã. Bela, porém pequena, do tamanho de uma cereja. Aquilo deixou Frido aflito. E agora? Ele precisava de uma maçã grande!” (FURNARI, 2007, p. 15). Então começou a experimentar fazer maçãs com o que encontrava: banana, bonequinho de pelúcia, sapato velho, e assim,

fez muuuiitas maçãs. Todas com pequenos, médios e grandes defeitos. [...] Foram 24 tentativas. Nenhuma tinha dado certo. *100% de erro.* Quando Frido já tinha tentado de tudo, viu uma bolinha de plástico vermelha [...] Era um nariz de palhaço. Foi para o forno e, dessa vez, o resultado foi excelente. [...] Uma maçã perfeita, maravilhosa! *Em 25 tentativas, uma deu certo. 96% de erro e 4% de acerto.* (FURNARI, 2007, p. 16-17, grifos nossos).

Jogos e enigmas que desafiam o leitor são recorrentes nas obras de Furnari e, juntamente com o humor e as aventuras que emprega em suas histórias, faz com que a leitura se constitua em brincadeira, em diversão e aprendizagens. No caso das porcentagens grifadas na citação anterior, a autora dá os resultados, as respostas dos enigmas, a fim de que o leitor “brinque” de descobrir os caminhos que levam a essas respostas. Assim, enquanto o leitor se diverte, também aprende matemática, da mesma forma que aprendeu características de textos jornalísticos, de poemas, de histórias em quadrinhos e, mais do que aprender, percebe que se pode aprender brincando, que a aprendizagem não precisa ser necessariamente séria, chata, como geralmente é na escola.

Conforme as maçãs saíam erradas – pequenas ou grandes demais, peludas como pelúcia, ou com cheiro de chulé de sapato velho –, Frido foi ficando aflito. E para se acalmar, fez o que os cacoetecos sempre faziam: limpou e arrumou a casa de Dona Lúrcia. “Antes de sair, deixou o dinheiro na mesa e olhou, satisfeito, para a arrumação da sala.” (FURNARI, 2007, p. 17), e rumou de volta à sua casa, pensando que a professora ia adorar o presente, pois ele “vinha junto com uma história”. (FURNARI, 2007, p. 18).

O texto encobre ao menos duas relações intertextuais. Primeiramente, ele institui uma espécie de “Branca de Neve” às avessas, pois, ao invés de a bruxa levar a maçã para a princesa na casa dos anões, aqui o menino vai até a “mulher esquisita” para buscar uma maçã. Em ambos os textos há maçãs sendo comidas – mas com objetivos e resultados bem distintos. Em segundo lugar, somos remetidos ao poema “O aprendiz de feiticeiro” (1827), de W. Goethe, mais tarde incluído (com Mickey Mouse no papel de aprendiz) no desenho animado “Fantasia” (1940) de Walt Disney. Tanto no poema de Goethe quanto na película da Disney, o aprendiz tenta fazer mágicas durante a ausência do mago, mas só causa estragos na casa (que acaba inundada). Cabe destacar que, ao contrário de “Branca de Neve” e “O aprendiz de feiticeiro” (em qualquer das versões), há uma distinção fundamental: enquanto nos textos antigos revisitados por Furnari a princesa e o aprendiz são vítimas e não conseguem lidar sozinhos com as dificuldades, em *Cacoete* o menino pode até cometer erros ou se atrapalhar, mas ele está sempre no domínio da situação (encontra os ingredientes, deixa dinheiro sobre a mesa, limpa tudo).

Obviamente a relação intertextual acima estabelecida pode não ter sido deliberada. Furnari certamente conhece muitos e muitos textos – mas não podemos saber o que de fato leu, o que conhece por vias indiretas, e o que desconhece, ou ainda, disso tudo, o que conscientemente ou não, coloca nas histórias que cria. Afinal, somos todos sujeitos formados pelas experiências vividas, inclusive as de leitura: “os autores serão influenciados por sua própria infância, pelos livros que leram, por observações de suas famílias”, afirma Peter Hunt (2010, p. 222).

Ao contrário do aprendiz de Goethe e Walt Disney, o menino deixou tudo arrumado, mas, mesmo assim, irritou Dona Lúrcia, que surgiu repentinamente por detrás das árvores da floresta e berrou:

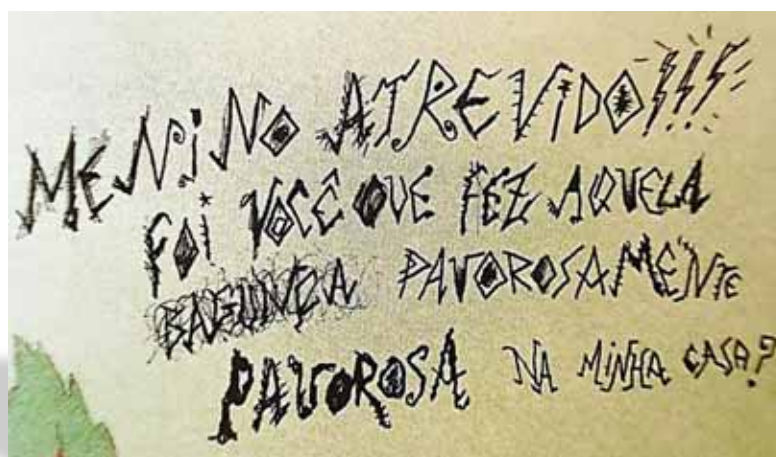


Figura 58

(FURNARI, 2005, p. 19).

Frido, então, soube que ela não era Dona Lúrcia, mas sim Dona Núrcia, ou melhor, era a Bruxa Núrcia! Foi aí que percebeu que havia se confundido com os nomes das ruas e pontes, trocado o caminho e...

saiu correndo como louco, gritando, pedindo socorro, mas não conseguiu fugir dos poderosos raios verdes da bruxa. Foi enfeitiçado por fora, por dentro, por todos os lados!

[...] Era efeito dos espantosos raios desorganizadores. Era a lógica natural da Bruxa Núrcia. O Frido bagunçou a casa dela. Ela bagunçou o Frido. (FURNARI, 2007, p. 20-21).

De acordo com a “lógica natural” da Bruxa Núrcia, a bagunça e a sujeita eram a melhor arrumação! E Frido cometeu mais um engano, do ponto de vista da lógica da bruxa: arrumou a casa dela de acordo com a lógica dos cacoetecos, tudo perfeitamente organizado, limpo. Para a Bruxa Núrcia, aquilo é que era bagunça! Por isso ela também “bagunçou” – ou melhor, “arrumou” o menino seguindo a sua lógica. E nos conta o narrador que ela gostou muito do resultado:



Figura 59

(FURNARI, 2005, p. 21).

O garoto de Cacoete, no entanto, foi esperto e desafiou a bruxa. Afinal, quem resiste a um desafio?

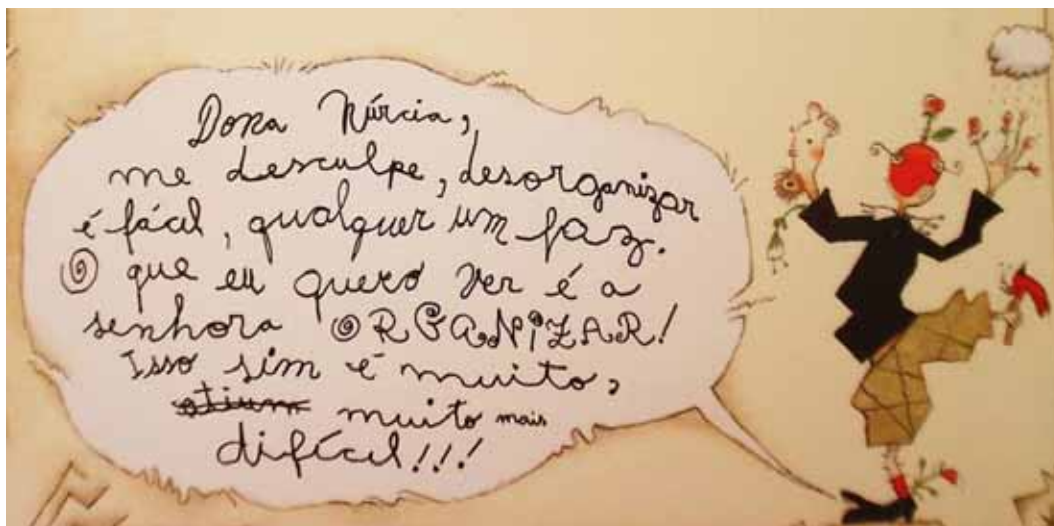


Figura 60

(FURNARI, 2005, p. 22).

Assim que se viu livre do feitiço, jogou a maçã na bruxa. Isso provocou uma explosão de magia que a enfeitiçou, transformando-a “numa mistura de bruxa e palhaço!” (FURNARI, 2005, p. 24). “O feitiço virou contra o feiticeiro”, como afirma o dito popular (e também é exemplificado em “O aprendiz de feiticeiro”. Mas não é só isso, pois Núrcia “ficou furiosa e [...] saiu atrás de Frido soltando raios encaracolados, retorcidos, malucos, tremelicantes, frisados, alucinados, reluzentes. Espinafrados, coloridos e eletrizantes.” (FURNARI, 2005, p. 24). O menino, apavorado,



Figura 61

(FURNARI, 2005, p. 25).

Quando chegaram à cidade, a bruxa empolgou-se com os novos efeitos de seus raios, deixou o menino em paz e fez “três toneladas de feitiços” (FURNARI, 2005, p. 25) provocando uma transformação radical na ordem cacoeteira:

O ensino [...] também tinha sido afetado pelas magias. A matemática ficou cheia de problemas. Em vez de multiplicar e dividir, agora se desmultiplicava e duvidava. [...] Além do cacoetês, agora estudavam língua-de-gato, língua-de-sogra e língua-de trapo. [...]

A cidade inteira tinha sido transformada [...] Os moradores passaram a se vestir cada um de um jeito [...]

A arrumação dos armários mudou. Tinha prego na gaveta das meias, cebola na gaveta das camisas. Acha as coisas certas ficou sendo uma tarefa meio atrapalhada.

[...] alguns objetos viraram desobjetos. A panela de pressão agora tocava música. [...] O fogão tinha quatro bocas, um nariz e cinco olhos, falava, cheirava e enxergava muito bem. (FURNARI, 2005, p. 28-30).

Não podemos dizer que as transformações provocadas pela magia da bruxa-palhaço foram boas, nem tampouco más. Como toda transformação, trouxe coisas boas e outras nem tanto. Exemplo disso são as trocas de governo, as mudanças pelas quais vem passando a educação, no Brasil, nas últimas décadas, a popularização da televisão e, mais recentemente, a onipresença da internet, etc. Essa consciência de mundo-em-permanente-transformação, colocada na obra de Furnari, isso sem dúvida, é algo bom. E mágico, como foi o surgimento do rádio, do cinema, do avião, da televisão, da internet...

Desse modo, podemos compreender a feitiçaria da bruxa como uma metáfora da mágica do progresso, dos avanços da ciência, que nos trouxeram bombas nucleares, de hidrogênio e mísseis de longo alcance, mas ao mesmo tempo nos presentearam com equipamentos de alta precisão e medicamentos usados na preservação da vida, meios de transporte seguros e rápidos, meios de comunicação capazes de nos ligar ao mundo todo...

E, tal como os “raios encaracolados” da Bruxa Núrcia, que não chegaram a atingir tudo – Frido, por exemplo, continuou sendo Frido; a escola também permaneceu, assim como a cidade de Cacoete e até mesmo a casa da bruxa, na Rua das Trufas e a de Dona Lúrcia, na Rua das Trutas – assim também algumas coisas não mudam, apesar das transformações pelas quais passa o mundo. A obra literária, por exemplo. Existe há milênios, registrada em barro, em couro, em papiro, papel, plástico, pano, madeira... E vai continuar existindo. Não somente como objeto destinado ao ensino ou a classes privilegiadas, como já o foi, mas como objeto capaz de aglutinar o mundo por meio das mais diversas linguagens e desafiar, divertir e instigar o leitor a descobrir esse mundo, como acontece com *Cacoete*.

5.9. PEDRO-PEDRA, LUA-PEDRA, PEDRAS-LUA, PEDRA-PEDRO E LUA-PEDRA-TARTARUGA.

*As coisas valem pelas ideias que nos sugerem.
(Machado de Assis).*

A aparente confusão ou falta de clareza de nosso título (acima) nada mais é do que a nossa síntese sobre o enigma poético-visual, o jogo de palavras e imagens encetado por *Pedro e Lua*, de Odilon Moraes – arquiteto que se especializou em ilustrações. Ele começou sua carreira de ilustrador em 1989, antes mesmo de terminar a faculdade, mas somente em 2002 publicou uma obra *toda* sua – texto visual e escrito –, *A Princesinha Medrosa*, pela qual recebeu o prêmio de melhor livro para crianças da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Em 2004 repetiu a façanha com *Pedro e Lua*, obra que estudamos aqui.

As ilustrações de Moraes nessa obra são representações gráficas simples, em preto e branco, que mais parecem esboços. O autor revela, em entrevistas, que

Já ouvi barbaridades de todo tipo: verde na capa não vende, ilustração infantil tem que ser alegre e colorida, capa branca não pode, roxo é cor de menina. Quando a gente começa a discutir o sexo das cores, é sinal de que alguma coisa está errada. (COSTA, 2008 – *online*).

Suas idéias mais diferentes e difíceis de serem aceitas em outros lugares encontram espaço para se desenvolverem [na editora Cosac Naify]. Lá consegui fazer [...] o seu Pedro e Lua em branco e preto, o que seria improvável em outras editoras, onde produzir um livro infantil sem cores fugiria muito ao procedimento padrão. (FILHO, 2009 – *online*).

As ilustrações de *Pedro e Lua*, além de serem em preto e branco, cores aparentemente agressivas, são também imprecisas. Porém é justamente o não convencional que confere à obra a sua poesia⁴⁸. A leveza dos traços de Moraes e a indefinição quase impressionista dos desenhos que compõem a narrativa reiteram a poesia das palavras escritas.

⁴⁸ Não podemos deixar de mencionar que a editora Cosac Naify assumiu, nos últimos anos, uma postura de vanguarda em relação às suas publicações, que têm recebido inúmeros prêmios. Não estamos, com isso, depreciando as demais editoras, que também merecem todo o nosso louvor, mas apenas apontando para o fato de que a liberdade do autor em escolher o que preferir em sua obra deveria ser encarada, pelas editoras, como algo mais importante do que o mercado, pois essas publicações é que vão formar – ou não – o público apreciador da arte literária.

Cabem aqui alguns comentários sobre a capa do livro, que vem acompanhada de uma tarja azul, sobreposta à capa de trás, com a informação: “Atenção! Capa que brilha no escuro”! Trata-se de um elemento que consideramos *bastante* incomum.

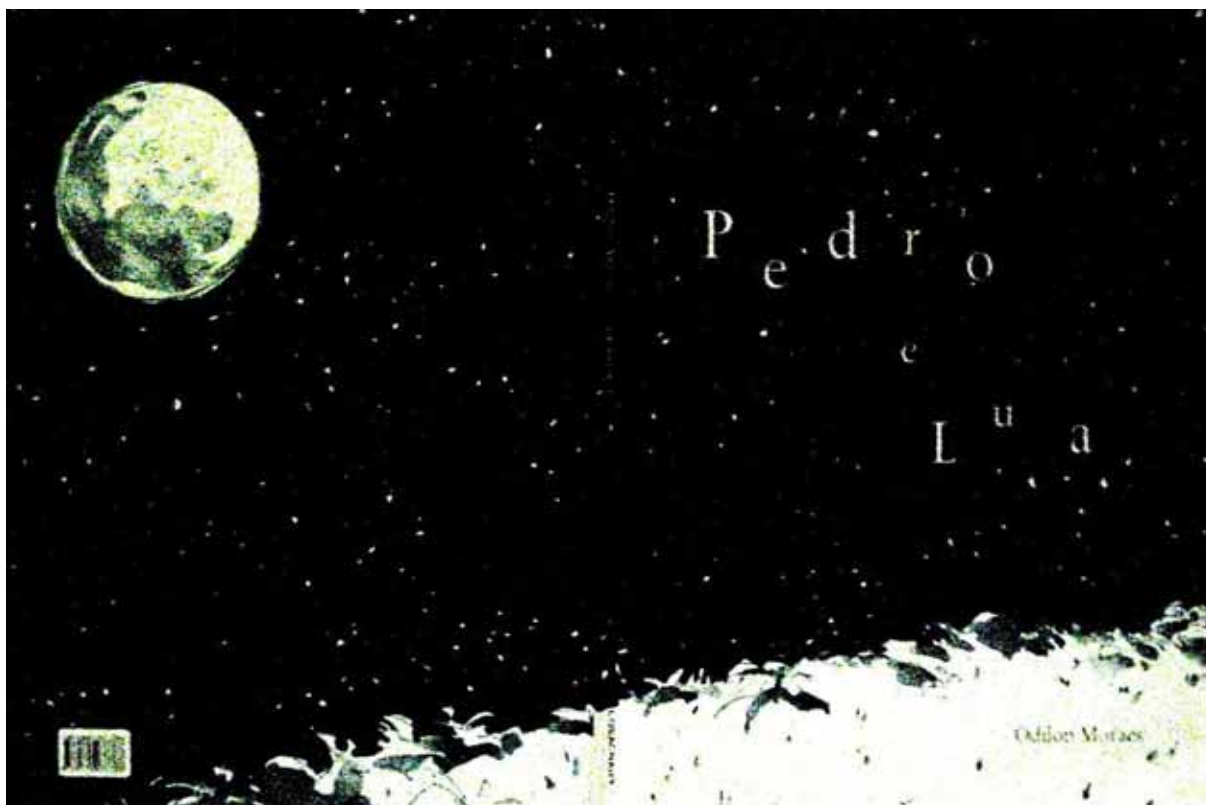


Figura 62
A capa da obra de Odilon Moraes *Pedro e Lua*.

O termo “Lua”, no título, sugere à primeira vista, a lua estampada na ilustração. A leitura do texto revela, porém, que não se trata disso – estamos, na verdade, diante de um jogo de palavras e sentidos. Faz parte desse jogo, também, o fato de que as páginas de *Pedro e Lua* não são numeradas – o que nos levou, por motivos de praticidade em nosso estudo, a numerá-las “virtualmente”, entendendo que, após a contra-capa frontal, encontra-se a página de número um.

Assim, na primeira página temos uma informação sobre um dos dois personagens mencionados no título: “Pedro queira dizer pedra, mas tinha a cabeça na lua” (MORAES, 2004, p. 2). Eis o Pedro-pedra, do título deste subcapítulo. Pedro tinha a cabeça na lua porque pensava muito na lua ou porque sonhava com o impossível, sem atentar à realidade? Se a cabeça de Pedro, que é pedra, estava na lua – ou *era* a lua, conforme a ilustração nos fala –, então a lua é pedra também?



Figura 63 (MORAES, 2004, p. 3).
A ilustração nos *fala* que a cabeça de Pedro era a lua.

Dissemos que a ilustração nos *fala*, pois acreditamos, compactuando com Moraes, que as imagens narram, desde os primórdios da humanidade:

Às vezes a gente acha que imagem e palavra são dois universos opostos, mas se pensarmos que a origem da escrita remonta à caverna, e que o mesmo ocorre com a história da pintura, então vemos que a escrita e o desenho não são oposições, na verdade são primos. Em sua evolução, a escrita foi abandonando o caráter ideográfico do desenho. Para falar “touro”, desenhava-se um touro. O modelo foi se abrindo para poder construir coisas mais abstratas, que não representassem a realidade, mas um verbo, ou qualquer coisa nova. [...]

Quando você aprende a escrever, a tendência é esquecer que aquilo que se chama letra é um desenho e, por mais que não represente nada, não deixa de ser um desenho. [...] Com o ilustrador, pode ocorrer o inverso: você redescobre que o desenho é também uma escrita. (MORAES *apud* GEORGINO, 2010 – *online*).

Após falar de Pedro, o narrador nos introduz Lua: “Lua queria dizer lua mesmo, mas parecia uma pedra” (MORAES, 2004, p. 4). Cabe o raciocínio: se a cabeça de Pedro (que é pedra) é pedra e está na lua (ou é a lua, conforme sugere a ilustração), então devemos concordar com o narrador quando afirma que a lua parecia uma pedra redonda no céu. Isso é confirmado na continuação da narrativa, quando descobrimos que Pedro se encantara ao ler,

em um livro, que a lua era realmente “uma pedra grande que flutuava no céu” (MORAES, 2004, p. 6).

Então a lua é, grosso *modo*, é uma espécie de pedra enorme⁴⁹, assim como a própria terra e alguns outros astros⁵⁰. Isso nos mostra que Moraes utilizou conhecimentos de astronomia – além do conhecimento sobre a nossa língua, expressos claramente nos trocadilhos, e o da arte pictórica das ilustrações.

Conta a narrativa que Pedro gostava de passear à noite, para ver a lua e, em um de seus passeios, o menino, “que nunca olhava para o chão, tropeçou numa pedra...” (MORAES, 2004, p. 9). O trecho citado aqui traz, nas entrelinhas, alguns esclarecimentos: um deles diz respeito à intertextualidade contida na obra de Moraes que coloca, em sua história, *uma pedra no caminho* do garoto e nos remete, de imediato, ao poema de Drummond “No Meio do Caminho” e a muito do que ele significa:

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2001 p. 34)

O poema, escrito em 1928, talvez seja um dos mais conhecidos pelos brasileiros de hoje. É largamente estudado nas escolas, nos mais variados graus, constando de muitas antologias e sua ladainha – a repetição –, bem como o mote da “pedra no meio do caminho”, são reiteradamente utilizados por outros autores em suas composições⁵¹. Ainda que muitos não conheçam sua autoria, é presença constante na televisão, nos mais variados tipos de programa.

⁴⁹ De acordo com o sítio da infoescola (FARIA, 2008), “a lua é composta por uma crosta, predominantemente composta de um mineral da família dos feldspatos e com mais ou menos 107 km de espessura, sendo que em alguns lugares (como sob um local chamado de Mar de Crisium) é quase inexistente; o manto, praticamente sólido e o núcleo composto por metais e com 680 km de diâmetro.”

⁵⁰ “Os planetas terrestres são os quatro planetas mais interiores no sistema solar, Mercúrio, Vênus, Terra e Marte. São denominados de terrestres, porque têm uma *superfície compacta rochosa tal como a Terra* [...] // Os asteróides são corpos pequenos, [...] pedaços de rocha no espaço [...]

Júpiter, Saturno, Urano, e Netuno são conhecido por planetas Jupiterianos, ou Jovianos (semelhantes a Júpiter, ou Jove), porque são todos gigantes comparados com a Terra, e têm uma natureza gasosa tal como Júpiter. Os planetas Jovianos também são referidos como os gigantes gasosos, apesar de poderem possuir pequenos núcleos sólidos.” (SISTEMA, 2010, grifo nosso – *online*).

⁵¹ De imediato nos lembramos de *A Marca de Uma Lágrima*, de Pedro Bandeira, em que a protagonista escreve uma página inteira com a mesma frase e justifica a sua redação tendo, como exemplo, o poema de Drummond; de *Fiz Voar o Meu Chapéu*, de Ana Maria Machado, obra em que a pedra no caminho é utilizada como símbolo dos obstáculos a serem transpostos rumo às grandes descobertas; e de “Águas de Março”, música composta por Tom Jobim em 1972 que, embora não tenha sido diretamente inspirada pelo poema de Drummond, o traz à nossa lembrança.

Ao remeter ao poema de Drummond, a história de Moraes nos transporta também ao período do Modernismo brasileiro, durante o qual o poema foi escrito. Período de luta artística entre os conservadores e os vanguardistas, e decisivo para a impressão da brasilidade nas nossas artes, em especial nas artes plásticas e literárias, foi responsável pelo início do abandono dos moldes europeus e do surgimento das criações definitivamente nacionais sem, no entanto, desprezar os primeiros, mas aproveitando os seus princípios para a aplicação da brasilidade:

Somos pela renovação intelectual do Brasil [...] Pugnamos pelo saneamento da tradição, que não pode continuar a ser o túmulo de nossas idéias. [...] nossa geração [...] longe de repudiar as correntes civilizadoras da Europa, intenta submeter o Brasil cada vez mais ao seu influxo, sem quebra de nossa originalidade nacional. (ANDRADE, 1997, p. 337).

Não queremos atirar pedras ao passado. Nosso verdadeiro objetivo é esculpir o futuro. [...] Temos que recompor a nossa faculdade de assimilação para transformar em substância própria o que nos vem de fora. [...] Se adotamos a reforma estética, é justamente para multiplicar e valorizar o diminuto capital artístico que nos legaram as gerações passadas. (ALMEIDA, 1997, p. 338-339).

Trata-se de um capital artístico que desde meados dos anos de 1920 se multiplica, fundamentado no legado das gerações passadas, e firma-se como sólida “substância própria”, da qual *Pedro e Lua* foi esculpido. Assim, uma simples frase retirada de um texto, ainda que modificada, quando colocada em outro texto não somente é capaz de nos remeter à obra de sua origem, mas também ao contexto em que nasceu. Isso, acreditamos, é crucial para determinar a atemporalidade da arte literária.

Pedro, na narrativa de Moraes, é uma criança que “nunca olhava para o chão”. Ora, crianças são naturalmente curiosas, exploram o mundo à sua volta e não se preocupam em verificar se os caminhos por onde passam têm obstáculos. Por isso, quando passeiam, só olham para o chão quando algo lhes chama mais a atenção do que o que está ao seu redor, mas nunca por cautela. Olham para todos os lados, tomando posse do mundo que lhes é oferecido:

A terra está repelta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. [...] as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local [...] onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se *irresistivelmente atraídas* pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa [...] Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão [...] empenhadas [...] em estabelecer em suas brincadeiras, uma *nova e incoerente relação*. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas (BENJAMIN, 1984, p. 77).

O empenho na descoberta e no estabelecimento de relações com o mundo faz com que a criança não se importe com o que os adultos acreditam ser importante. Por isso, pais e professores costumam dizer que as crianças vivem “no mundo da lua” ou, como preferiu dizer Moraes, “com a cabeça na lua”, criando relações incoerentes, aos olhos dos adultos, com o mundo que as cerca. Porém, são essas relações aparentemente incongruentes que permitem à criança conhecer a si própria e gradualmente, de posse desse autoconhecimento, inserir-se na realidade do mundo em que vive.

Pedro, como toda criança, mantinha com a lua um relacionamento “incoerente”, pois gostava de observá-la, o que não poderia fazer se olhasse para o chão. Porém, após de ter lido que a lua é feita de pedra, acreditou que tanto aquela em que havia tropeçado, como as demais pedras em seu caminho, eram pedaços da lua que se desprenderam e despencaram no chão.

Animista, a criança costuma atribuir vida a todo objeto inanimado. E Pedro não foi exceção: acreditou que as pedras, pedaços da lua, “deviam ter saudades de casa”. (MORAES, 2004, p. 10). Assim, o garoto escolheu o ponto que acreditava estar mais próximo da lua, no local em que passeava, e começou a juntar pedras para que elas ficassem mais perto da lua e, dessa forma, pudessem minimizar suas saudades. Pedro observava a lua com muita frequência, “a cada noite” (MORAES, 2004, p. 13), e todas as noites recolhia pedras e as depositava mais próximas da lua. E numa dessas noites, “uma pedra muito bonita cruzou seu caminho. [...] parecia uma grande lua esverdeada” (p. 15-16). Contudo, o garoto percebeu – e nós, por fim, compreendemos – que a pedra bonita não era pedra: “Pedro logo descobriu que era uma tartaruga” (p.16).



Figura 64 (MORAES, 2004, p. 17).
Pedro encontra uma tartaruga e lhe chama Lua.

E como a achara parecida com a lua, deu-lhe o nome de Lua: “ao retirar o artigo definido feminino, Moraes individualiza a lua, tornando-a amiga íntima do menino Pedro” (FILHO, 2009 – *online*). Dessa forma, fica explicado porque “Lua” aparece no título da obra sem o artigo “a”: Lua é uma tartaruga, personagem da narrativa de Moraes, e não o astro no céu.

O próprio narrador assume uma personalidade animista, semelhante à do menino da história de Moraes:

Lua adorava quando Pedro a colocava no topo das pedras.
De lá podia ver o mundo, grande e infinito, iluminado pela luz da lua. (MORAES, 2004, p. 18-19).

Quando Pedro viajava
ela ia para dentro do casco.
Não saía nem para comer.
Triste igual céu sem lua. (p. 26).

Mas era de encher os olhos a alegria de Lua...
... Toda vez que Pedro voltava. (p. 28-29).

A narrativa prossegue e os dois, Pedro e Lua, crescem juntos e compõem, nesse percurso, uma história de amizade, de afinidades e companheirismo. Ao longo dessa trajetória, nem sempre é *dito* explicitamente tudo o que é *transmitido* pela narrativa. Ou seja, há uma série de coisas que são passadas ao leitor sem que constem no texto escrito ou estejam incluídas nas imagens, pois são transmitidas na forma de não-narrativa. Um dos meios utilizados por essa forma de comunicação é, por exemplo, a disposição gráfica do texto sobre as páginas do livro.

As escassas (porém, suficientes) frases escritas e estrategicamente distribuídas aos poucos, em algumas páginas, permitem que os espaços em branco “falem”, e que os não-textos, imagéticos, contenham – como afirmou Mallarmé – significados, ideias e ações, às vezes em quantidade maior do que os textos de palavras escritas que se destacam no preto que orna as folhas do livro. Dessa forma, as seis páginas que se seguem mostram, melhor do que poderíamos explicar em palavras, a poesia das imagens e o significado silêncio, do não-dito que deixa transbordar, dos espaços em branco – e preto –, uma abundância de ideias e emoções.



Figura 65

(MORAES, 2004, p. 18-19).



Figura 66

(MORAES, 2004, p. 20-21).



Figura 67

(MORAES, 2004, p. 22-23).

Encerrada há dois meses em si mesma, em seu casco, Lua foi encontrada sob a cama de Pedro, inerte, sem vontade de sair. Mais uma vez, o narrador não recorre às palavras: em vez delas, as ilustrações e os espaços vazios nos contam que a tartaruga havia partido – e não regressaria. “Lua tinha mudado de casa. Voltou para a sua.” (MORAES, 2004, p. 38), conta o narrador, afirmando ainda que “deu dor no coração ver Pedro com saudade da amiga.” (MORAES, 2004, p. 31). Lua morreu. A história não nos diz se a tartaruga morreu de saudades do amigo, ou se por velhice ou doença ou outro motivo, mas apenas que se foi. Na cabeça de Pedro, ela voltara à sua casa, a lua, de onde havia despencado com as outras pedras. Lua-pedra-tartaruga. Porém, a distância não pode apagar ou diminuir o amor do garoto pela amiga.

Se no início da história, Moraes nos propõe um jogo de sentidos, percepções e palavras, e se Pedro apenas gostava da lua, no decorrer da narrativa – e da vida do protagonista – o jogo se intensifica e o menino aprende a amar a lua em Lua, a tartaruga-pedra da lua. A história nos imprime a ideia de que, por mais distante que estejam os amigos, a amizade é um elo muito forte que não se extingue jamais.

Por isso, em seu momento de finalização, a narrativa retoma o início da história com a afirmação de que “Pedro amava Lua”. (MORAES, 2004, p. 39), embora – e isso são as imagens que contam – o menino já não fosse mais tão menino e já não tivesse deixado o campo, onde viveu sua infância em companhia de Lua:



Figura 68

(MORAES, 2004, p. 39-40).

Pedro bem poderia declamar o final do poema de Drummond, mote da história que protagoniza:

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2001, p.34).

Mas a história de Pedro se encerra, sem a estrofe final de “No Meio do Caminho”, legando a nós, leitores, o jogo do início, agora iluminado pelo saber da narrativa. Na última

página, encontramos a frase: “Lua parecia uma pedra.” (MORAES, 2004, p. 41). E a ilustração que se segue:



Figura 69 (MORAES, 2004, p. 39-40).

Sim, Lua, a tartaruga, parecia uma pedra, agora sabemos. Mas a lua-astro também se parece com uma pedra! A ilustração – pensamos – parece nos esclarecer, porque traz a figura de uma tartaruga! Qual o quê! Se repararmos melhor na página, veremos que a figura da tartaruga ocupa o lugar espacial que, nas demais ilustrações do livro, era ocupado pela lua-astro! Assim, nossas interrogações permanecem, ainda que modificadas pelo conhecimento adquirido: a que lua o narrador se referia ao dizer que “Lua parecia uma pedra”? Lua-astro ou Lua-tartaruga? Diante da lua poeticamente múltipla e insolúvel – da forma artística que não se deixa absorver ou resolver com apenas uma análise isolada –, cabe lembrar das palavras de Peter O’Sagae (2007 – *online*) que parecem consoantes com *Pedro e Lua*:

Coligindo signos, colidindo índices, a percepção captura este jogo do papel com a tinta, os espaços vazios, duros, e os espaços vazados de pigmento, líquidos. Algo oscila entre minhas idéias e sensações. O verbo conjugado no imperfeito traz o fascínio das coisas que não se tornaram fixas pelo tempo [...] E vejo bem e enovelo palavras à força da analogia, que uma coisa, parecendo-se com outra, pode assumir seu lugar. [...] uma história de amizade [...] uma história de simpatia cósmica, bonita, cinética, dorida: Pedro e Lua.

CAPÍTULO VI

A CRIATIVIDADE ANDA À SOLTA NAS DÉCADAS FINAIS DO SÉCULO XX:

A leitura não se esgota no momento em que se lê. Expande-se por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento além do contato com o texto propriamente dito, produzindo efeitos na vida e no convívio com as outras pessoas.

(Lucília Helena do Carmo Garcez).

6.1. EXCLUSIVAMENTE UMA PALAVRA SÓ

É necessário que a leitura seja uma experiência gratificante, que o leitor descubra que a leitura responde a um desejo interior.

(Lucília Helena do Carmo Garcez).

Sendo a literatura, *grosso modo*, a capacidade do autor – sua imaginação, sensibilidade, conhecimento e esforço – de juntar palavras de modo coerente, dotando esses conjuntos de palavras de múltiplos sentidos e “vida” e criando, assim, infinitos mundos possíveis, é justo que tratemos, aqui, da palavra. Não de todas as palavras passíveis de serem empregadas na arte literária, mas de *Uma Palavra Só*, obra de Angela Lago⁵², lançada em 1996, com ilustrações da própria autora.

A obra é essencialmente intertextual, pois “recria os tradicionais contos [de fadas] em que um rei prepotente castiga um inocente e depois é derrotado” (SOARES, 2011 – *online*). A fada – ou ser sobrenatural, elemento geralmente presente nos contos de fadas – que ajuda o protagonista da história aparece, na narrativa de Lago, em forma de uma artista de circo, uma contorcionista. Sua “mágica” é a posse do conhecimento da leitura e da escrita.

Característica inerente da literatura, a concisão é aqui tratada explicitamente, em uma obra cujo enredo gira – como indica o próprio título – em torno de uma só palavra que, tendo suas letras ordenadas em diversas posições (inclusive com a retirada de algumas), resulta em outras inúmeras palavras e múltiplos significados, possibilitando uma comunicação coerente, eficaz e plena! Na verdade, a história é uma metáfora do ato de ler, aqui limitado pelo jogo com a utilização das letras contidas em uma única palavra. E, breves como essa única palavra da história de Lago, discorreremos sobre alguns aspectos da arte que ela contém.

Havia um rei muito autoritário, um “rei mandão” semelhante ao da história *O Reizinho Mandão* de Ruth Rocha (1978). Entretanto, o rei mandão de Lago resolveu punir os

⁵² A autora e ilustradora Angela-Lago [...] já publicou cerca de trinta livros no Brasil e no exterior, além de ter ilustrado mais de quinze títulos de outros autores. Sua preferência são os livros infantis. Formada em serviço social, morou na Venezuela e na Escócia, onde estudou desenho gráfico. [...] Recebeu diversos Prêmios Jabuti e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil [...] e outros internacionais, na França, na Espanha e na Bienal de Bratislava. Por três vezes, foi a candidata brasileira ao Prêmio Hans Christian Andersen de Ilustração.” (COSACNAIFY, 2011 – *online*).

mentirosos: “cá entre nós, ele queria era castigar quem não concordasse com ele” (LAGO, 1996, p. 7).

Seus ministros lhe contaram que alguém haviam reclamado de sua intransigência. Afirmando que isso era uma mentira, o rei mandão decretou a punição do autor da reclamação. Porém, para mostrar que não era intransigente (e que o reclamante era mentiroso, portanto), permitiu que o réu falasse *uma* palavra: “exclusivamente”.

Quando o rei ficou sabendo que a pessoa castigada era seu próprio filho, era tarde demais. A ordem já tinha sido dada.

O príncipe arrumou sua mochila e abandonou o palácio.

Lá foi ele pelo reino, respondendo a tudo e a todos da maneira que podia:

– Exclusivamente.

Coitado. Todo mundo ria dele. (LAGO, 1996, p. 12-14).

Então um circo, em que havia uma contorcionista chamada Eva, chegou à cidade ficcional, agregando à narrativa outra dosagem de cultura popular – a anterior é relativa à semelhança da história de Lago com os contos de fadas, estes oriundos do folclore universal.

Eva lia e escrevia, coisas raras naquele reino, que nem mesmo o príncipe – ou o rei – sabia fazer. “Notando o interesse do príncipe pelas letras, decidiu que o ensinaria a ler e escrever.” (LAGO, 1996, p. 20).

Podemos entender a história de Lago como uma metáfora da descoberta do amor – conforme nos diz a sinopse da obra, impressa na capa de trás, ou pelo próprio texto, que afirma: “O príncipe se apaixonou [...] Ele a seguia, tímido, meio de longe” (LAGO, 1996, p. 18) –, e relacioná-la à descoberta da palavra, “que permite a comunicação e a ampliação da visão de mundo” (PIOVESAN, 2011 – *online*). É possível que o primeiro encontro entre o garoto e a contorcionista tenha despertado a paixão, mas nosso enfoque dá preferência não à paixão explícita na obra, entre um garoto e uma mulher – o que daria “pano de manga” para uma discussão moral e ética sobre o assunto – mas à implícita, a paixão pelo conhecimento.

Aponta Piovesan (2011 – *online*) também para o fato de a obra “provocar uma reflexão sobre o poder, e a intransigência daqueles que provisoriamente detêm sua posse”. Concordamos plenamente e acrescentamos que podemos identificar há três formas de poder na narrativa: o poder do governante, político (e autoritário), representado pelo rei; ainda político, o poder dos parlamentares, mais difícil de se perceber, pois atua em forma de “pressão” ao governo, por vezes “obrigando-o” a ações indesejadas – como a do rei da

história de Lago, também pai, obrigado a punir seu filho em “nome da lei”; e o poder da conferido pela autoridade de quem possui o conhecimento – na narrativa, da contorcionista que sabe ler e escrever e, depois, do filho do rei, que também adquire o poder desse conhecimento e pode enfrentar o desafio do governante com a segurança da vitória antevista.

A aprendizagem da leitura e da escrita exige enormes esforços de quem aprende e de quem ensina. Figurativamente, exige verdadeiros contorcionismos. Afinal, conseguir “colocar na cabeça” de uma pessoa os mecanismos da união de letras necessários para formar palavras – o trabalho de um alfabetizador – não é simples como parece. E ser capaz de ligar sons e dar significado a rabiscos – letras são rabiscos convencionalmente nominados – também não é fácil. Demanda um esforço danado! Quanto contorcionismo foi exigido de nossa professora, a fim de que encontrasse o modo de nos alfabetizar! Podemos até dizer que professores são “contorcionistas por excelência”! E quanto contorcionismo foi necessário para que aprendêssemos o “p” e o “b”! Os dois têm barriguinha e perninha! E as letras “a” e “o”, cursivas! Uma bolinha com rabinho para baixo e a outra com rabinho para cima! Brilhante a ideia da autora, ao associar a aprendizagem das letras ao contorcionismo e a figura do professor, ao artista que pratica o contorcionismo.

De repente deu um clique no príncipe.

Ele pegou o lápis e [...] escreveu alguma coisa.

Depois rabiscou umas letras.

~~EXCLUSIVAMENTE~~

Deixou E – V – A.

Eva não aguentou e lhe deu um beijo.

O príncipe tinha descoberto a maior maravilha. (LAGO, 1996, p. 23-25).

A Maravilha que o príncipe descobriu foi justamente a leitura e a escrita, arte de ajuntar símbolos com significados diversos e, com eles, formar palavras, também símbolos, com novos significados. Maravilha em sentido comum e literário, pois o conhecimento – de mundo, de nós mesmos e de nossa alteridade – é infinitamente ampliado quando temos a posse da leitura e da escrita. E porque somente as letras unidas em palavras – e estas, em frases – podem criar mundos que extrapolam a realidade e adentram o possível do maravilhoso.



Figura 70 (LAGO, 1996, p. 27 e 28).
Ilustrações e texto de Lago. Reforçamos os círculos das letras em destaque para facilitar a visualização.

A poesia do texto se completa com as cores e traços delicados das ilustrações, dando à história um clima onírico, condizente com o clima de cumplicidade que se instaura entre o príncipe e a contorcionista, que a leva a defendê-lo quando ele é novamente delatado:

... os candongueiros do reino, que não percebiam que as novas palavras estavam dentro da palavra exclusivamente, foram mexericar [...] E levaram o menino preso.

A contorcionista foi atrás e tentou explicar [...] Mas o rei não queria saber de explicações. (LAGO, 1996, p. 30-32).

E desafiou o príncipe a responder três perguntas usando somente a palavra exclusivamente, em troca de sua coroa. A primeira pergunta foi sobre a sua idade:

– E, X, C, L, U, S, I, V, A, M, E, N, T, E – soletrou o príncipe e repetiu de novo, falando bem alto as letras S, E, T, E e as outras bem baixinho.

– Oh, céus! Então é mesmo verdade que você só tem usado a palavra exclusivamente? – assustou-se o rei.

O príncipe soletrou outra vez, gritando agora as letras S, I, M e sussurrando o resto.

– E quem foi que lhe ensinou esse truque dos diabos?

O príncipe apontou a contorcionista e de novo repetiu as letras de exclusivamente, enfatizando E, L, A. (LAGO, 1996, p. 34-37).

Contrariamente ao que acontece nos contos de fadas tradicionais, o rei desta história é perspicaz e, age de modo inusitado: “numa atitude moderna e original” (SOARES, 2011 – *online*), aposenta-se e reconhece que precisa aprender a ler e escrever com a contorcionista. E o leitor, implicitamente, é convidado a participar desse jogo divertido e descobrir outras palavras, outros significados que exclusivamente “exclusivamente” contém.

6.2. O VELHO DA MONTANHA TAMUTUPÊ TIRIÓ

às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore... às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembrança... ou coisas que não existem mas que um dia existirão. (Mário Quintana).

Vivemos em um mundo no qual a liberdade – entendida aqui como independência de pensamento e ação –, é, por muitos e nas mais diversas regiões da Terra, mal compreendida. Afinal, em nome dessa liberdade, persistem os preconceitos étnicos, religiosos, políticos e econômicos. Em pleno século XXI, a intolerância contra os estrangeiros tem gerado conflitos, vandalismo e morte em vários países. Muçulmanos e cristãos digladiam-se em atentados contra a vida humana. Até no Brasil a violência motivada pelas diferenças tem provocado, nos últimos anos, abusos e agressões contra índios, homossexuais e pobres.

Precisamos, urgentemente e pela liberdade da vida humana, compreender que as diferenças, longe de nos apartar, nos constituem. Somos todos ecos de outras culturas, de outras tradições e outros costumes, amalgamados e modificados ao longo dos séculos, adaptados às nossas necessidades evolutivas. De certa forma, somos humanos intransitivos, pois nossas ações têm o único objetivo de voltar-se em nosso próprio benefício. Mas, a intransitividade é sempre e incontestavelmente relativa, pois está ligada ao contexto em que se produz e ao contexto em que é “consumida”. Acontece que o contexto de “consumo”, em se tratando da vida humana, é plural, muito mais amplo do que o de produção: é transitivo. Medidas que beneficiam a economia dos Estados Unidos, por exemplo, lesam a economia de muitos outros países; a garantia da educação para todos aliada ao construtivismo, no Brasil, gerou milhares de analfabetos funcionais; o próprio construtivismo foi compreendido de modo diverso ao de sua produção.

Essa reflexão no nível sociológico leva-nos ao entendimento da *intransitividade* como característica da arte – responsável pela independência estética da obra artística, pois, como em toda ação humana, é relativa e só existe no momento de sua produção. Afinal, os escritores preocupam-se em criar obras que venham a dar prazer ao leitor, diverti-lo, levá-lo a mundos possíveis onde a imaginação dá vida a sonhos, a desejos, a projetos que só existem em tinta e papel, mas que passam a povoar o universo do leitor e possibilitam que ele os viva virtualmente, durante a leitura, sem os riscos da realidade.

A intransitividade é, assim, o grande mote de toda a literatura. E as obras de Angelo Machado não são diferentes. Mineiro de Belo Horizonte, médico, biólogo e pesquisador de libélulas e outros “bichos”, escreve com o objetivo de “desenvolver na criança [e no jovem] o hábito e o gosto pela leitura. Esse é meu compromisso. Se, além disso, ela aprender alguma coisa de ciências, tanto melhor.” (MACHADO apud MARCOLIN, 2007, p. 15). Porém, como toda obra de arte está carregada de características que lhe imprimem o seu tempo e o seu lugar, Machado – como nós – tem consciência de que ela pode *também* ensinar.

De outro lado, Machado é preocupado com os rumos da leitura literária no Brasil de hoje e sabe que o gosto pela leitura deve ser incentivado desde a infância: “Se os meninos não aprenderem a gostar de ler livros infantis, nunca lerão os livros de literatura para adultos. Se um adulto lê um livro e não gosta, ele deixa de lado e procura outro. O menino fecha o livro e não lê nunca mais.” (MACHADO apud MARCOLIN, 2007, p. 15).

Dessa forma o autor mineiro, consciente também de que todos gostamos de aventuras, de desbravamentos, descobertas e de uma pitada de perigo – que dá um friozinho gostoso na barriga, principalmente se nós o experimentamos virtualmente, por meio da ficção – decidiu partilhar as suas próprias aventuras em incursões científicas pela Amazônia, ficcionalizando-as em *O Velho da Montanha*, publicada em 1992.

O velho da montanha, uma aventura amazônica [...] foi uma das maiores emoções da minha vida. [...] A narrativa se passa na tribo Tirió, no Pará, onde estive um mês coletando inseto. Os heróis são os meninos índios que andavam na mata comigo e eu dedico o livro a eles. (MACHADO apud MARCOLIN, 2007, p.14, grifo do autor).

Essa obra conferiu ao autor o Prêmio Jabuti de melhor livro para crianças e jovens, em 1993. Dentre todas as suas obras de ficção, talvez seja também a mais tocante, uma vez que nela o autor tratou do tempo, revelando “o indício da passagem do homem no mundo, o resumo da sua experiência emotiva dele” (PESSOA, [19--], p. 25).

A obra foi inspirada, como disse o autor, em sua experiência na Amazônia com a tribo Tirió, durante uma coleta de insetos para suas pesquisas. Por isso, contém informações historiográficas – que oferecem “imensa variedade de situações ricas em **peripécias** e **emoções**, dois dos ingredientes básicos da literatura de ficção.” (FREITAS, 1986, p. 110, grifos do autor) – marcadas pela liberdade criativa do autor, que tem o direito de transformar fatos, mesclar flora e fauna de diversas regiões e entretecer lugares, épocas e culturas diversas num mesmo amálgama ficcional.

Na narrativa que estudamos, o autor leva seu personagem João Alberto para passar as

férias na Amazônia, dentro da selva, onde o pai trabalha na gerência da Companhia Mineradora Ludwig & Silva, uma empresa multinacional. Essa aventura permite que o menino descubra, para além de uma floresta e seus habitantes da flora e da fauna, um ser maravilhoso – Jon-Chon, o velho da montanha – e outros, humanos – pertencentes à nação indígena Tirió, cuja cultura, a princípio, não compreendeu, mas soube respeitar:

Levantou os olhos e viu bem à sua frente dois índios nus com suas flechas. [...] Pensou que fosse uma alucinação. [...] O medo de João virou pânico [...] Foi quando um dos índios aproximou-se mais dele e falou em português: [...] – Como é que você veio parar aqui dentro desta mata? – Eu sempre tive muita curiosidade de conhecer a floresta amazônica. Ontem, depois que eu cheguei, fui até a beirada da mata, mas fiquei com medo de entrar sozinho. Aí apareceu uma borboleta azul muito bonita e eu fui atrás dela. Quando percebi, ela tinha desaparecido; eu estava dentro da mata e não consegui mais achar o caminho de volta. [...] – Não era borboleta, era um espírito que se disfarçou de borboleta pra atrair você pra mata. João não acreditou naquela história, mas não quis fazer nenhum comentário. (MACHADO, 1992, p. 23-24).

Com a ajuda dos meninos-índios, João Alberto volta para o acampamento, mas não antes de descobrir – como o autor também descobriu – que a carne do macaco-prego é saborosa, que alguns cipós contêm água em sua cavidade interior, que há espécies de abelhas sem ferrão e que o mel de uma colmeia nunca deve ser totalmente retirado, para que as abelhas não a abandonem (MACHADO, 1992, p. 26-27), dentre muitas outras coisas:

– Vocês sabem o caminho?
 – Claro – disse Mopi. – A aldeia fica nesta direção e o acampamento fica logo em frente.
 – Como você sabe? Você não tem bússola.
 – O que é bússola?
 – Bússola é um instrumento com uma agulha que mostra a direção.
 – Tirió não tem bússola. Tem só direção. É pra lá – comentou Mopi.
 – Pra mim é tudo igual. Como você sabe a direção?
 – Olhe os troncos das árvores – disse Mopi. – Tem sempre um lado que é mais úmido e fica mais verde. A aldeia está na direção contrária ao lado mais verde. [...]
 Mopi continuou:
 – Acho que os Tirió tem muitas bússolas, sim. Quando tem sol: bússola. Quando tem estrela: bússola. Tudo bússola para Tirió. (MACHADO, 1992, p. 26-27).

João Alberto torna-se amigo dos Tirió e, com eles, passa por muitas aventuras e perigos. A narrativa de Machado, porém, não começa com o protagonista perdido na selva e sim com três capítulos, nos quais é introduzida a tribo, seu contato com o homem branco e a

interferência destes no cotidiano da aldeia e em suas tradições. Desses três capítulos, o primeiro é inteiramente dedicado à descrição de Jon-Chon, personagem maravilhoso que se confunde com a natureza exuberante da floresta amazônica:

No ponto mais alto [de um pico tão alto que fura o céu e as nuvens se abrem para abraça-lo] vivia Jon-Chon. Assentado sempre sobre a mesma pedra, as pernas soltas no ar [...] e uma longa cabeleira branca que se espalhava pelo alto do pico, misturando-se com os musgos das pedras. O mais interessante mesmo era sua barba. Cada fio, logo depois de nascer, dava vários ramos e mais outros e assim a barba ia ficando cada vez maior. A parte que nascia do queixo era a mais bonita: toda branca, precipitava-se verticalmente lá do alto, em queda livre, até a base da montanha, como se fosse uma enorme cachoeira véu-de-noiva. As outras partes da barba nasciam das faces do velho e desciam pelas encostas da montanha, escorrendo entre as gretas das pedras, misturadas com os líquens, os capins e as flores do campo. Essa parte campestre da barba era bonita, mas ficava ainda mais exuberante quando, na base da montanha, entrava na floresta amazônica. A barba então subia pelos troncos das árvores, confundindo-se com os cipós e com os galhos, ou espalhava-se pelo chão penetrando na terra e misturando-se com as raízes para emergir lá adiante. [...] Muitos pássaros e outros pequenos animais da floresta moravam na barba; [...] tinha também a barba aquática descendo pelo fundo dos córregos misturada com as algas verdes, a água cristalina correndo entre os fios onde nadavam pequenos peixes. (MACHADO, 1992, p. 9-10).

Obviamente, um ser como Jon-Chon jamais existiria sem a imaginação criativa de seu autor e sem a poesia que o autor empregou ao elaborar sua descrição. Nenhum ser humano poderia ser tão grande a ponto de viver sentado em uma montanha tão alta, “que fura o céu”, e ainda ter suas “pernas soltas no ar”. Nem mesmo haveria uma barba com as dimensões da de Jon-Chon, possível de se imiscuir a córregos e a árvores do porte das existentes na Amazônia.

Afirmar que um há um ser como Jon-Chon seria inteiramente incoerente, não fosse a obra literária que lhe confere existência maravilhosa e o faz tema e personagem essencial ao desenvolvimento da narrativa. Nesta, é Joh-Chon que fundamenta a cultura Tirió: é passado que se faz presente, é sabedoria criadora da natureza entranhada na selva e nas crenças de um povo, personificada na história de Machado.

Os indígenas brasileiros acreditavam que a natureza era divina, possuidora de espíritos, e que seus antepassados viviam entre eles, como os demais espíritos da natureza. Para homenagear essas divindades – plantas, animais, astros, chuva, antepassados, etc. – faziam rituais com danças. Ainda hoje algumas tribos brasileiras conservam essas crenças e práticas, especialmente as que têm menos contato com os “brancos”, como é o caso dos Tirió, que vivem na região da Serra do Tumucumaqui (ou Tumucumaque), divisa entre o Pará e o

Suriname, local cujo acesso só se dá, na parcela brasileira, por via aérea, ou por seis horas de caminhada na mata, partindo-se do Suriname.

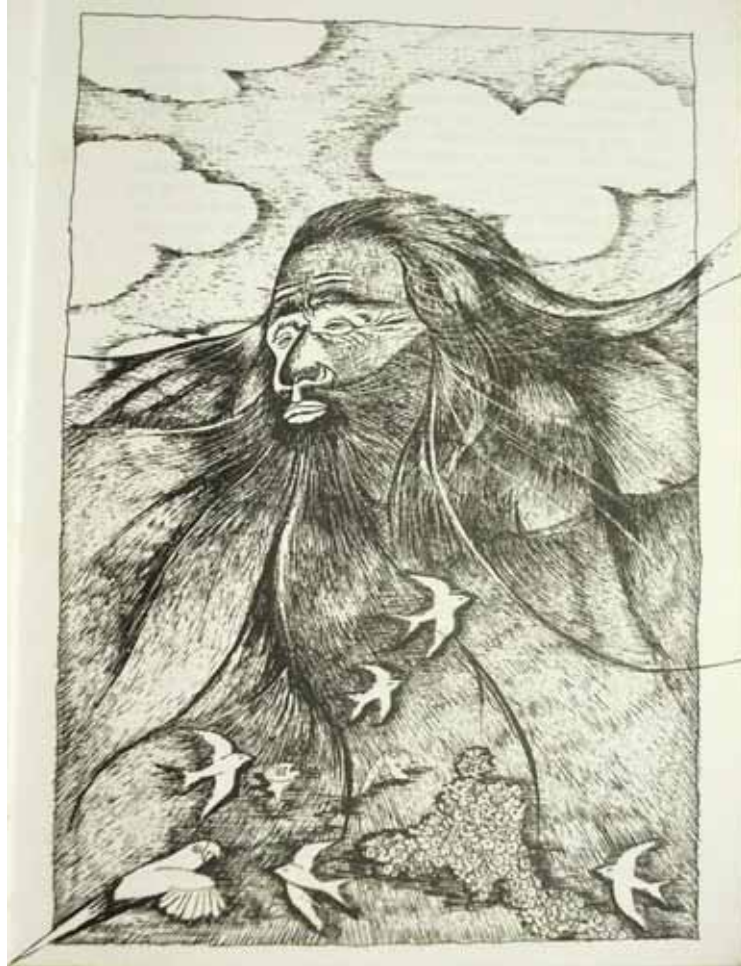


Figura 71 (MACHADO, 1992, p. 11).
Jon-Chon, na concepção de Denise Gomes da Silva, ilustradora da obra.

O segundo capítulo de *O Velho da Montanha* trata, justamente, dos preparativos e motivos da “festa das andorinhas, ou festa dos coletores, pois no final as famílias sairiam para caçar, pescar, coletar mel, jabutis e frutas na mata. Era a mais importante festa da tribo” (MACHADO, 1992, p. 14), pois se comemorava o encontro dos Tirió com Jon-Chon, entidade sobrenatural que exerce na narrativa o papel de representante da natureza, da vida: “A personagem Jon-Chon não faz parte da cultura Tirió e todos os fatos relativos a ele, inclusive seu nome, são fruto de minha imaginação” ((MACHADO, 1992, p. 94), afirma o autor. Em sua homenagem a tribo entoava cantos aos seus espíritos sagrados e a dança em sinal de alegria e respeito:

Os índios dançavam e cantavam, aproximando-se, afastando-se e fazendo círculos em torno da barba de Jon-Chon. [...] a barba começou a mover-se para baixo e para cima, no ritmo da música. No alto do pico do Vento, Jon-Chon começou a dançar também. Cada índio da aldeia, do mais velho à menor criança, segurou então um fio de barba e começou a dançar com Jon-Chon, para a frente e para trás, batendo ritmadamente o pé direito no chão ao som das flautas e dos maracás. (MACHADO, 1992, p. 16).

Então o narrador introduz o branco (de quem vai dar mais detalhes no capítulo seguinte) com humor misto de surpresa e comicidade, e com grande efeito de plasticidade, como se estivéssemos diante de uma tela de cinema:

Um tipo muito esquisito, cara vermelha e sardento, cabelos cor de fogo [...] inteiramente calvo na parte mais alta da cabeça. Entrou correndo de um lado para outro como se estivesse procurando por alguma coisa. O nariz para cima sempre fungando, parecia um cão farejando a caça. E falava sempre a mesma coisa, que só Mopi conseguiu entender:

– Minério! Minério!

Foi um espanto geral. [...] O homem de cabelo de fogo avançou entre os índios como se não os visse. Pegou algumas pedras do chão e começou a cheirá-las com grande excitação, falando sempre as mesmas palavras:

– Minério! Minério!

Aproximou-se da enorme escarpa de pedra na base do pico, encostou-se nela com os braços abertos, aspirou profundamente e caiu desmaiado no chão. Calados, os índios observavam tudo, cada vez mais espantados. Anaorê [o cacique] aproximou-se do intruso com cuidado. Abaixou-se para observá-lo de perto e, levantando sua cabeça do chão, falou em voz grossa:

– *Ucari-iman*.

Foi uma gargalhada geral.

– *Ucari-iman!* – *Ucari-iman!* – repetiam os índios e riam às gargalhadas [...]

Em suas cabeças vinha a imagem do macaco Ucari, [...] o único com pelos cor de fogo e totalmente careca. *Ucari-iman*, em tirió significa o Ucari grande, o Ucarizão. Foi assim que a festa acabou. Os índios levaram o *Ucari-iman* ainda desmaiado para uma das casas e o amarraram com cipós. Mas de nada adiantou, pois de manhã cedo ele tinha fugido. (MACHADO, 1992, p. 16-18, grifos do autor).

Nas semanas seguintes, os brancos mostraram a quê vieram. Com presentes, conseguiram a amizade da aldeia:

– Eles querem fazer negócio com os Tirió. Darão pano “carnado” pra todo mundo e uma espingarda pra Amaorê. Em troca, os Tirió deixarão eles tirar e levar nas barcas o minério do pico do Vento. [...]

No dia seguinte [...] toda a aldeia acordou com um barulho vindo do ro. Estavam chegando duas grandes barcaças cheia de gente e de máquinas. [...] Atracaram do outro lado do rio, onde foi instalado o acampamento da Companhia de Mineração. De uma das barcaças desceu uma enorme escavadeira [...] e começou a se movimentar em direção ao pico [...] os índios viram quando a grande caçamba da escavadeira penetrou na base da montanha e começou a fazer buracos. Foi quando alguém gritou:

– *Molaiman! Molaiman!*

Era o nome que os Tirió davam ao maior de todos os tatus, o tatu-canastra. (MACHADO, 1992, p. 21-22, grifos do autor).

A narrativa, nesse ponto, nos apresenta João Alberto e as duas crianças Tirió – Mopi, que fala português e Mutawa, seu irmão menor. A título de curiosidade, é interessante notar que o autor nos conta, ao final do livro, que “os nomes das personagens indígenas infantis são reais” (MACHADO, 1992, p. 93). Na caminhada, Mopi fala de Jon-Chon:

– Jon-Chon vai gostar muito desse mel.[...]

– Quem é Jon-Chon? [...]

– Jon-Chon é o protetor dos bichos, o protetor das árvores e da floresta. Jon-Chon é a floresta

– Jon-Chon, *tamutupê* – disse Mutawa.

– Jon-Chon é o velho da montanha – falou Mopi. [...]

João estava confuso. Como pode alguém ser tudo isso? [...] estava muito curioso para conhecer Jon-Chon. (MACHADO, 1992, p. 27, grifos do autor).

Apesar da curiosidade, demorou ainda alguns dias até que Mopi o levasse ao alto do pico até Jon-Chon, pois tinha receio de apresentar um branco como seu amigo. Mas surpreendeu-se:

– [...] Seja bem-vindo, João. [...]

– Como o senhor sabe o meu nome?

– Muito fácil, meu garoto: sou amigo do vento. Ele me traz todos os sons lá de baixo. Foi ele que trouxe o seu nome.

Conversaram durante muito tempo. Jon-Chon estava muito preocupado com a destruição da natureza:

– A vida na terra levou tanto tempo para se formar e vocês a estão destruindo tão rapidamente. Os brancos já arrasaram quase tudo lá no sul e agora estão querendo acabar com a Amazônia também. [...] queimaram milhares de hectares de mata e centenas de espécies de animais e plantas desapareceram. Cada planta e cada bicho que desaparece é um pedaço de mim que vai embora. Olhe lá aquela escavadeira [...] Vai acabar destruindo este pico. (MACHADO, 1992, p. 35-36).

Ao descerem pelas barbas do velho, foram até o Penátono-Patá, local sagrado dos ancestrais e os conheceu: cerca de cinquenta pedras em formato retangular-ovalado de vários tamanhos, dispostas em curva, voltadas para o nascer do sol. Mopi então contou ao amigo a história de seus ancestrais:

– esta é uma história que meu pai me contou, que ouviu do pai dele, que também ouviu de seu pai. É uma história muito antiga [...]

– Antigamente, os homens viviam na penumbra. A noite não era inteiramente escura, mas também não tinha sol. Esses homens de então são

chamados de Nikomanyamba, que quer dizer “os que vieram da penumbra”, os homens da escuridão. Mas eles tinham medo da escuridão e queriam a luz e o sol. Fizeram *warúnu* (magia), sabe, cerimônias com muitas rezas e danças, e então o sol apareceu, devagar, meio apagado. Mas a noite grande sempre voltava e eles com medo faziam mais *warúnu* e começaram a andar mudando de lugar [...] até que chegaram a um lugar em que a noite é pequena e o sol aparece ligeiro. Mas os Nikomanyamba tinham muito medo de que a noite grande voltasse. E tinha um grupo deles que morava aqui, neste lugar. Certa vez, houve uma noite muito longa e o sol não quis aparecer. Apavorados, todos saíram das casas, assentaram-se ali no chão, com os rostos voltados para o nascente, esperando o sol aparecer. Mas a noite não terminava nunca. Angustiadíssimos, esconderam o rosto entre os braços e sobre os joelhos, chorando e esperando. Mas a noite não quis mais terminar e eles não quiseram sair sem ver o nascer do sol. E ficaram ali sentados esperando, esperando, esperando, até se transformarem em pedras. E estão aí até hoje. É por isso que nós chamamos eles de Ometanimpe, que quer dizer “os transformados”. Os Tirió de hoje descendem dos Nikomanyamba que não viraram pedras. (MACHADO, 1992, p. 38-39, grifos do autor).

Em sua narrativa, Mopi evoca o que hoje chamamos de *lendas* do seu povo, ou seja, uma história quase imemorial – “que meu pai me contou, que ouviu do pai dele, que também ouviu de seu pai” –, cujos argumentos são provenientes da tradição passada de geração a geração. De modo simplificado, podemos afirmar que a lenda é um “relato de acontecimentos em que o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro. É transmitida e conservada pela tradição oral. É também ligada a certo espaço geográfico e a determinado tempo” (COELHO 2000, p. 171-172).

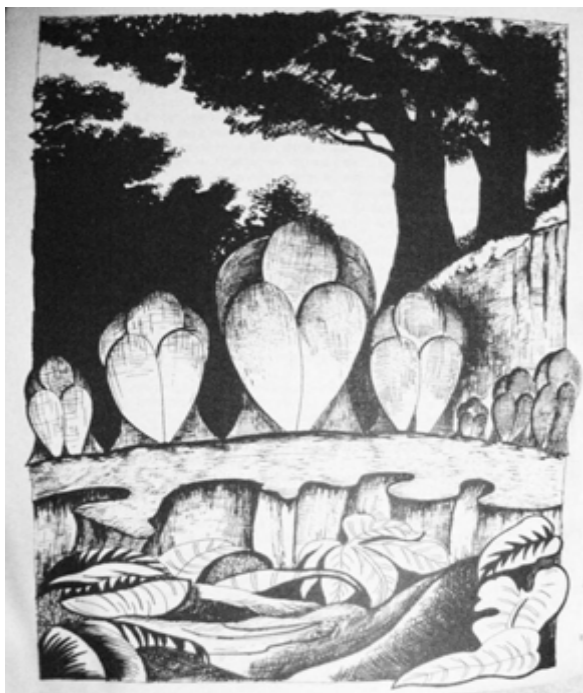


Figura 72 (MACHADO, 1992, p. 40).
Os Nikomanyamba transformados – ilustração de Denise Gomes da Silva.

Desse modo, quando o índio fala sobre a origem de seu povo, sua narrativa corresponde às suas tradições. Essas tradições – tal como as lendas e mitos de cada povo – são portadoras de uma visão diferente daquela da ciência moderna, ou daquela do cristianismo, constituindo-se em um acontecimento sobrenatural, em que o imaginário daquele povo supera o histórico. Para eles, é real, e não sobrenatural. Para nós, é lenda que, segundo a “nota explicativa” (MACHADO, 1992, p. 93), foi colhida pelo antropólogo Protásio Frikel, entre os Tirió.

A história dos ancestrais dos Tirió impressionou João Alberto, que decidiu desvendar o significado do medo da noite grande e da transformação. Enquanto isso, continuou a se divertir na companhia dos amigos índios, experimentando a vida em uma cultura completamente diversa da sua. Construiu uma canoa e depois uma jangada, viajou com os amigos pela selva, cortando os igarapés da região, pescou, acampou na mata, assou e comeu os peixes que havia pescado, pintou-se de urucum para afastar os maus espíritos, esteve diante de uma onça pintada, comeu carne de tatu que as crianças índias caçaram, viu galos-da-serra dançando a dança do acasalamento, araras, tucanos, ciganas, libélulas, porcos do mato, micos de bigode branco e, com os amigos, terminou por descobrir uma cachoeira. Mas,

de repente, João começou a pensar em sua situação. Estava no meio da floresta amazônica, usando arco e flecha, inteiramente nu e com o corpo todo pintado, ao lado de três índios também nus e longe de qualquer homem branco. Era como se fosse um índio também e estava feliz. (MACHADO, 1992, p. 48).

Quando acabaram as férias de João, ele teve que voltar ao Rio de Janeiro. Somente depois de mais um ano pode rever os amigos Tirió, nas férias seguintes. E tudo voltou a ser como antes, ou quase: os brancos, donos da Companhia de Mineração resolveram criar gado e desmataram uma grande porção da floresta, descobriram ouro na região e trouxeram garimpeiros que estavam destruindo tudo, e a poeira resultante da extração do minério, juntamente com o óleo da escavadeira, estavam sujando o rio e matando os peixes.

Devido a uma casa de marimbondos, João e Mopi, depois de uma visita a Jon-Chon, tiveram que mudar a rota da descida e terminaram por descobrir uma caverna que decidiram explorar no dia seguinte, pois já era noite. Ela revelou-se uma confirmação concreta da lenda dos Tirió! O passado robustecia assim o presente, na narrativa, ao mesmo tempo em que a simbologia das explicações das origens daquele povo se expunham ao entendimento. Além de as crianças encontrarem na caverna paredes cobertas por desenhos de animais gigantes e de uma rena, animal típico de regiões polares, depararam-se também com uma imagem de Jon-

Chon. Atônitos diante da descoberta de que ele teria mais de quinze mil anos, os meninos foram perguntar a ele, personagem maravilhoso que na narrativa, segundo as crenças daquela nação indígena, “é espírito que virou homem. É homem virado de espírito” (MACHADO, 1992, p. 67):

– No início, no mundo não tinha nenhum bicho e nenhuma planta. Era tudo muito quente, cheio de vulcões e tempestades com raios enormes. Nesta época eu andava solto por aí sem ter o que fazer, pois a vida não tinha aparecido ainda. Quando o mundo esfriou um pouco, apareceram uns pedacinhos muito pequenos de vida que os brancos hoje chamam de bactéria. Então eu virei bactéria e fui bactéria muitos milhões de anos. [...] Então apareceram umas algas azuis e [...] virei alga. [...] Naquela época só tinha vida no mar. Eu fui um colosso de bichos do mar [...] Eu vivi no mar mais de três bilhões de anos. [...] Um dia, se não me engano naquela época eu era um tubarão, subi um pouco pela boca de um rio e dei uma olhada lá na terra. Eu vi um inseto enorme com os olhos grandes e quatro asas transparentes voando por todo lado. Era uma libélula. [...] Aí eu virei uma libélula e foi ótimo porque [...] vi tudo o que estava acontecendo na Terra. Tinha pântanos enormes cheios de anfíbios e florestas de plantas primitivas com mais de trinta metros de altura [...] Depois de muito tempo eu já estava cansado de ser libélula [...] Apareceram grandes florestas de samambaias-gigantes [...] e eu virei samambaia-gigante. [...] No fim já estava chateado de tanto ficar parado. O único movimento era quando vinha o vento e mexia a gente de um lado para outro. Era ótimo. Acho que foi desde essa época que eu fiquei amigo do vento. [...] Aí apareceram os dinossauros e eu falei para mim mesmo: “Jon-Chon, por que você não vira dinossauro?” [...] Foi assim que, exatamente há cento e trinta milhões de anos, eu virei Branquiossauro. [...] Foi na hora certa que eu decidi virar outro bicho, pois todos os dinossauros acabaram. [...] Aí tinha aparecido lá um bicho muito interessante com asas e pens iguais às das aves, mas com unhas e dentes como os répteis. [...] Eu virei *Archaeopteryx*, mas também não gostei. Sabe, é ruim a gente ficar indefinido, sem saber direito o que a gente é [...] Aí estavam começando a aparecer os mamíferos. [...] Mas naquela época quase que só tinha marsupial para virar, sabe, estes que carregam os filhotes numa bolsa na barriga. Aí eu virei um gambá. Até aquela época o mundo não tinha flor. Quando elas apareceram, foram logo precisando de insetos para levarem o pólen de uma flor para outra, para sua reprodução. [...] virei abelha. E, enquanto voava por todo lado como abelha, fui vendo o enorme progresso que os mamíferos estavam fazendo. Há uns quarenta milhões de anos apareceram os primeiros primatas, os ancestrais dos macacos de hoje. Durante muito tempo eu acompanhei um grupo desses primatas e pude ver direitinho como eles foram virando gente. [...] Então perguntei para mim mesmo: “Jon-Chon, por que você não deixa de ser abelha e vira gente?” Aí eu virei. (MACHADO, 1992, p. 68-74).

A história narrada por Jon-Chon sobre a sua vida confunde-se com a própria História do mundo, o que lhe atribui a possibilidade de uma existência maravilhosa, sobrenatural, contudo real na ficção. Causa admiração, mas não espanto. E por isso a idade de Jon-Chon

passa a ser encarada, por João, como um fato igual a todos os outros, como já o era a sua aparência. Ainda que Jon-Chon não exista na cultura Tirió, Machado (1992, p. 94) nos informa que: “a história que ele contou corresponde, em linhas gerais, ao que se sabe sobre a seqüência histórica das espécies durante a evolução biológica na Terra”.

Esse entrelaçamento de tempos imemoriais e atuais, de real transmutado em possibilidade maravilhosa, de História imiscuída na história, de ciência intrometida de imaginação, e tudo isso feito poesia em forma de aventuras, de descobertas, nos faz lembrar da frase de Rimbaud “Eu é um outro”, referindo-se ao fato de que um autor se coloca em sua obra, mas ao mesmo tempo, duvida de suas certezas e de suas próprias dúvidas, de suas incertezas e de seus próprios questionamentos a respeito do mundo e do outro. É o que faz Machado: coloca-se em sua obra quando nela introduz os conhecimentos que angariou em anos de estudos e pesquisas e em várias experiências pessoais de contato com seres vivos, sejam eles homens ou não. Ele lida com o conceito múltiplo e plural do tempo de forma concreta, por meio da linguagem literária, apoiado em estados do mundo físico, em condições culturais objetivas, em diferentes visões de mundo e na linguagem, combinando palavras que juntas, tornam-se poesia que questiona, indaga, assunta.

A narrativa se encerra quando Jon-Chon se levanta do pico no momento em que ele desaba pela ação das escavações para a retirada de minério e, num paraquedas de folha de palmeira injá, voa para outro lugar – na história, o pico Ventania – guiando os Tirió para o norte, onde não pudessem ser alcançados pela força destruidora da ganância dos homens.

Um vento começou a soprar. Com a barba e os cabelos flutuando no ar e segurando o seu para-quedas de folhas de palmeira, Jon-Chon começou a se deslocar lentamente [...] De cabeça erguida e olhando sempre para o alto, os índios o seguiram. [...] Mopi [...] virou-se para trás. João estava lá, no mesmo lugar. Os olhos do menino-índio encontraram-se com os do menino branco e por alguns segundos os dois ficaram parados, fitando-se em silêncio, os olhos cheios d’água. Mas logo Mopi, sem dizer nada, retomou seu caminho (MACHADO, 1992, p. 91).

Como podemos verificar, a ficção de Machado concretiza-se como lugar de encontro de deslocamentos temporais e, conseqüentemente, espaciais. E torna-se um ambiente capaz de ligar momentos que o tempo real separa, inverter sua ordem, acelerá-lo, perturbar sua distinção, ajustá-lo a um único momento ou prolongá-lo indefinidamente, fazendo-o intemporal e eterno (Nunes, 2000, p. 25).

Podemos ainda verificar que, embora a história trate de uma situação particular – o avanço da “civilização” brasileira por terras indígenas –, essa é uma situação universal que sempre existiu na história da humanidade. Nosso mundo foi forjado por invasões e conquistas que, ainda hoje, são praticadas. Exemplos bastante atuais são as invasões Norte-Americanas a países da porção oriental (Irã, Iraque), em nome de uma liberdade unilateral que sabemos, não passa de liberdade para explorar as riquezas – em especial o petróleo – daqueles países. Também há as guerras civis em boa porção dos países africanos, estas em nome de Alá, mas que, na verdade, também são deflagradas por interesses econômicos. Assim, afirmar que a narrativa de Machado é também possuidora da característica da universalidade.

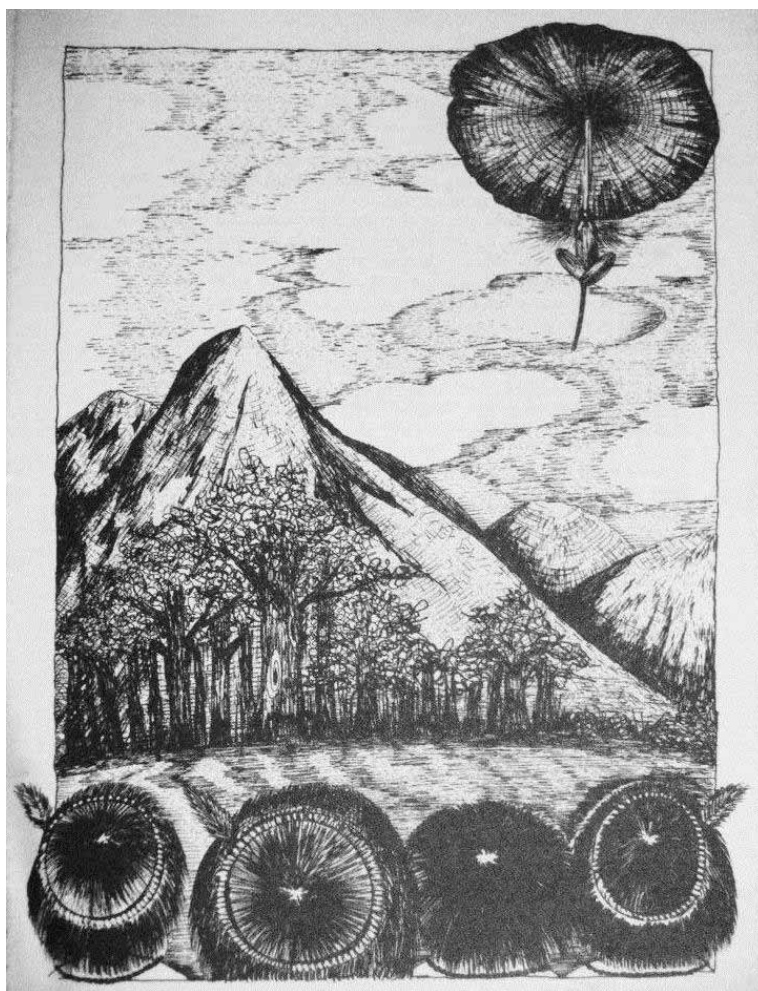


Figura 73 (MACHADO, 1992, p. 87).
Jon-Chon voa em direção ao pico Ventania, seguido pelos Tiriós.

Percebemos claramente que Machado procura ainda enfatizar a importância da preservação cultural e que fala de seu objeto de estudo – a biologia – em toda a obra, mesmo sendo o seu objetivo primordial é o de promover o contato do leitor com o prazer estético da

arte. Dessa forma, o leitor aprende noções de biologia enquanto compreende que a literatura é divertida. Afinal, sempre aprendemos algo com a arte, ainda que seja apenas a capacidade de admirá-la.

Para finalizar, é importante dedicar ainda algumas palavras sobre as ilustrações de *O Velho da Montanha*. Chama a atenção o fato de que todos os desenhos – ao todo, onze – extrapolam os limites de suas próprias molduras, como se a ilustradora quisesse nos indicar que o conteúdo simbólico-poético da narrativa ultrapassa os limites da obra. Assim, em compasso com a história narrada, as ilustrações também contam histórias que vão além dos riscos que as formam.

6.3. FAZENDO ANA PAZ UMA VERDADEIRA GUERRA CONTRA O PERSONAGEM RESOLVIDO

Passar adiante, esta é a função da palavra escrita. Deixar com que o outro compartilhe da nossa experiência, entre no nosso mundo, enquanto entramos no dele. (Silviano Santiago).

Em 1982, pela primeira vez na história, um autor de fora da Europa e dos Estados Unidos foi laureado com o “Prêmio Hans Christian Andersen”, equivalente na literatura infanto-juvenil ao Nobel: Lygia Bojunga Nunes. E em 2004, ela recebeu o ALMA (*Astrid Lindgren Memorial Award*) – o maior prêmio internacional instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia. Além disso, as obras de Nunes têm sido galardoadas repetidamente, desde 1971 até hoje, com prêmios nacionais e internacionais.

Como este capítulo está reservado às décadas de 1980 e 1990, nossa escolha para a análise recaiu sobre *Fazendo Ana Paz*, narrativa de 1991. O título já é intrigante: estará Ana fazendo paz? E, nesse caso, que paz? Ou a paz seria provocada por outro alguém? Talvez um casal, concebendo uma criança – uma pessoa chamada Ana, alcunhada de Paz provavelmente por ser apaziguadora, ou por nascer em um ambiente hostil e harmonizá-lo com a sua existência. É com a observação mais minuciosa da capa que percebemos, usando como dica a disposição das palavras do título, que ele se refere a alguém dando origem a pessoa chamada Ana, cujo sobrenome é Paz. Afinal, o título cobre duas linhas, havendo na primeira a palavra “FAZENDO” e, na segunda, “ANA PAZ”.

Ao fundo das palavras, a capa traz um conjunto de desenhos. Embora uma olhada superficial possa confundir-se e acreditar que se trata de um amontoado de bocas entreabertas, como se estivessem “jogando” beijos, o olhar mais acurado descobre haver aí uma ilusão. Na verdade, a capa nos mostra não bocas, mas mãos, as quais empunham lápis pretos, em posição de escrita. As mãos – que lembram uma famosa gravura de Escher (“Mãos desenhando”) – finalmente nos transmitem a ideia de que o livro se refere a alguém que escreve sobre uma pessoa chamada Ana Paz!

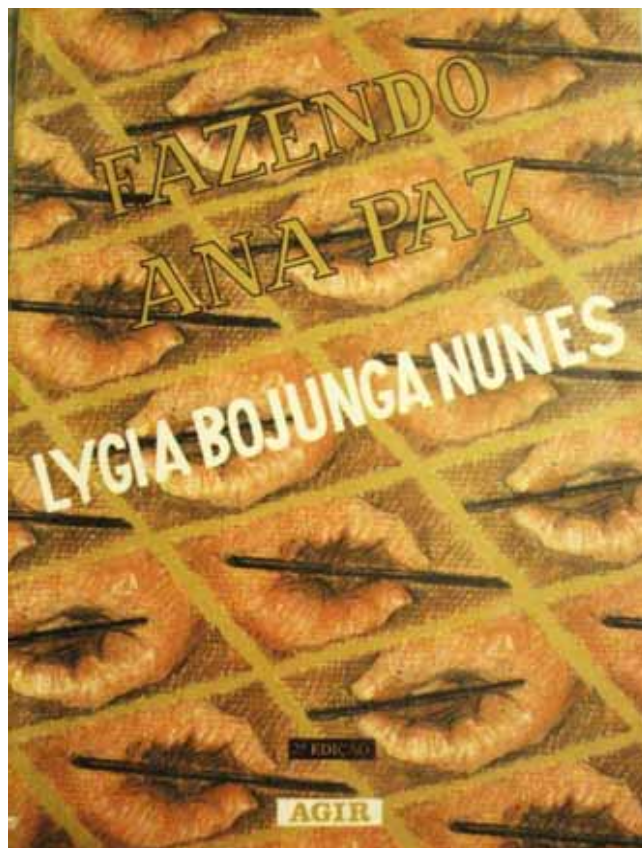


Figura 74 (NUNES, 1993, capa).
Capa da obra em estudo, criada por Regina Yolanda

As capas de edições posteriores (mais recentes) eliminam, infelizmente, o elemento intrigante e instigante:



Figura 75
As capas da quarta edição (à esquerda), de 1988, e da sexta edição, (à direita), de 2004.

Embora o conteúdo de uma obra não seja necessariamente “revelado” pela capa, a observação do livro-objeto é importante, pois

realmente julgamos os livros por suas capas, e [...] o estilo da fonte, a [...] encadernação, a qualidade do papel ou o cheiro da tinta nos influenciam. A maioria das pessoas [...] têm uma relação sensual com os livros; como ele é ao tato, o seu peso na mão, o tamanho, a forma [...] tudo importa. Pode ser uma blasfêmia dizer isso [...] As ilustrações ou o leiaute da capa darão pistas; [...] para leitores experientes, faz diferença. (HUNT, 2010, p. 120).

Pode-se dizer de um livro que a capa representa o “rosto” com que se oferece ao mundo. Tal como acontece entre as pessoas, é através da capa (ou da face) que dispara a primeira impressão de simpatia, ou não, por aquilo que depois vamos encontrar nas páginas internas. Quantas vezes não abrimos uma obra justamente porque a capa nos seduz e convida para além dela? (PAIXÃO apud POWERS, 2008, orelha frontal).

Cabe aqui, então, um breve comentário sobre as ilustrações de Regina Yolanda, dispostas nas páginas internas da obra. Trata-se de Ilustrações que só aparecem no início de alguns parágrafos, como se fossem iluminuras:

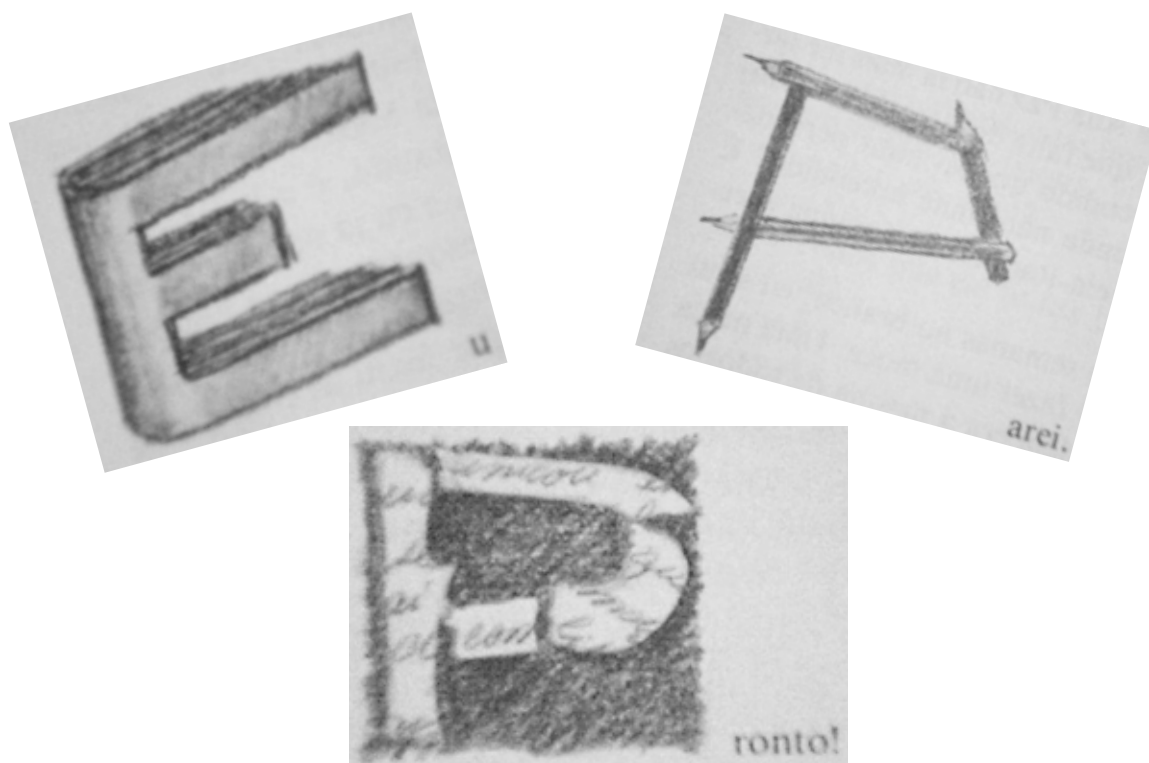


Figura 76 (NUNES, 1993, p. 11, 15 e 50).
Ilustrações de Regina Yolanda.

Há várias e bastante sugestivas ilustrações de Yolanda, dispostas como iluminuras ao longo do texto de Nunes, todas, de alguma forma, referentes à arte literária. A ilustração à esquerda compõe a palavra “eu” e dá a ideia de um livro. A que reproduzimos à direita mostra uma letra “p” formada de quatro lápis – necessários para que possamos escrever –, e inscreve-se, no texto, como a inicial da palavra “parei”. O último desenho que apresentamos, ao centro,

é outro “p”, mas desta vez, adornando o termo “pronto”, composto em pedaços de papel picado, como se um rascunho picado.

Dessa forma, as ilustrações sempre nos remetem ao tema da obra – a escritura – e, assim, nos fornece pistas, mas nunca nos dá a certeza do assunto a ser tratado. Pode-se afirmar, então, que as ilustrações reforçam o estado de abertura da obra, uma vez que instigam nossa imaginação no sentido de evocar outras imagens e criar outros textos. Obviamente já conhecíamos várias obras da autora e sabíamos que ela escreve histórias que nos enlevam e nos levam a viver “dentro” de seus livros, compartilhando as experiências de seus personagens, e isso também contribuiu para que acreditássemos que “Ana Paz” seria uma ótima leitura, afinal,

leitores qualificados tomam a maioria de suas decisões sobre o que acham de um livro, o grau de atenção que ele vai despender e o tipo razoável de prazer que obtêm, muito antes de efetivamente lerem qualquer uma de suas palavras. O nome do autor é obviamente importante (“você já leu esse autor?”). (HUNT, 2010, p. 120).

Fazendo Ana Paz é uma obra à qual foram destinados vários estudos, sob os mais diversos aspectos. Marta Yumi Ando, acreditamos, é uma de suas maiores pesquisadoras, no Brasil, e já a examinou sob o enfoque da dramaticidade do texto, sob o enfoque temporal, físico (o objeto “livro”), lúdico, das ilustrações e da criação literária. Assim arrolamos alguns de seus estudos⁵³ - todos disponíveis pela *internet* – e, para não nos tornarmos repetitivas, decidimos explorar, aqui, as características metatextuais do texto de Nunes, as quais cremos ser bastantes para lhe conferir seu estatuto de arte literária.

Essa história é um texto artístico que fala sobre a pessoa do título, Ana Paz, uma personagem de ficção. E quem fala sobre ela é a narradora da história, utilizando um recurso da literatura adulta que foi moda no Romantismo (quando o narrador afirma, por exemplo, que a história que vai contar é verídica, tendo sido encontrada em um manuscrito ou relatada

⁵³ •Fazendo Ana Paz: a manipulação lúdica da linguagem poética em Lygia Bojunga. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 36, n.60, p. 116-136, jan.-jun., 2011;

•Fazendo Ana Paz, de Lygia Bojunga: o livro-objeto e a corporalidade do texto. In CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1 e CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010;

•Presentificando o narrado: A dramatização da linguagem em Fazendo Ana Paz de Lygia Bojunga. **Revista FronteiraZ**. São Paulo, n. 6, abril de 2011;

•Fazendo Ana Paz e Retratos de Carolina: a escritura autoficcional de Lygia Bojunga. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1 e CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010.

por um amigo, de quem ouviu diretamente). Assim, em “Ana Paz”, a narradora, que é personagem, afirma ser uma autora. Porém, sabemos que a autora da obra é uma pessoa real (Lygia Bojunga Nunes), e que ela está criando uma história que tem Ana Paz como protagonista. Isso é, na verdade, um jogo de verossimilhança com o leitor, estratégia que pretende “enganá-lo”, buscando confundir ficção e realidade. Utilizá-lo na literatura para crianças e jovens, ou melhor, na *literatura para a formação de leitores literários*, conforme a entendemos, é uma atitude arrojada que mostra o quanto essa literatura é complexa e requintada.

É interessante o modo singular com que a autora transfigura no texto as dificuldades que envolvem a criação literária. Pelo caminho estético escolhido, a metalinguagem concretiza-se em imagens palpáveis [...] Por esta via, os impasses da criação são convertidos em matéria artística, ao serem trazidos para o mundo da ficção. (ANDO, 2010, p. 4).

Ao se colocar como uma autora-personagem, a autora real cria uma ficção de si mesma. Nunes não somente fala sobre a personagem, mas aproveitando-se da construção literária que dá vida a Ana Paz e faz uma metáfora do ato de produzir literatura. Assim, a obra ficcionaliza a “guerra” que por vezes o autor trava consigo mesmo, durante o processo de criação de sua obra literária. Em *Fazendo Ana Paz*, a autora transforma em ficção os próprios caminhos de construção de seus personagens, e aqui, mais detalhadamente, de Ana Paz que, tal como Raquel, protagonista de *A Bolsa Amarela* (outra de suas obras), irrompe em seu

estúdio feito um furacão [...] dizendo que tinha dez anos [...] e que tinha essas tais vontades fortíssimas que ela precisava esconder depressa, depressa, DEPRESSA!

E aí, um dia aconteceu de novo: ela chegou, e sem a mais leve hesitação foi me dizendo:

“Eu me chamo Ana Paz [...]”

Parei. A Ana Paz chegou tão forte que eu senti que ela não ia mais me largar até eu fazer um destino pra ela, até eu escrever uma vida pra ela ir morar. (NUNES, 1993, p.12, grifo do autor).

Apesar de entrar surpreendentemente na vida de sua autora-personagem, Ana Paz foi-se revelando de forma fragmentada, materializada “textualmente pela múltipla focalização e sobreposição de diferentes tempos e espaços” (ANDO, 2010, p. 5): criança, moça, velha, filha, avó, com longos intervalos de tempo entre o “parto” de cada Ana Paz escrita. No entanto, ela jamais se tornou um personagem “resolvido”, já que sua autora (personagem) afirma: “tem buraco na tua história, tem página riscada, tem página cheia de anotação do que

você vai ser, e tem muita página em branco do que você não foi [...] eu não consegui te fazer inteira” (NUNES, 1993, p. 53).

O desfecho da narrativa, podemos afirmar, é também seu clímax. A autora das várias Ana Paz, certa de que não tinha escrito um texto bem acabado decide rasgá-lo, mas é impedida pela personagem de sua criação:

[...] quando eu fui rasgar a cena em que a Ana Paz-moça encontra o Antônio lá no banco da praia, ela se levantou:
 – Não! Mal ou bem, nessa hora eu tô me apaixonando por um homem, eu tô me sentindo tão viva; [...] tudo o que eu vou viver vai ser tão intenso! E você me rasga?
 – Desculpa, Ana Paz, mas não dá. [...]
 – Você não ficou resolvida.
 – Ora, não me vem com isso, quem é que fica *resolvido*? [...]
 – Mas pera aí! Você me deu uma infância, [...] me levou pra adolescência, e você me fez viver 80 anos até começar um projeto novo de vida, [...] e tudo tão difícil de ser vivido, de ser vencido! Mas mesmo assim você quer me rasgar?! (NUNES, 1993, p. 52 e 53, grifo do autor)

Ao interagir com Ana Paz, objeto de sua criação, a autora-personagem reforça sua própria ficcionalidade e, ao atender ao pedido de seu personagem para publicar a história, mesmo incompleta, permite que a criatura assumo o poder do criador, numa incomum inversão de papéis.

A história é – conforme sinalizado pela capa – complexa e ambígua. Há contradições, conflitos que beiram o absurdo, alteração da ordem dos fatos e violação de regras do chamado “pacto literário”. Mas o leitor sempre espera uma história que ao menos aponte para possíveis conclusões, ainda que seja aberta e nos legue a tarefa de terminá-la em nossa imaginação. Afinal, esperamos que um autor dê conta de compor sua história – e seus personagens – integralmente, ainda que saibamos que a ficção não comporta a totalidade dos fatos e das situações possíveis, mas apenas fragmentos, completos em si.

A autora-personagem entra em conflito consigo mesma na tentativa de *resolver* o personagem que está criando e parece lhe escapar:

que eu me debrucei no caderno pra continuar escrevendo a Ana Paz, o meu lápis foi esbarrando numa pergunta atrás da outra [...] Uma interrogação ia puxando a outra e, lá pelas tantas, tchaaaaaa: a Ana Paz se afogou nesse mar de perguntas.
 Ana Paz! Ana Paz!
 Não adiantou mais chamar. Nem esperar. [...] ela tinha se afogado, sumido; e a semana acabou, e outra passou, e não adiantou eu ficar grudada no papel: a Ana Paz não apareceu mais.
 Nossa! Empacar todo escritor empaca. Mas assim? tão depressa? mal o livro começa? Fui ficando deprimida. (NUNES, 1993, p. 15)

A surpresa da autora-personagem com o desaparecimento de seu personagem, sua insistência, por duas semanas, em escrever o se havia proposto, sem nada conseguir, chega a ser trágico:

- Ana Paz, quer acender essa luz?
- Só se você faz meu pai.
- Eu não posso fazer o seu pai no escuro.
- Pode, sim: eu já vi você escrever no escuro... [...]
- Mas que menina! – me levantei pr’acender a luz. Tateei no escuro e esbarrei na Ana Paz. (NUNES, 1993, p. 38).

O jogo literário (de faz-de-conta que o autor-personagem é o autor real) proposto por Nunes permite que o autor discuta com seu personagem e até termine por deixá-lo decidir seu próprio destino. Porém, não é o esperado, pois autores não costumam conversar ou discutir com seus personagens: eles os escrevem, os criam, literalmente imprimindo suas características no papel. O diálogo entre autor e personagem – e personagem que nem está criado, ainda – é, assim, uma forma de “violação” da própria autoria. Acatar a decisão de um personagem em detrimento da decisão de seu criador, o autor, é ousado,

- já chega o tempo que eu fiquei numa gaveta, já chega o tempo que eu fiquei na tua cabeça: tudo tão fechado, tão cheio de complicação. Eu quero ir lá pra fora!!
- E hoje ela foi. (NUNES, 1993, p. 54).

E nos chegou, surpreendentemente real – em forma de livro-objeto – e também como ficção, metáfora de nós mesmos, quase humana: incompleta, não resolvida, rasgada pelos desacertos, “esperando a luz que, um dia, vai se acender (ou não) em tudo que é pedaço [...] de escuridão” (NUNES, 1993, p. 53)...

6.4. O MENINO-GULOSEIMA MARROM-CHOCOLATE COM OLHOS DE JABUTICABA MADURA E SEU AMIGO COR-DE-ROSA

Menino é como certos rios misteriosos da Amazônia que, de repente, desaparecem no meio da mata – ou no meio do mapa – e vão aparecer lá na frente, um rio muito maior, um outro rio. (Ziraldo).

Ziraldo, autor de *O Menino Marrom*, destaca-se no cenário literário como um artista versátil, um comunicador por excelência, que consegue imprimir, em suas histórias, uma “relação dinâmica entre o verbal e o visual, que cria uma atmosfera, um contexto, onde cada palavra tem sua importância, cada detalhe do desenho também” (CAMPEDELLI e ABDALA JR., 1982, p.106), resultando em “uma hábil fusão da imagem/cores, do pensamento poético e do espírito lúdico.” (COELHO, 1984, p. 929).

Despojado da intenção de criar obras que ensinem algo, Ziraldo (apud CAMPEDELLI e ABDALA JR., 1982, p. 6) acredita que “não adianta querer fazer civismo com literatura infantil. Nem se deve dar lições de moral, tentar tornar o livro ‘útil’. A criança não gosta”. Assim, preocupado com o prazer da leitura e consciente da necessidade de que “o livro deve deixar a criança apaixonada. Para ela aprender a conviver com o livro por toda a vida” (ZIRALDO apud CAMPEDELLI e ABDALA JR., 1982, p. 6), o autor descreve o “clima” de suas obras:

não faço proselitismo com meus livros para crianças, não trato de temas políticos, não quero fazer a cabeça de ninguém [...] Gosto de inquietar adultos acomodados e despertar as crianças para a alegria e o prazer que é ler com desenvoltura. Quer dizer: quando faço um livro, penso no quanto ele pode ser agradável, interessante. (ZIRALDO, 2011 - *online*).

A inspiração para *O Menino Marrom*, de acordo com o autor, surgiu de uma olhada no espelho: “eu estava olhando no espelho e descobri que eu era marrom. Descobri que não existe gente preta, existe gente marrom. Foi assim que nasceu o Menino Marrom” (ZIRALDO, 2011 - *online*). A obra, apesar de seu título, não fala só de um menino marrom, mas, poética desde o seu tema, conta a história de uma amizade que dura por toda a vida, entre dois meninos diferentes – um afrodescendente e outro, branco – que crescem juntos brincam, se divertem, brigam e aprendem, e juntos fazem descobertas sobre o mundo, a vida e o amor.



Figura 77 (ZIRALDO, 1986, p. 5 e 9).
O menino marrom e o amigo cor-de-rosa

Ciça (apud ZIRALDO, 1986, capa de trás), afirma que o livro conta

a história de três meninos.

Em primeiro lugar, é a história de um menino marrom. E é também a história do seu amigo, o menino cor-de-rosa.

Mas, principalmente, é uma história do menino que mora no coração do Ziraldo, e que é um menino poeta, contador de caso, inventor de moda, sempre sonhando, imaginando, juntando amigos, e com eles fazendo outras histórias, e com as histórias, outros amigos, e, com os amigos, novas histórias...

Obra publicada em 1986, *O Menino Marrom* tem seu foco na história do personagem-título e seu amigo cor-de-rosa, sem nomes específicos. Isso faz com que a narrativa tenha uma característica universal, pois pode ser “localizada em qualquer parte [...] pode-se identificar [os meninos] com qualquer criança [que viva] a vida com muita alegria [e que cresce] como todo mundo” (CAMPEDELLI e ABDALA JR., 1982, p.43). Apesar de sua intransitividade, a obra de Ziraldo ensina “no mínimo, que falar à infância é transmitir do ponto de vista infantil; que uma literatura destinada à infância não se completa senão com a *presença* da criança no narrado” (p.104, grifo dos autores).

Coelho (1984, p. 929-935) afirma em diversos momentos que grande parte da produção infantil de Ziraldo destina-se à “faixa etária dos 9 aos 90 anos [e que] terá longa carreira entre os pequenos leitores (e os grandes!)”. No decorrer da narrativa d’*O Menino Marrom*, “alegoria do homem e sua atração incessante pelo Saber e pelo Conhecer o mundo a

que ele pertence.” (p. 932), como já acontecia em obras anteriores do autor, os personagens, enquanto crescem, descobrem

o mágico e abstrato universo da palavra [numa] viagem-de-descobrimto [sobre] a curiosidade que leva à ação e ao progresso; a noção da relatividade das coisas; a natureza das cores; a existência de mundos ou realidades para além das nossas conhecidas e cotidianas; o valor da Idéia [e] o mais importante [...] essencial à condição humana: *o conhecimento da palavra* (COELHO, 1984, p. 933, grifos do autor.).

E tudo isso acontece com muita criatividade, sem nenhuma retórica, com muita poesia, numa linguagem coloquial, ágil, aspectos que garantem, à obra, seu *status* de arte literária. Mas não é só isso. A narrativa de Ziraldo equilibra os temas tratados com boa dose de humor, “humor crítico que provoca gargalhadas sem diminuir a seriedade dos problemas levantados” (CAMPEDELLI e ABDALA JR., 1982, p. 3), como a pergunta que o menino marrom fez à sua tia, que o havia levado à praia, depois de olhar o mar longamente da beira da praia: “Tia, quando você nasceu já tinha mar?” (ZIRALDO, 1986, p. 6). Ou como a briga do “sou mais eu” entre os amigos marrom e cor-de-rosa:

os dois estavam ali, numa boa, destruindo as peças de um jogo-de-armor, quando se desentenderam. [...] Eles eram bem pequenininhos. De repente, um deles já meio zangado, falou: “Minha camiseta é vermelha e a sua não é!”

Ah, pra quê? Foi um desafio inaceitável. O outro respondeu, na bucha:

“Meu *short* é azul, o seu não é.”

Aí, o caldo entornou:

“Minha mãe usa óculos, a sua não usa!”

“Eu tenho um irmãozinho, você não tem!”

“Eu tenho duas primas, você não tem!”

“Minha tia é velha, a sua não é!”

“Eu tenho uma bicicleta, você não tem!”

Eu sei assoviar, você não sabe!” [...]

A coisa foi ficando da maior gravidade, quase insuportável.

A cada provocação, a resposta do outro vinha mais perigosa. Até que um deles bradou a vantagem maior, insuperável:

“Minha avó morreu, a sua não morreu!” [...]

Depois desta, só a agressão física! Quando as mães entraram no quarto, os dois rolavam pelo chão, aos berros, fazendo mais barulho que gatos em noite de lua. Pelo menos, os mesmos sons. (ZIRALDO, 1986, p. 11).

Paralelamente à sua feição bem humorada, a narrativa de Ziraldo também se caracteriza por abordar – agora de forma crítica e contundente – o contexto da realidade, mais especificamente, a face estreita da Educação no Brasil:

A professora resolveu mostrar para eles o Disco de Newton.
 Todo mundo conhece o Disco de Newton, não é verdade?
 Todo mundo já foi ao laboratório da escola, certo? Ou sua escola não tem laboratório?
 Vem, essa é uma outra história e é o Ministério da Educação que tem que resolver. Deixa a gente contar a nossa, que felizmente tem um laboratório instalado na escola.
 E ali tinha o Disco de Newton.
 [...] um pequeno círculo de metal, [...] dividido em raios (como uma roda de bicicleta). São sete espaços entre os raios, cada espaço com uma das cores do arco-íris. O disco gira em pé, como uma pequena roda-gigante [...]
 A professora disse: [...] “Vejam: eu vou rodar este disco bem depressa e vou misturar todas as cores nesta rodada. [...]
 O disco foi girando, girando, e, de repente, ficou todo branco. E a professora explicou: “Viram? O branco não é uma cor. O branco é a soma de todas as cores em movimento.” (ZIRALDO, 1986, p. 16-18).

Já pela menção do Disco de Newton – instrumento inventado por Isaac Newton para evidenciar as cores que compõem o espectro da luz branca – percebemos que o autor, que também é educador, faz aqui uma crítica ao sistema educacional do Brasil. Essa crítica fica subentendida quando o narrador pergunta (ao leitor ou ouvinte) se a escola em que estuda tem laboratório e afirma que, se não tem, deveria ter, pois os laboratórios – como mostra na história que conta – são necessários para que os alunos possam experimentar e aprender! Se as escolas não têm laboratórios, esse é um problema grave que precisa ser resolvido em todo o território nacional, pois todos têm direito a uma educação de qualidade.

Outro traço digno de nota é a intertextualidade, que é expressa de duas formas. Na primeira delas, o autor coloca outros textos escritos na história que conta:

Tem muito pouca coisa realmente preta na Natureza. [...]
 E no Reino Vegetal, o que é que tem que é preto mesmo, absoluto? Aquele olhinho do fruto do guaraná, acho que é preto de verdade. E tem o azeviche. Vocês conhecem *aquela canção que diz: “Boneca de Piche, da jabuticaba, da cor do azeviche...?”*
 Pois é, azeviche deve ser pretão mesmo pois o *Lamartine Babo* – autor da *música* – não iria mentir pra gente. Mas... espera aí: azeviche não é vegetal. Ou é? (ZIRALDO, 1986, p. 3, grifos nossos).

O menino marrom ainda estava na idade de inventar muita moda.
 E ninguém inventa moda sozinho.

É preciso sempre ter um parceiro. O Tom Jobim fez uma canção linda onde ele fala que “é impossível ser feliz sozinho”. Tipo da descoberta de quem aprendeu tudo e manteve ainda a capacidade de descobrir coisas novas. [...] Pois é: ele sabia – e sabia dizer – que para inventar moda é preciso um parceiro, alguém para soltar aquele riso frouxo, quando só os dois sabem exatamente de que segredo estão falando. (ZIRALDO, 1986, p. 8, grifo nosso).

Nas duas passagens, o narrador fala de textos (letras de músicas), sobre os quais faz comentários críticos. Os nomes dos compositores Lamartine Babo e Tom Jobim, bem como os pequenos trechos das letras de suas músicas, citados na história dos amigos marrom e cor-de-rosa, constituem-se em uma forma intertextual explícita.

A segunda configuração da intertextualidade em *O Menino Marrom* é a metatextualidade: o texto remete-se a si próprio, tornando-se simultaneamente sujeito e objeto do seu discurso, de sua reflexão:

Ele era um menino muito bonito. Acho que dá para se ter uma idéia pelo desenho (que está logo aí, na virada da página). Caprichei no desenho do menino, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente, Vou ter até que ajudar com algumas informações, que é para a descrição do menino marrom ficar mais completa.
Sua pele era cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados com leite (não gosto de chocolate com leite, daí achar a cor do chocolate puro mais bonita). (ZIRALDO, 1986, p. 3).

Não fique triste aí não, você que está me lendo, achando que o menino marrom era mais inteligente e mais vivo do que você. Não era.
[...]
Os autores têm mania de ficar valorizando os seus personagens, falando que eles são os mais valentes, os mais brilhantes, os mais inteligentes, os mais corajosos, os mais nobres e leais.
Personagens levam muita vantagem sobre as pessoas da vida real. É que o autor pode inventar sempre mil mentiras sobre eles, só para valorizar. (p. 7).

Um menino amigo meu [...] estranhou uma coisa: se a história é dos dois meninos, por que o livro se chama só “O Menino Marrom?”
[...]
Então pensei: deve ter sido por causa do telefonema do técnico da gráfica. A gente escreve cor-de-pele na indicação e quer que as pessoas adivinhem que cor de pele que é. [...].
[...]
Vou contar um segredo de autor para vocês. Quando se começa a contar uma história, não fiquem achando que a história vai acabar igualzinho a gente quer. Não vai. Por mais que você invente, de repente, um personagem entra pela página adentro e toma o seu lugar e, ó, cadê que você tira ele da história?
Mesmo inventada, é a história que dirige o autor. (p. 12).

Ilustrador, Ziraldo também fez os textos imagéticos que acompanham o escrito, ambos dotados de capacidade para “falar nas entrelinhas”. Mesmo quando o autor descreve, em palavras e com detalhes, os dois protagonistas da história – o menino marrom e o cor-de-rosa – e os desenha, tomando uma página inteira para cada um deles, os desenhos acabam nos levando a pensar em detalhes que podem existir, mas que não aparecem nas imagens do livro, em outras figuras, outras pessoas. Assim, os textos narrados pelas imagens não restringem o pensamento do leitor, mas ampliam a narrativa e a deixam do tamanho da imaginação de quem lê. Destacamos as ilustrações que são colocadas, à moda de iluminuras, em parágrafos nos quais a narrativa muda de rumo, como se a obra fosse dividida em capítulos não explícitos:



Figura 78
(ZIRALDO, 1986, p. 3, 8 e 25).

As iluminuras nos apresentam crianças que brincam com as letras, como brinca o autor-narrador com o texto e com o leitor. Mas nos mostram também, para além do que os nossos olhos veem nos desenhos, que crianças (e adultos, também!) são curiosas, aproveitam todas as situações para se brincar, gostam de se divertir, e utilizam os objetos aos quais têm acesso (e as letras que “descobrem”), de um modo próprio, diferente do modo adulto, já habituado às regras impostas pela sociedade.

Uma vez que *O Menino Marrom* conta a história de dois amigos desde a sua infância até a idade adulta, poderíamos dizer que, de certa forma, estamos diante de uma espécie de mini-romance de formação – considerando-se que fora do ambiente cultural e literário alemão, ele só pode existir quando levados em conta os desdobramentos das concepções

históricas e culturais em diferentes momentos e lugares, ou seja, quando se admite sua adaptação, sua transgressão. Eles crescem e a narrativa acompanha esse crescimento, eles aprendem e a história acompanha sua aprendizagem:

O menino cor-de-rosa já não tinha mais babá, estava crescidinho [...] A velha mulher que vivia em sua casa desde os tempos da mamãe menina [...] havia deixado uma sobrinha [...]
 Ela estava doidinha pra se casar com o carteiro e [...] explicou para a cozinheira: “Ele tem todos os ingredientes para ser um bom marido!”
 Não dá para esquecer a palavra ingredientes no plural, quando se ouve esta palavra pela primeira vez. Ingrediente: grande mistério!
 Os dois [...] correram para o quarto, atrás do dicionário.
 Abrem o dicionário [...] O que será que esse noivo tem? Inocência, já passou, volta, volta, é nesta página, Inglesia, vira outra, Inglesice, Ingremidade, aqui está: INGREDIENTE.
 Leram o verbete.
 Leram várias vezes.
 E o mistério continuou. [...] (ZIRALDO, 1986, p. 14-15, grifo do autor).

Eles se separam, e essa separação é também registrada, em texto escrito com poesia e humor:

Menino cresce.
 E os dois amigos não tiveram como se livrar deste dever. De repente, começaram a crescer mais depressa, a voz começou a engrossar aqui, a esganiçar ali, até que chegou a hora do menino cor-de-rosa ter que ir embora. [...]
 Os amigos todos apareceram para a festa de despedida do menino cor-de-rosa que, àquela altura, já não era tão menino nem tão cor-de-rosa. [...]
 Ele seguiu para a estação em companhia do menino marrom [...]
 Os dois foram andando devagarinho para a estação. Naquele instante eles estavam certos – sem que nenhum dos dois falasse isto para o outro – de que não iriam nunca se esquecer daquele momento [...]
 De repente, o menino marrom deu uma gargalhada dessas que não acabam mais, dessas de perder o fôlego.
 O menino cor-de-rosa espantou-se, sem entender nada. [...] “Tá rindo de quê?”
 O menino marrom olhou para ele, todo solene, e disse:
 “Espero que você tenha todos os ingredientes para vencer na vida!”
 “Você se lembra?” falou o menino cor-de-rosa pegando carona na risada que não acabava. [...]
 A gargalhada acabou e eles voltaram a caminhar em silêncio, agora que o mistério estava desfeito. (ZIRALDO, 1986, p. 14-15 e 25-26).

Constituem-se homens, sempre acompanhados pela narrativa:

Algum tempo depois aconteceu tudo igualzinho como na canção do Milton Nascimento: o menino – que agora já era doutor – voltou com sinhazinha para apresentar. [...] Era mais uma bela estudante de sociologia [...] A sobrinha da babá já tinha seis filhos [...]

A vida continuou.

A partir daí, porém, a história já não é mais nem do menino cor-de-rosa nem do menino marrom. [...]

Que os dois continuam os maiores amigos, isto eu sei, tenho sempre notícias deles embora não os veja há muito tempo.

[...] um é craque de basquete e o outro, de voleibol; [...] os dois já se formaram, todos dois já são doutores [...] Um deles já se casou [...] e o outro perdeu a conta das namoradas que tem. [...] um é rei da informática e o outro do vídeo-clip; um andou fazendo cursos de teatro e literatura e o outro já fez figura num festival da canção. Um é louco por sorvete de chocolate e o outro detesta o gosto de chocolate com leite; prefere, pro seu deleite, cerveja com tira-gosto. Um adora um som moderno e o outro – como é que pode? – se amarra é num pagode. [...] Um é um cara ótimo e o outro, sem qualquer dúvida, é um sujeito muito bom. Um já não é mais rosado e o outro está mais marrom. (ZIRALDO, 1986, p. 31).

E assim, ensaiando rimas e fazendo poesia, a história do menino marrom, que também é a história do menino cor-de-rosa, tipo de *Bildungsroman* sucinto, termina, sem terminar: deixa-nos pensando nas possibilidades da vida dos amigos que “continuam por aí” (ZIRALDO, 1986, p. 31).

6.5. VIDIS ANDS PAIXONIUS DEL PANDONAR, EL CRU-EL

Acho que o escritor deve escrever para a alegria do leitor. (Borges).

Proporcionar alegria, divertir e tirar o leitor do interior mais profundo do nosso eu, arrancando-lhe, a cada página, gostosas gargalhadas – essa parece ser a vocação de *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel*, embora não se esgotem nisso as qualidades literárias desse livro. Escrito em 1983 pelo baiano-sergipano de caráter universal João Ubaldo Ribeiro – porque morou em diversos países aos quais se vincula até hoje –, eleito nesse mesmo ano membro da Academia Brasileira de Letras onde ocupa a Cadeira 34, consagrado no Brasil e no exterior como romancista, jornalista, cronista e tradutor –, “Pandonar” – como apelidamos a obra –, foi sua estreia em literatura infantil e juvenil e recebeu o prêmio de melhor obra para jovens da Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil no ano de seu lançamento. Traduzida para o alemão pelo próprio autor e publicada em Munique em 1994, nesse mesmo ano recebe o prêmio *Die blaue Brillenschlange* pelo melhor livro para crianças e jovens sobre minorias não-europeias.

Vida e Paixão de Pandonar, O Cruel trata de um período da vida de Geraldo, garoto-escritor possuidor de uma fértil imaginação e de um poder de criação admirável, por meio dos quais dá origem ao “fictício e multitalentoso” Pandonar, um herói que “deixa o Super-Homem no chinelo” (OBJETIVA, 2010 – *online*). Por meio das mirabolantes aventuras em que Geraldo enreda seu personagem, exprime seus sonhos e extravasa seus desejos:

Ele deu um chute da linha média que a bola furou a rede. Depois, Pandonar fez mais vinte e três gols e, inclusive, houve uma vez em que ele driblou todos os jogadores do outro time um por um e todos caíram no chão. [...] E, no fim do romance, o time do Vasco não era mais nem o time do Vasco, era o time do Brasil contra a Hungria (RIBEIRO, 1993, p. 30).

Geraldo é adolescente e passa por sua primeira paixão, aparentemente não correspondida, mas Pandonar, alter-ego criado por sua imaginação, não sofre as desventuras do amor incerto:

As meninas que jogavam vôlei, como Maria Helena, certamente apreciavam os talentos dos voleibolistas masculinos. Como Renatão, aliás, e Geraldo teve uma inveja imensa de Renatão e se achou mais infeliz ainda [...] Tantas

vezes, nestes últimos dias, Pandonar tinha entrado na quadra e, numa saraivada deslumbrante de cortadas, eliminara todos os times adversários, inclusive a seleção americana. [...] com ar súplice nos olhos maravilhados, Maria Helena estendia a mão para ele. Eu quero você, dizia ela (RIBEIRO, 1993, p. 54-55).

A alta qualidade de sua literatura “filhou seu autor a uma vertente literária que sintetiza o melhor de Graciliano Ramos e o melhor de Guimarães Rosa.” (NOGUEIRA JR., 2009 - *online*). “João Ubaldo escreve na cadência de um rio que avança ou do vento nas folhas”, podendo, assim, também ser comparado a Robert Graves e James Joyce, mas “diferente de ambos [...] começa antes de começar. Ou depois. Pegando a história pelo meio, é como se ela já tivesse existido antes, mas não estivesse ali, no livro ainda não posto de pé.” (OLINTO, 1999 - *online*).

A história começa: “Se eu fosse invisível, pensou Geraldo, eu voava para a casa dela na hora do almoço e ia para qualquer lugar aonde ela fosse” (RIBEIRO, 1993, p. 11). Com quem Geraldo fala? Quem é “ela”? Por que ele quer acompanhá-la? Há, portanto, uma história anterior à narrada no livro, que não está ali, o que faz com que a narrativa comece “antes de começar”. A capacidade de fazer arte com palavras e a originalidade, que colocam Ribeiro no mesmo patamar de grandes artistas da literatura mundial, conferiu em 2008 ao autor o “Prêmio Camões”, o mais alto galardão da língua portuguesa (NOGUEIRA JR., 2009 - *online*). Antes disso, em 1984, *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel* já havia sido laureado como o melhor livro do ano pela Associação Paulista de Críticos de Arte, deixando assim entrever seu fôlego estético-literário, produto de um autor em que, desde suas primeiras obras, “se destacava o modo, direto e preciso, de erguer um personagem e criar um mundo [...] ali surgia o escritor brasileiro por excelência [que] inventou-se a si mesmo” (OLINTO, 1999 - *online*). Trata-se, portanto, de um autor que sabe juntar ideias e palavras, e que

em tudo insere [...] a visão humorística, que vê o que não aparece, identifica a nudez das gentes, entende os pensamentos ocultos [...] Para dar um tom forte, alto – e baixo também – ao seu humor, tinha João Ubaldo *de dominar não só a linguagem e a língua, o ritmo das palavras, mas também os sons sem significado do aparente que, na linha da comicidade, muito significam.* [...] As duas realidades – a real, que envolve o caminho de cada brasileiro e a realidade não menos real, mas com outras investidas – mesclam-se na obra de João Ubaldo de tal maneira que ele acaba promovendo uma invenção [...] de cada um de nós (OLINTO, 1999, grifo nosso - *online*),

Enfim, estamos diante de um escritor que traz à luz criações inovadoras, possuidoras de múltiplas significações que imprimem, dessa forma, à sua obra, o caráter estético da

literatura. Como resultado, “Pandonar” é interessante e bem humorada desde a sua capa, criada por Marcelo Barreto de Araújo e Ivan Baptista⁵⁴: ela mostra Geraldo, trajado de Pandonar, “enquadrando-se” literalmente em uma moldura. Quando totalmente aberta, na capa de trás vemos o dorso do garoto. Isso nos sugere que Geraldo e Pandonar sejam o mesmo indivíduo, mas apenas em alguns aspectos: segundo o desenho, somente da cabeça à cintura, porção que vemos dentro dos limites da moldura, embora os quadris e pernas sejam exclusivamente de Geraldo. Além disso, a imagem também nos informa que o conteúdo deles está dentro do livro, uma vez que as capas só trazem a frente e as costas dos personagens:

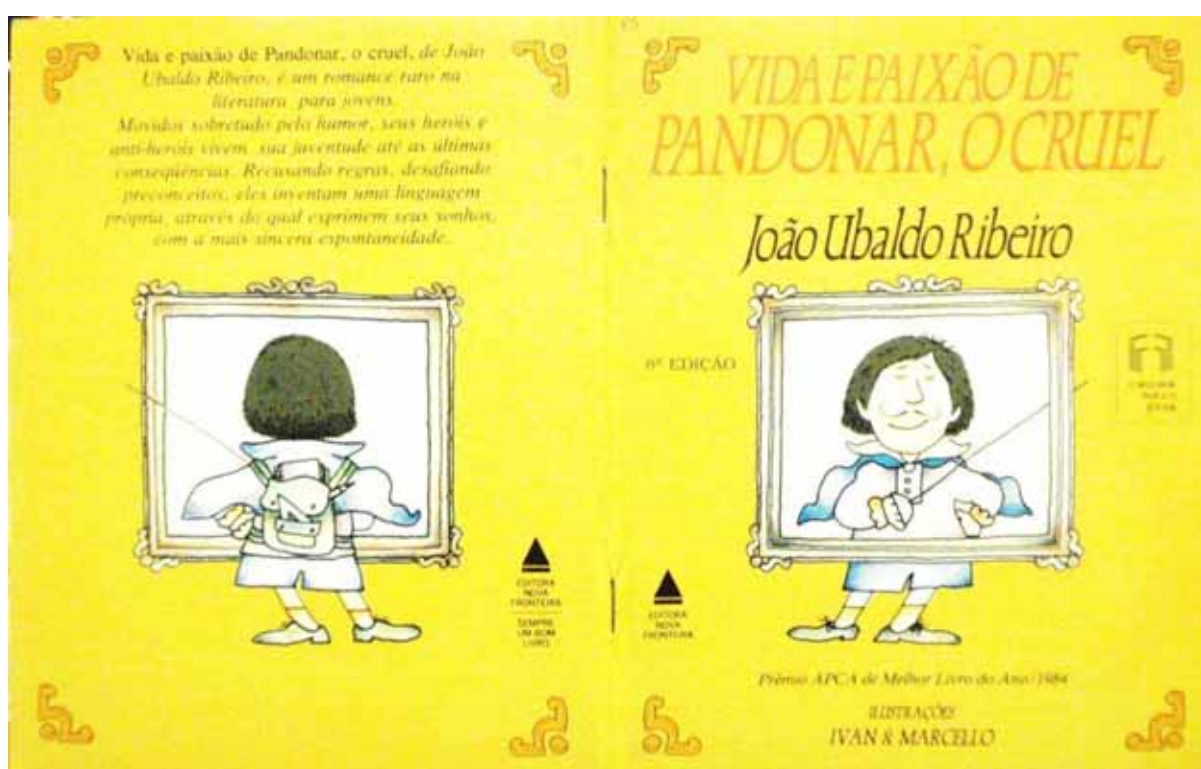


Figura 79

(RIBEIRO, 1993, capas).

Cabe ainda enfatizar outro detalhe que julgamos significativo nas capas: elas próprias também são emolduradas, embora discretamente. Podemos ver apenas os detalhes do acabamento dessa segunda moldura, em um tom alaranjado, mais escuro do que o amarelo-ouro, que tinge a capa de energia, e mais claro do que a cor das letras do título. Essa segunda moldura, que enquadra Geraldo-Pandonar por inteiro, não constitui mero adorno. Afinal, a imagem fala, narra, tanto quanto as palavras combinadas artisticamente e, portanto, são

⁵⁴ Sobre Ivan Baptista e Marcello Barreto, só encontramos informações a respeito de uma obra, *O sacco*, que publicaram pela Nova Fronteira em 1984 e reeditaram em 2005, com texto (rimado) e ilustrações de ambos. (CORTEZ, 2011 – online)

indícios de descobertas que só podemos fazer por meio da leitura. As demais ilustrações, no interior do livro, são todas em traços simples, na mesma cor do texto, e ocupam espaços variados nas páginas. Algumas são centrais e outras colocam-se na porção inferior, tomando uma ou duas páginas. Todos os capítulos são marcados por um pequeno desenho colocado na parte inferior de uma moldura (o nome do capítulo insere-se na parte superior) que toma toda a página. A cada final de capítulo há uma figura pequena, como que servindo-lhe de remate.

A leitura, por sua vez, provoca o riso desde o Sumário que, ao invés de ser escrito em português, contraria nossas expectativas constituindo-se numa mistura de línguas – português, inglês, espanhol e francês – que resulta numa outra, visualmente semelhante ao latim, devido aos finais das palavras em “is” e “us”, principalmente, fato que comprova concretamente a observação de Antonio Olinto (citada acima) a propósito do domínio de Ribeiro também dos *sons* da língua e da linguagem:

- I. Is belis ands trystes amoris del Pandonar [...]
- II. Solarius, espaciarius ands campeonatis del Pandonar [...]
- III. Et lachrymas et incomprehensionis et grās infelicitats del Pandonar [...]
- IV. Qualis Fênix, el Pandonar apagatorius surgit des cinz (RIBEIRO, 1993, p. 7).

Apesar de não existir e, portanto, ser absurda do ponto de vista da realidade, essa língua em que o sumário nos é apresentada é, ao contrário do que parece, um conjunto de frases e *sons* perfeitamente inteligíveis. Aliás, inventar línguas é atividade que Geraldo e seu personagem Pandonar apreciam muito, tanto quanto seu criador:

- [...] eu tenho um assunto muito importante para lhe falar.
- Eu não quero saber mais daquela língua que você inventou, eu acho muito chato esse negócio de língua nova, ainda mais que você toda hora fica mudando as regras e ninguém entende nada: parece que bastes faláris assins. E isso todo mundo entende e depois você complica, querendo botar ordem inversa, botar declinações. Veja bem, eu não suporto latim, veja bem!
- Roquetão, [...] sou seu amigo e não ia ficar insistindo para você aprender o Voldegrado, que, aliás, eu aperfeiçoei.
- Outra coisa que eu acho cretina é esse nome Voldegrado que você arranhou, parece nome de cidade russa. E só quem fala é você. Que graça tem uma língua que só quem fala é você?
- [...]
- Roquetão, pelo amor de Deus, não fique nervoso. Eu não quero falar com você sobre o Voldegrado. Eu...
- Você inventou outra?
- Não, eu não estou mais inventando línguas e alfabetos. Só estou me dedicando a códigos. [...] e então hoje eu tenho um código indecifrável. (RIBEIRO, 1993, p. 25-27).

A conversa de Geraldo e Roquetão, seu melhor amigo, flui de modo tão natural que, quando lemos, temos a impressão de que os estamos ouvindo: frases interrompidas, desvios de assuntos que quase fazem Geraldo se esquecer do motivo que o levou a falar com o amigo, tudo muito parecido com o que acontece conosco, quando conversamos informalmente. É assim que Ribeiro brinca com as palavras e constrói uma realidade ficcional na qual a realidade vivida se materializa nos sons e no ritmo impressos no papel, constituindo-se em documento que atestam sua profunda percepção e sensibilidade para a língua e os modos brasileiros.

Na história, Geraldo procura seu amigo para se aconselhar sobre coisas do coração, pois está apaixonado e não sabe como lidar com esse sentimento – e nem mesmo com a menina por quem se enamorou –, e acredita que Roquetão tenha mais experiência no assunto do que ele. Mas até chegar à exposição de seu problema, a conversa percorre inúmeros caminhos e quase se perde. Depois de afirmar que tinha “um código indecifrável”, o protagonista continua:

- [...] Eu estudei Edgard Allan Poe, aquele que nós lemos, do escaravelho de ouro [e] escrevi um romance, dois cadernos cheios, sobre uma múmia e um escaravelho. Essa múmia era a múmia de Tihentanóps. O escaravelho se chamava Rafael Brunilomacowsky e era um escaravelho inglês, que tinha chegado com uma expedição e então o pirata Marmaduke Godforsaken...
- [...] esse Marmaduke, quando chegava o fim do livro, Pandonar cortava a cabeça dele e mandava dar tudo aos cães e aos porcos. Eu me lembro disso. Você disse que não gostava de carne de porco.
- Nem de carne de porco nem de Pandonar.
- Mas você disse que queria ser Pandonar, se fosse pra ser com uma armadura [...].
- Eu disse que queria andar de armadura, mas não disse que queria ser Pandonar. Mas eu queria uma armadura diferente, não era dessas armaduras da Idade Média. Você sabe que qualquer bala, talvez até ar comprimido, passava por ali?
- Mas Pandonar é invulnerável. Geralmente.
- Geraldo, Pandonar já foi até jogador de futebol!
- Não, isso sou eu. [...]
- Não, é Pandonar. Você me contou que Pandonar jogava no Vasco e, antes de entrar em campo, todo mundo zombava dele. Você até escreveu “recebia apupos” [...] Depois, Pandonar fez vinte e três gols [...] E você até pulos de dez metros dava e fazia um gol de cabeça.
- Eu não, Pandonar.
- Mas você disse que futebol era com você [...]
- Mas era, mas era. O romance é sobre Pandonar. Mas eu não quero saber mais disso.[...] Eu preciso conversar com você de homem para homem, preciso pedir uma opinião.
- Não me esqueço daquela vez que Pandonar foi ao Sol. Eu expliquei a você que não existe matéria capaz de permanecer sólida ou líquida na temperatura

do Sol, mas você inventou uns capacetes de estroncionita e umas capas de rentz-HX3. [...]

– Você deixa eu falar?

– Sim, diga o que é rentz- HX3. Mas não venha com essa conversa de que é um elemento descoberto em outro planeta, não sei o quê. [...]

– Mas eu não quero falar do rentz! E quem é você para criticar? Você quis fazer nitroglicerina em casa[...]

– Sim, mas nitroglicerina é nitroglicerina, não é rentz-HX3. [...]

– Roquetão, eu não quero falar do rentz! Você é maluco [...] fica falando os mesmos negócios o tempo todo...

– Eu sou maluco! [...] Você é quem é maluco! Eu sou maluco por quê?

– Você come trancado, escondido de todo mundo.

– E você? Você só fica pensando em códigos [...] e em falar em Pandonar! [...] quem é Pandonar? Pandonar não existe? Então o maluco sou eu?

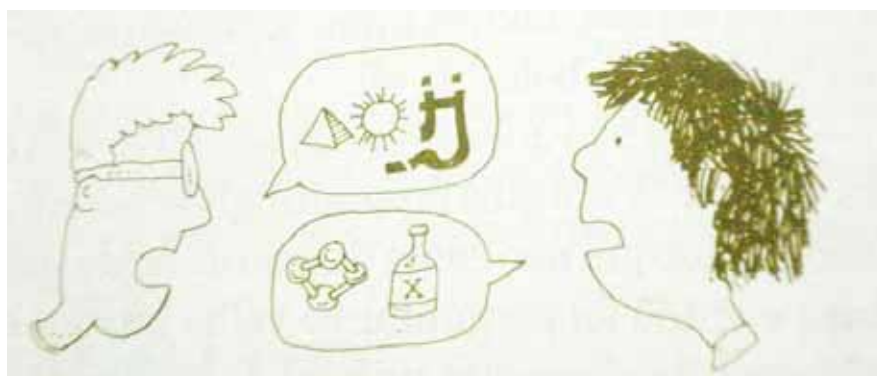


Figura 80

– [...] É porque você [...] fica falando o tempo todo em outras coisas.

– Você disse ou não disse que ia tirar o prêmio Nobel com 16 anos, [...]?

– Não fui eu, foi Pandonar. [...] E a fenolptelaolemina?

– Fenolptamelina.

– Pois é, você me disse que era uma coisa que causava uma doença de pele horrível [...] era tudo inventado.

– [...] Podia ser inventado. Não era essa maluquice de rentz-HX3 [...]

– E o inspetor Desquatrevingts?

– Melhor do que Pandonar. [...] Ele vive na Bélgica, durante a Primeira Guerra.

– Viu você que você é maluco? Ninguém vive na Primeira Guerra. Todo mundo já viveu na Primeira Guerra. [...]

– Eu não vou falar Voldegrado, não vou fazer código, [...] não vou fazer nada dessas coisas.

– Mas eu quero falar, você deixa que eu fale?

– Eu não sou maluco.

– Você conhece a Maria Helena? (RIBEIRO, 1993, p. 27-34).

A narrativa toma oito páginas de conversa – e brigas – entre os amigos, para chegar ao início assunto, ou seja, ao motivo pelo qual Geraldo procurou Roquetão: Maria Helena, a colega de cabelos loiros e curtos que joga vôlei e estuda na mesma classe, e que revolucionou o mundo infantil de Geraldo, levando-o a percorrer os primeiros caminhos da adolescência. Porém, o assunto insiste em desviar-se:

- Eu queria falar com você porque você já namorou. Eu precisava dum as indicações.
- Eu nunca namorei.
- Você já namorou com a Márcia, você mesmo me disse, e você já vai fazer quinze anos e seu pai deixa você raspar o bigode.
- Eu raspo o bigode e aqui embaixo do queixo. Dia sim, dia não, senão cresce.
- Bem, barba eu não tenho, mas podia raspar o bigode, só que meu pai não deixa. Mas eu não quero falar no bigode! Eu quero que você diga – e não diga a ninguém que eu lhe perguntei, você promete que não diz a ninguém?
- Que não diz o quê?
- Isto que eu vou lhe perguntar.
- Ah, depende, eu não sei o que você vai me perguntar.
- Roquetão, pelo amor de Deus, não seja chato, eu estou precisando de ajuda.
- Estou sem dinheiro.
- Não, sério mesmo, sério mesmo. Eu estou me sentindo mal. Quer dizer, não é mal mesmo, mas é porque eu sei que Maria Helena quer namorar comigo e eu não sei como é que faço. Você namorou com Márcia, não foi? Como foi que você fez?
- Eu não fiz nada, eu não namorei com Márcia. Tudo isso foi ela quem inventou [...]
- Não, não brinque, você namorou. Eu me lembro que todo dia você ia tomar sorvete com ela.
- Ela pagava. Ela me chamava para tomar sorvete. Eu dizia: não tenho dinheiro. Ela dizia: eu pago. Aí eu ia. (RIBEIRO, 1983, p. 38-39)

A situação de Geraldo é trágica. O primeiro amor sempre vem acompanhado de inseguranças. Suas expectativas são frustradas, pois ele contava com a ajuda do amigo e Roquetão não compreende a sua urgência – ou não espera que ele, com quem usualmente discute os mais variados assuntos cotidianos, fosse perguntar das coisas do coração. Por fim, a frustração também vem da descoberta sobre o desconhecimento de Roquetão sobre o tema da paixão.

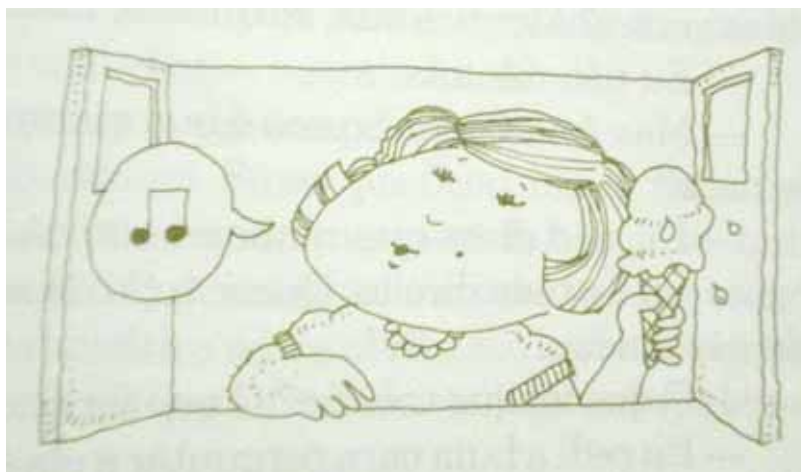


Figura 81
Márcia.

(RIBEIRO, 1993, p. 41).

Como dissemos no início deste subcapítulo, há várias características que marcam “Pandonar” e lhe conferem o estatuto produto artístico. O humor e o apuro da linguagem certamente são duas delas. Porém, a intertextualidade também perpassa toda a obra, servindo de matéria prima para as aventuras de Pandonar, como a história de Poe, que inspirou Geraldo a escrever um romance com a extensão de dois cadernos, sobre a múmia de Tihentanóps e o escaravelho Rafael Brunilomacowsky.

As aulas de História, a mitologia e até a religião e as forças ocultas, também são fontes de material precioso para a imaginação de Geraldo e à quase invulnerabilidade de Pandonar:

Para ser invisível, bastava ter, por exemplo, um anel que se girasse no dedo e se comandasse: “Anel, anel, de Xerxes e Artaxerxes, anel dos poderosos deuses das montanhas, anel dos antepassados das montanhas Nibelungue, São Cipriano das Treze Mágicas, forças do Bem – a mim, a mim, Pandonar, espírito dos ares!” Pensou Geraldo, anotando a decisão de, em casa, procurar fazer uma boa frase cabalística para essas questões de invisibilidade. Toda vez então que rodasse o anel – quando conseguisse o anel, é claro –, poderia voar pelos ares, entrar pelas frestas de portas e janelas e exercer grande domínio sobre tudo.

O problema de ter de falar ou não as palavras mágicas sempre incomodava um pouco. [...] Mas estes e outros detalhes não deviam atrapalhar, inclusive porque a aula estava para acabar e Cícero [o professor], muito exaltado, não parava de gritar nomes de reis persas, como Xerxes e Artaxerxes. (RIBEIRO, 1993, p. 12-13).

A metatextualidade também integra as características intertextuais da obra, alcançando o fazer do personagem Geraldo, que também é autor, colocado no texto de Ribeiro, pelo personagem: Ribeiro, o autor de *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel*, cria, nessa obra, um personagem-narrador, Geraldo, que também é autor e inventa, para protagonizar suas histórias, o personagem Pandonar, que é, assim, personagem do personagem do autor da obra que estudamos. E é Geraldo, e não Ribeiro, quem fala do fazer do autor, no texto (de modo semelhante ao que acontece em *Fazendo Ana Paz*). Assim, temos o que podemos chamar, na (ainda) falta de um termo específico, de metatextualidade em segundo grau, ou de segundo nível metatextual ou ainda de metatextualidade duplicada. Qualquer que seja o nome que dermos, trata-se de um artifício bastante astucioso, que consiste em legar a um personagem o papel de autor que fala sobre o ato da escritura, permitindo que ele, pessoa de tinta sobre o papel, reflita sobre as possibilidades de criar aventuras para outra pessoa, de tinta-fictícia sobre papel-fictício. Fictício porque ficção na ficção, mas também porque não há um texto real sobre Pandonar e suas aventuras (opostamente ao que sucede em “Ana Paz”), como há o livro, objeto material, *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel*.

Geraldo declara secretamente – via bilheteinho debaixo do apagador – seu amor a Maria Helena, que o ridiculariza frente aos colegas:

– E quem mostrou os bilhetes a todo mundo?

– Maria Helena [...]

– Geraldo não podia acreditar no que ouvia. Então todo o colégio sabia que era ele o autor dos bilhetes? [...] Todo o universo pareceu a residência da Injustiça e da Incompreensão [...] Geraldo viu Pandonar, na sua tenda de combate, exalando o último suspiro entre seus guerreiros mongóis. [...]

Em meio a grande tumulto e gritos de “para trás! para trás!”, a cortina que encobria a grande tenda se abre e, perseguida pelas sentinelas, Maria Helena, desesperada e em prantos, aproxima-se do moribundo. [...]

– Oh, como pude, como pude? – disse ela, com os olhos marejados de lágrimas e abraçando o pescoço de Pandonar. – [...] se mil mortes houvera, se mil suplícios caíssem do céu, ainda seriam poucos para redimir o meu crime!

– Não fale assim, mulher – disse Pandonar. – [...] Você sempre confundiu... aaaai... confundiu o verdadeiro amor com outras coisas. [...] você não tinha obrigação de me amar.

– Mas eu amo, eu amo você! [...]

– Não acredito – disse Pandonar e, com um último suspiro, virou a cabeça para o lado e morreu.



Figura 82

[...] Ela agora seria escrava do harém de Bo-Balune e, pelo resto dos seus dias, estaria sempre ameaçada de que Bo-Balune viesse, cuspidando vinho pelos cantos da boca e cheirando a bodes e cavalos, e a arrastasse à sua tenda, para um destino pior do que a morte. (RIBEIRO, 1993, p. 61-66).

Ribeiro inspirou-se em sua infância para escrever “Pandonar” (OBJETIVA, 2010 – *online*). De certa forma, Geraldo é, então, a introspecção de seu autor, assim como Pandonar o é de Geraldo – conforme indicou a capa – e, possivelmente por estar passando por um período de inseguranças, incertezas e novas buscas – está deixando a infância, como já dissemos, e entrando na adolescência –, acaba por se confundir com a sua criação:

E foi assim que Pandonar, decidido a nunca mais levar mulher alguma a sério, acompanhou a irmã ao baile [...] porque, principalmente, o pai dizia que era obrigação [...] Na mesa que o pai havia comprado para ele, cheia daquelas meninas feias amigas da irmã, não se podia servir álcool. Pandonar, contudo, já tinha tomado, sem gelo, quatro doses de uísque.

Geraldo disse às moças, como se estivesse falando uma coisa muito natural, que *ia sair para tomar um drinque. Pandonar olhou o salão [...] Geraldo parou na frente do bar [...] porque não só não tinha coragem de beber, como não tinha dinheiro para pagar [...] Pandonar pensou em que mulher boba era a princesa Maria Helena. Geraldo olhou em volta e se sentiu desamparado. Pandonar fez um gesto de cabeça e uma das mulheres mais lindas da festa se levantou, para dançar com ele [...] Geraldo pensou [...] que não sabia dançar [...] Pandonar estendeu o braço [...] Geraldo olhou para a frente e viu Maria da Graça.*

A – Como vai? [...]

E já Geraldo ia ficar sem saber que cara fazer [...] *Pandonar enlaçou a cintura da moça e rodopiou pelo salão.* (RIBEIRO, 1993, p. 80-83, grifos nossos).

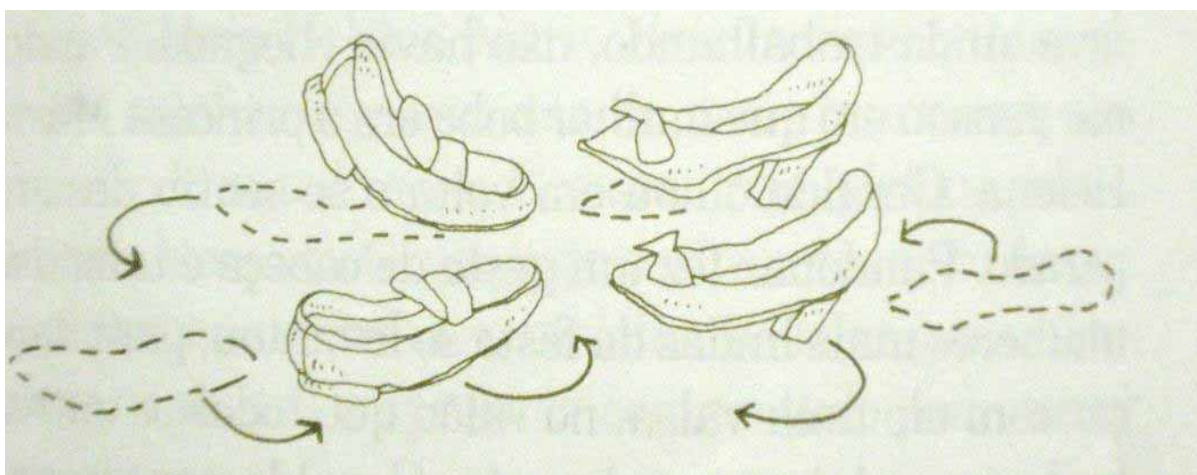


Figura 83 (RIBEIRO, 1993, p. 82).

A ilustração da dança de Geraldo e Maria da Graça é, no mínimo, curiosa, revelando, nas entrelinhas dos traços singelos combinados com o texto, mais do que uma dança: a concretização da adolescência de Geraldo e de seu par.

Ressaltamos, no trecho citado acima, as atitudes de Geraldo-Pandonar, enquanto as de Geraldo permaneceram sem grifo. O garoto se fez Pandonar para ter coragem, para ousar, assim como Ribeiro se fez Geraldo para nos contar um pouco de si. E é assim que a ficção é feita, sempre: com um pouco de quem a faz, transformado, esse “pouco”, em possibilidades. Desse modo, Ribeiro não somente fez ficção, como também, pela ficção, se fez metáfora de si mesmo, contando uma história empolgante, mesclando em seu personagem as suas memórias e as ações e características inventadas, imaginadas, do personagem-do-personagem.

É uma história divertida, bem humorada, mas que revela a seriedade da passagem da infância para a adolescência, período no qual, por meio de decepções, terminamos por nos encontrar, como Geraldo, ainda que inesperadamente: “– Maria da Graça [...] você sabe que eu estou apaixonado por você?” (RIBEIRO, 1993, p. 83).

Se Geraldo estava realmente apaixonado ou não, se ele namorou Maria da Graça, se ela correspondeu à sua subida paixão, cabe a nós, leitores, decidirmos. Da mesma forma que imaginamos o *antes* da história, devemos imaginar o final. Ou *os* depois...

6.6. SETE GERAÇÕES EM UM PRESENTE: BISA BIA BISA BEL

Porque o único horizonte do prazer do texto é aquele que Barnes nos indica: “uma revolução radical, inaudita, imprevisível.

(Eduardo Prado Coelho)

Com uma linguagem simples, coloquial, fácil de entender, mas nem por isso isenta de poesia – ao contrário, altamente poética pela delicadeza, pela sonoridade, e pelos sentidos que o texto desperta no leitor – Ana Maria Machado dá vida a Isabel que, num espaço maravilhoso, convive naturalmente com a bisavó e com a futura bisneta (as quais não conhece). A obra, antecipando a poesia que contém, recebe o título sonoro de *Bisa Bia, Bisa Bel*, referindo-se à bisavó de Isabel, Beatriz, e a ela própria, bisavó de Beta. A capa criada por Regina Yolanda, traz um leque, artigo quase esquecido devido ao surgimento dos ventiladores e do ar condicionado, mas bastante usado quando a energia elétrica ainda era escassa, como no tempo de Beatriz. Fechado, o livro mostra a metade do leque, mas, aberto de modo a visualizar as duas capas, o leque aparece por inteiro:



Figura 84

(MACHADO, 1990, capas).

O exemplar aqui reproduzido é da oitava edição, embora a capa indique a 33ª. edição. Acreditamos que seja a 33ª. reimpressão, sem modificações desde o lançamento da oitava edição. Em outras edições, as capas também variaram. O leque foi o motivo de três delas. Em duas, ele aparece por inteiro, na frontal. A capa da terceira edição, pela Salamandra, é de Mariana Newlands e mostra o que supomos ser Beatriz e Beta assentadas, respectivamente no cabelo e ombro de Isabel.



Figura 85
Capa de Mariana Newlands



Figura 86
Capas de Regina Yolanda

De todas as capas, acreditamos que a que mais se encaixa no clima da obra é a mostrada na figura 83. Seja como for, as edições que trazem o leque foram desenhadas por Regina Yolanda, que deixa transparecer, em seus traços, a criatividade e a sensibilidade

necessárias para captar a essência do texto de Machado e transmitir sua profundidade por meio das imagens colocadas nas múltiplas capas e no interior da obra. E é por isso que abre a narrativa por um buraco de fechadura, dando ênfase ao segredo que está sendo contado e ao mistério que o envolve, ao mesmo tempo em que anuncia, por meio de uma metáfora imagética, que a ficção tem significados que demandam a transposição de barreiras a fim de que possam ser conhecidos:

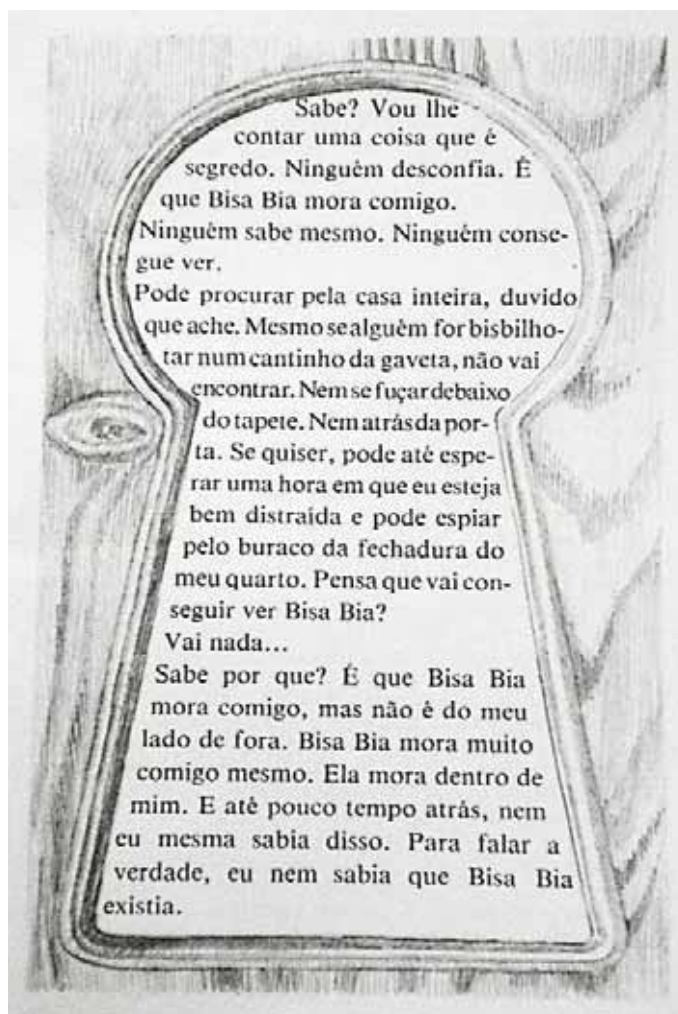


Figura 87

(MACHADO, 1990, p. 5).

Podemos identificar, ainda, no lado esquerdo da ilustração, algo semelhante a um olho, provavelmente indicando que o buraco da fechadura só nos permite vislumbrar parte do todo. Ao mesmo tempo, o olhar pelo buraco da fechadura nos convida a transpor a barreira que nos separa da história, para podermos vivê-la por inteiro.

Penetrando no interior da narrativa, descobrimos uma protagonista que, não sendo mais criança, Isabel – ou Bel, como é chamada – é tampouco jovem. Ela atravessa o período que hoje se conhece por pré-adolescência e mantém características da infância, especialmente

as que se referem à crença no maravilhoso (como Geraldo, em *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel*), e descobre uma fotografia de sua bisavó Beatriz quando menina – a Bisa Bia. Sente-se tão intensamente atraída por essa figura do passado que a assume como pessoa, com quem convive, conversa e troca aprendizagens, embora esteja consciente de que esse relacionamento é exclusivamente seu:

- Sabe, mãe, aconteceu uma coisa muito interessante. Bisa Bia gostou muito de mim, da minha escola, dos meus amigos, do meu quarto, de tudo meu. Ela agora quer ficar morando comigo [...]
- Eu guardei ela grudada na minha pele, junto do meu coração, muito bem guardada, no melhor lugar que tinha. E ela gostou tanto – sabe, mãe? – que vai ficar aí para sempre, só que pelo lado de dentro, já imaginou? [...] Igualzinho a uma tatuagem. [...] Mas não dá para ninguém mais ver. Feito uma tatuagem transparente, ou invisível. [...]
- [...] ela passou para dentro de mim, mãe, já pensou? Uma tatuagem por dentro, invisível e transparente, no meu peito. Agora Bisa bia está morando comigo de verdade. Bem lá dentro. [...]
- Morando comigo para sempre. (MACHADO, 1990, p. 20-21).

Suas características infantis também se revelam na energia quase ilimitada para os folguedos, geralmente colocados acima de quaisquer outros compromissos:

Cheguei em casa [...] suada, imunda, com marca de mão suja no pescoço, camiseta toda expandongada [...] Onde estava o retrato? Será que tinha caído no meio da rua? Ou quando Beto deu aquele puxão na minha roupa que quase me arranca o *short*? Ou quando pulei o muro para encurtar o caminho para a padaria? (MACHADO, 1990, p. 19-20, grifo do autor).

A importância do brincar, para a criança, supera todas as demais atividades e interesses, e assim acontece na narrativa, no que se refere ao cuidado com a foto da bisavó menina. Mas Isabel também apresenta características da adolescência, como o primeiro *bater mais forte* do coração por um menino:

Quem vinha chegando era o Sérgio, e para mim ele é uma pessoa muito especial, o garoto mais bonito da classe, o mais divertido, o que tem melhores idéias. Adoro quando ele vem conversar comigo. Tem horas que eu acho que a gente devia se casar quando crescer, porque eu tinha vontade de ficar o resto da vida olhando para ele, ouvindo o que ele conta, fazendo coisas para ele... (MACHADO, 1990, p. 14).

Bisa Bia Bisa Bel é uma obra na qual podemos explorar vários aspectos, como a questão do gênero, da psicologia e da sociologia. Porém, esses enfoques são temas de

diversos estudos⁵⁵ e, por isso, não serão desenvolvidos aqui, a fim de que este não se torne repetitivo. Assim, optamos por falar da interioridade da protagonista, quando a narrativa tece as relações de Isabel com sua bisavó e sua bisneta em *Bisa Bia Bisa Bel* mostrando, com um humor admirável e uma linguagem cotidiana, as relações intrapessoais, contraditórias, paradoxais e ambíguas de uma pré-adolescente. Em contraponto aos anseios da menina, a autora explora também os ideais de mudança e as incertezas, especialmente no que diz respeito à historicidade, à continuidade, às metamorfoses internas e externas ao indivíduo, ao desejo e ao medo das transformações, das substituições de valores e costumes de um período marcado por uma sociedade que se libertava da repressão dos anos 70,

dividida entre contradições radicais, iludindo-se com grandes empreendimentos desenvolvimentistas, enquanto os problemas seculares das relações campo-cidade, latifundiários e camponeses, capitalistas e operários continuavam a se reproduzir sem nenhuma solução. (BORDINI, 1998, p. 33).

A década de 1980 caracterizou-se como o período de transição do regime ditatorial para o democrático, época em que a obra foi escrita (1980-1981) e publicada (1982), encontrando-se em um Brasil politicamente anistiado, porém, inviável economicamente. A literatura, seguindo os rumos da sociedade, também busca a sua emancipação, mas continua presa aos mecanismos do mercado, sem conseguir livrar-se das tendências de massificação e alienação já iniciadas na década anterior, sempre a serviço da ideologia dominante. Sutilmente, Machado fala sobre esse Brasil, em *Bisa Bia Bisa Bel*:

No dia que me voltei às aulas, [...] o assunto geral eram os novos alunos, um casal de gêmeos, que tinham voltado ao Brasil depois de terem morado um tempão em uma porção de países, Chile, Itália, Alemanha, sei lá mais onde. [...]

⁵⁵ •COELHO, Nelly Novaes. Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira: 1882-1982. 2. ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984, p. 42-45;

•FONTANELLA, Carine; NIEDERAUER, Silvia. **Bisa Bia, Bisa Bel**: a transformação da personagem feminina na literatura infanto-juvenil. Rio Grande do Sul: PUC, 2011.

•JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. Ana Maria Machado: uma voz entre a repressão e a resistência. **Luminaria**, v. 1, n. 9, 2008, p. 51-59.

•PEREIRA, M.; ANTUNES, B. (Orgs.). **Trança de histórias**: a criação literária de Ana Maria Machado. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

•SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *Bisa Bia, Bisa Bel*: a representação do sujeito feminino. **Fazendo Gênero: Violência e Poder**. Florianópolis, n. 8, ago. 2008;

•_____. Literatura infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

•SILVA, Vera M. Tietzmann (Org.). **Mundos e submundos: estudos sobre Ana Maria Machado**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2004.

-Mas afinal, Adriana, eles são chilenos ou italianos?
 -São brasileiros. Os pais deles eram exilados, mas são brasileiros. E agora voltaram. (MACHADO, 1990, p. 49-50).

Nesse período, aumenta o número de escritores, numa tentativa de conquistar leitores de todas as faixas etárias e classes sociais, promovendo-se, desta forma, a consolidação da indústria editorial. Afirma Bordini (1998, p. 38- 41):

No caso da literatura infantil, a situação não evolui de maneira muito diversa. Também nas águas do processo de modernização empreendido tecnoburocraticamente [...] o gênero que sempre, desde o seu nascimento, vinculou-se à sociedade burguesa industrial, beneficiou-se dessas condições de incremento capitalista. Foi, porém, um tanto paradoxalmente, o lugar em que muitas mentes progressistas puderam exercer um trabalho de caráter humanístico e emancipatório [...] foi nesse setor [infantil] que a resistência ao regime militar passou despercebida e plantou sementes de liberdade. Autores como: [...] Ana Maria Machado [...] e outros tantos, através do universo mágico dos livros infantis, puderam desacreditar os valores que sustentavam a política linha dura dos militares, de certo modo introduzindo uma geração a pensar por si e a desconfiar de idéias que matam [...]
 O Gênero adquiriu uma identidade própria, renovou estilos e conteúdos, penetrou em regiões onde antes a palavra em estado de arte jamais alcançara e produziu efeitos benéficos: atraiu jovens para a leitura literária [devido ao] predomínio da verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações e com caráter metafórico e não apenas compensatório e a criação de personagens infantis fortes, mesmo diante de barreiras sociais intransponíveis.

Na história de Machado, *Bel* vive um relacionamento maravilhoso – no sentido literário e no senso comum – com sua bisavó *Beatriz – Bisa Bia* –, já falecida. *Bisa Bia* assume uma identidade que na narrativa é perceptível apenas para *Bel* e que transporta pensamentos, emoções e recordações de seu tempo para o presente da bisneta, estimulando que a menina reflita e faça novas descobertas. Essas informações confundem as ideias e a vida de *Isabel*, que se vê obrigada a confrontar experiências contraditórias, próprias de duas épocas distintas:

Os papos explicativos com *Bisa Bia* podem ser muito divertidos. Mas tem horas em que ela torra a paciência de qualquer um. [...]
 O que mais chateia em *Bisa Bia* é a mania que ela tem de dar conselhos, como se ela fosse a maior e soubesse de tudo, só porque viveu mais tempo. [...]
 – Escute o que estou dizendo, aprendi com a minha experiência...
 – Por isso mesmo, ué, se eu não puder fazer a minha experiência, como é que vou aprender? – bem que eu respondo às vezes. [...]

Experimentei tapar os ouvidos com algodão, mas não deu certo, porque a voz dela vem de dentro de mim. Aí resolvi cantar bem alto, mais alto do que ela. [...]

Mas um dia, eu estava com dor de garganta. [...] em vez de cantar, assoviei. Aí, bem, foi outro deus-nos-acuda! [...]

– Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim...

– Pois fique sabendo, Bisa Bia, que toda galinha que eu já vi é galinha que canta.

– Pois fique sabendo, Isabel, que todas elas acabaram na panela. É ou não é? [...]

– E que mal tem assoviar? – desafiei. [...]

– O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua. (MACHADO, 1990, p. 29-30).

O processo de aprendizagem de Bel amplia-se com a chegada de Neta Beta, sua bisneta ainda não nascida, diretamente do futuro, provocando novas comparações, confrontos, descobertas, negações, aceitações e conflitos. Em cada encontro da menina com a bisavó e com sua futura bisneta surgem contrapontos de valores sociais, políticos e econômicos. São as marcas da transformação das ideias e dos costumes, na História, no encontro de gerações que se complementam e dialogam num jogo que harmoniza maravilhoso e realidade:

– Temos uma coisa em comum, minha querida – percebeu logo Bisa Bia. Nós duas gostamos muito, muito de Bel, e só queremos o bem dela.

– Isso é verdade – disse Neta Beta. – Mas os nossos palpites são diferentes... Como é que ela vai saber quem tem razão?

Essa é uma coisa, por exemplo, em que Neta Beta tem toda a razão. Impossível saber qual o palpite melhor. Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer-porque-quer fazer as coisas que minha bisavó palpita, cutum-cutum-cutum, com ele... Mas também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar tão contentes com o meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta. (MACHADO, 1990, p. 48).

Bisa Bia Bisa Bel desvela, assim, aos olhos do leitor, um passado histórico, com seus usos, costumes e valores:

Comida, por exemplo, é um espanto. [Bisa Bia] não conhecida congelado, enlatado, desidratado, ensacado, emplastado, nem dá pra lembrar tudo. No domingo em que disse que ia comer um cachorro-quente e tomar uma vaca-preta, foi um deus-nos-acuda. Foi mesmo:

– Deus nos acuda, minha filha! Isso lá é coisa que se coma? Coitadinho do cachorro...

O trabalho que deu para explicar, você nem sabe. Para começar, quando eu disse que era um lanche, levamos um tempão até entender que era o que ela chamava de merenda... Sanduíche era outra coisa que ela nem sabia o que era, mas deu para explicar que era salsicha com pão. [...] Quando ela começou a me dizer o que costumava ter na merenda ou na sobremesa da

casa dela, foi a minha vez de arregalar os olhos e ficar horrorizada, enquanto ela suspirava de saudade:

– Baba de moça, Isabel, uma delícia! [...]

Ela achando que eu comia ensopadinho de cachorro e eu achando que ela lambia cuspe de gente, a tal baba de moça. A gente fala a mesma língua, mas tem horas que nem parece, porque tem umas coisas que mudaram muito, fica até difícil de entender... (Machado, 1990, p. 25-26).

e aponta para as possibilidades do futuro:

– Eles não têm empregada, porque a família mesmo é que faz tudo, *eles preferem assim*, já imaginou?

Difícil de imaginar, num primeiro momento. Claro, a gente sabe que tem gente que não tem empregada porque não pode. Mas porque *prefere*? Ao ouvi a voz de Neta Beta:

– Grande coisa! Um espanto é essa gente que não sabe fazer nada sem empregada... Deus me livre de ser patroa de alguém... Esse tempo já ficou muito pra trás...

Mas como Adriana não ouviu, continuou:

– A mãe e o pai trabalham fora, e os gêmeos preparam o almoço deles sozinhos, fazem a cama, tudo isso...

– A gêmea, você deve estar querendo dizer... [...]

– São os dois mesmos que fazem. O Vítor sabe cozinhar, Bel. E Maria sabe consertar tomada. Aliás, ela sabe consertar um monte de coisas. Outro dia até trocou a corrente da bicicleta do Fernando, se eu não visse não acreditava. [...]

Neta Beta disse ainda:

– Grande coisa! Eu também sei consertar mil coisas, tenho banca de carpinteiro, adoro mecânica... (MACHADO, 1990, p. 50, grifos nossos).

A partir desse convívio, Isabel recupera e redescobre o passado, redimensiona o futuro e aprende a conviver consigo mesma no presente:

Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, para lá e para cá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando. Mudanças que eu mesma vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e andando para a frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. (MACHADO, 1990, p. 56).

Assim, embora utilize uma linguagem coloquial, largamente dialógica, do dia-a-dia de uma pré-adolescente da década de 1980, a história de Machado apresenta algumas características da modernidade – a continuidade, os paradoxos, as transformações internas e externas ao indivíduo, os temores, a ambiguidade, etc. –, em palavras artisticamente articuladas que fazem da narrativa uma obra altamente poética:

E então eu soube, eu descobri. Assim de repente. Descobri que nada é de repente. Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livros nem fora de

mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim. Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas minhas encruzilhadas escondidas [...]. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, dividido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte da Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente. (MACHADO, 1990, p. 56).

CAPÍTULO VII

A PARTIR DOS “ANOS 20”, UMA LITERATURA JÁ BEM BRASILEIRA

O escritor joga, em seu campo de batalha, seu instante de viver, um instante mesmo, que para ele parece mais curto do que seria necessário, viva quanto viver. E expõe seu nome, queima sua ansiedade, tantas vezes por ela perdendo a saúde e a vida (Julieta de Godoy Ladeira).

As décadas às quais dedicamos este capítulo foram muito profícuas no que se refere à qualidade da produção literária. Foi o período que consolidou Monteiro Lobato como autor de obras para crianças e no qual emergiram outros autores que, buscando seguir os passos de Lobato, produziram obras até hoje apreciadas por crianças, jovens e adultos. É o caso de Lygia Bojunga Nunes, de quem destacamos *Corda Bamba* (1979), *A Casa da Madrinha* (1978) e *A Bolsa Amarela* (1976) além da obra já estudada no capítulo anterior *Fazendo Ana Paz*.

Sobressai-se, em relação à primeira obra mencionada no parágrafo anterior, o artigo de Daniela Yuri Uchino Santos (2007 – *online*) “Estética e Imaginário em *Corda Bamba* de Lygia Bojunga Nunes”, estudo fundamentado em Ítalo Calvino e Jacqueline Held; sobre *A Casa da Madrinha* e *A Bolsa Amarela*, o estudo “Lygia Bojunga Nunes e seu Projeto Literário: Uma Contribuição Significativa para a Formação do Leitor”, de Edite de Araújo (2009 – *online*). Há ainda outro artigo que merece ser consultado: “Ruptura e Renovação em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes”, de Marco Aurélio Navarro (2008 – *online*). Esses estudos podem nos esclarecer muito sobre essas obras e sua indiscutível qualidade estética.

Despontaram também nesse período autores como Fernanda Lopes de Almeida, com *A Fada que Tinha Ideias* (1975) e *Soprinho* (1971); Lúcia Machado de Almeida, com *O Caso de Atíria, a Borboleta* e *As Aventuras de Xisto*, ambas de 1972, dentre outras; Ofélia e Narbal Fontes, trazendo, entre várias histórias, *Coração de Onça* (1972), *A Gigantinha* (1950) e *Aventuras de um Coco da Bahia* (1949); Mary e Eliardo França, que publicaram a “Coleção Gato e Rato” em 1976; Eliane Ganem, cuja primeira obra, *A Fada Desencantada*, é de 1975; Edy Lima, criador de *A Vaca Voadora* (1972) e suas demais aventuras; Clarisse Lispector, autora de *A mulher que Matou os Peixes* (1971) e de *O Mistério do Coelho Pensante* (1967); Ruth Rocha, autora que iniciou sua carreira com obras como *O Reizinho Mandão* (1978), *Nicolau Tinha Uma Ideia* (1977) e *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976), dentre outras; e José Mauro de Vasconcelos, autor de *Rosinha, Minha Canoa* (1963) e *Meu Pé de Laranja Lima* (1968).

Há inúmeras obras de vários outros autores que se avultaram nesses sessenta anos que abrangem este capítulo, e que não puderam ser aqui analisadas por motivos de espaço, pois esta tese ficaria extremamente longa. A apreciação dessas obras ficará para estudos posteriores. Neste capítulo, portanto, apresentaremos o exame de algumas obras apenas, as quais consideramos atuais e, por isso, merecedoras de nossa atenção.

Cabe recapitular que a maioria das obras aqui apresentadas foram bastante estudadas e, para não cansar o leitor e não repetir o que já foi dito, optamos por nos ater aos aspectos menos analisados que apontassem à característica de *novidade* – continua atualidade – impressa nos textos. Desta forma, as análises que compõem este capítulo são breves, mas o leitor interessado em seu aprofundamento pode consultar outras características dessas obras, enfocadas em outros estudos. Esses estudos constam nas notas de rodapé e nas Referências desta Tese.

7.1. CHAPEUZINHO AMARELO DE MEDO⁵⁶

Sem dúvida, brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio. [...] Mas uma coisa devemos ter sempre em mente: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças, durante as brincadeiras.

(Walter Benjamin).

1979 é o ano em que Chico Buarque lança seu *Chapeuzinho Amarelo*⁵⁷, história que tem, na meio-homônima de chapéu vermelho, seu ponto de partida:

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. [...] E de todos os medos que tinha, o medo mais que medonho, era o medo do tal do LOBO. [...] Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha (BUARQUE, 1980, p. 4 e 10).

Todas as ilustrações são feitas com traços simples e, na maioria, tomam todo o espaço da página, às vezes chegando a avançar sobre a página anterior ou posterior. Nas imagens destaca-se sempre o “amarelado” de medo da Chapeuzinho brasileira pela cor das suas bochechas:

⁵⁶ Estudos mais aprofundados sobre a obra podem ser encontrados em:

•COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: 1882-1982**. 2. ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984, p. 132-134.

•CRUZ, Moysa Yoxhimura da; NOZU, Washington Cesar Shoiti; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Um estudo crítico do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, 2010.

•CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984, p. 69-75. 2. ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984, p. 132-134.

•LE MOS, Carolina Lindenberg. Um chapéu amarelo e um capuz vermelho: uma leitura semiótica de Chapeuzinho amarelo de Chico Buarque. Casa, Araraquara, SP, v. 6, n. 1, maio de 2008;

⁵⁷ A obra de Chico Buarque não é paginada. Para facilitar o estudo, nós as paginamos hipoteticamente constituindo-se a página seguinte à contracapa frontal, a de número 1.



Figura 88

(BUARQUE, 1980, p. 5).

Na verdade, nossa Chapeuzinho não usa um chapéu ou uma capa, como sua ancestral dos contos de fadas europeus, mas uma espécie de boina com aba, semelhante a um boné, e somente a aba indica o amarelo de seu “chapéu”, mas nem todas as ilustrações têm esse traço de cor. A figura acima emprega o amarelo somente nas bochechas, acreditamos que propositadamente, para enfatizar o medo que corresponde, de acordo com o autor, a essa cor. Porém, na capa e na página 3, o destaque é para o chapéu que justifica o nome da personagem:

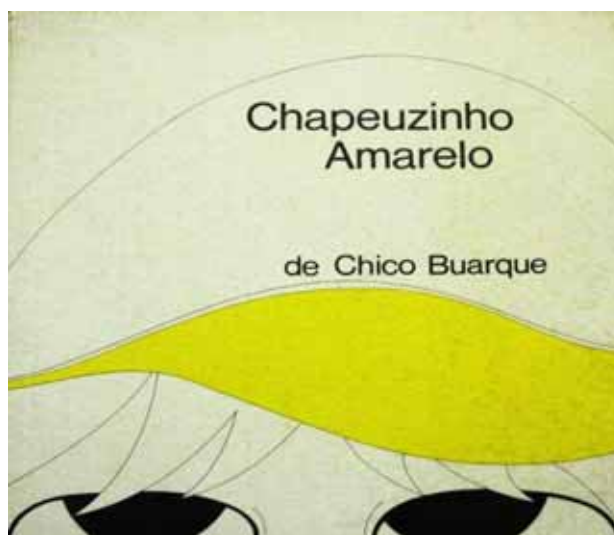


Figura 89

(BUARQUE, 1980, capa frontal).

Imemorial em sua origem, Chapeuzinho Vermelho é um conto recolhido do folclore europeu, recontado inúmeras vezes por autores de todo o mundo⁵⁸ – inclusive brasileiros –,

⁵⁸ Lembramo-nos, de imediato, de algumas versões e reescrituras que já utilizamos: de *A História do Lobo*, versão de Carvalho (1978); da *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*, reescrita por Prata (em

em todas as épocas. Mas o fato de Buarque falar, em sua narrativa poética, que a sua Chapeuzinho temia um lobo que morava na Alemanha, significa que ele baseou-se na versão recolhida naquele país, no século XVIII, pelos irmãos Grimm. Porém, a história brasileira toma um rumo diferente da alemã e a nossa personagem, ao deparar-se com o lobo, acaba por perder o medo porque descobre uma nova brincadeira de transformar, de “virar”, feita com palavras: “LO-BO-LO-BO- [...] LO-BO-LO...” (BUARQUE, 1980, p. 24-25). A menina, já não mais amarelada de medo, percebe que se trocar as sílabas, lobo vira bolo:

Um bolo de lobo fofo,
tremendo que nem pudim,
com medo da Chapeuzim.
Com medo de ser comido
com vela e tudo, inteirim. (BUARQUE, 1980, p. 26).



Figura 90 (BUARQUE, 1980, p. 27).
Planejamento gráfico de Donatella Berlindes, que destaca a combinação das sílabas em uma página inteira.

Ao entender que pode brincar com letras e palavras – metáfora da alfabetização, podemos dizer –, trocando-a e invertendo-as a fim de atribuir a elas novos significados – lógicos ou não do ponto de vista das regras e normas, mas com certeza bastante coerentes na

Linguagem, Criatividade: Leitura, Interpretação, gramática, redação: 5ª. série, 1º. Grau, 1979); da relatada por Darnton (em *O Grande Massacre dos Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa*, 1986); de *Fita Verde no Cabelo*, trabalhada por Gimarães Rosa (1992); de *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Guará*, de Angelo Machado (1993); de O Caçador, em *Que História é Essa?* e de *Chapeuzinho Adormecida no País das Fadas*, ambas trabalhadas por Souza (1995 e 2005, respectivamente); da adaptação de Oswaldo Montenegro em *Vale Encantado* (1996); e da versão de Perrault (publicada pela primeira vez em 1997).

visão de quem brinca – Chapeuzinho Amarelo deixou de se amarelar de medo e, como todos os que brincam e se divertem, ficou corada de energia:



Figura 91

(BUARQUE, 1980, p. 17).

Dessa forma, encontra muitos companheiros de brincadeiras: “o Gãodra, a Jacoru, o Barão-Tu, o Pão Bichôpa e todos os trosmons.” (BUARQUE, 1980, p. 33). Companheiros com quem o leitor também pode brincar e, a exemplo de Chapeuzinho Amarelo, outros que – “dandomu balassí” – pode inventar!

7.2. GATO “NÃO É PARA O BICO” DE PASSARINHO...

A criação artística [...] só pode se exercer, em sua plenitude, fora das certezas confortadoras trazidas pelos recursos de sempre, usados da maneira de sempre. (Ana Maria Machado).

Publicada em 1976, mas escrita em 1948, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma História de Amor*, de Jorge Amado⁵⁹, obra que foi adaptada para o teatro e largamente representada em diversas partes do Brasil, a nosso ver, se antecipou ao seu tempo na medida em que o autor, numa fábula poética de amor proibido pelas convenções sociais – na narrativa, da sociedade da floresta – que não admite o casamento entre seres diferentes, com muito bom humor, fala sobre o seu fazer de escritor – e as consequências desse ato diante da crítica e dos leitores:

Um capítulo inicial deveria ter feito referência a certos atos anteriores da Andorinha. Como não posso mais escrevê-lo onde devido, dentro das boas regras da narrativa clássica, resta-me apenas suspender mais uma vez a ação e voltar atrás. É, sem dúvida, um método anárquico de contar uma história, eu reconheço. Mas o esquecimento pode ir por conta do transtorno que a chegada da Primavera causa aos gatos e aos contadores de histórias. Ou melhor ainda, posso me afirmar um revolucionário da forma e da estrutura da narrativa, e que me dará de imediato o apoio da crítica universitária e das colunas especializadas de literatura. (AMADO, 1986, p. 24).

A história, aparentemente anárquica, como o próprio autor afirma, é recortada por vários “parêntesis”, nos quais Amado agrega mais detalhes sobre os fatos que narra. Também há, para contribuir com a suposta anarquia, um “Capítulo inicial, atrasado e fora de lugar”, escrito logo após o trecho citado acima. Talvez por isso, Coelho (1984, p. 407) a considere uma narrativa confusa para crianças porque acredita que “nada tem a ver com eles ou com o seu mundo”.

Porém, não concordamos com Coelho, pois a psicologia infantil nos mostra que crianças se interessam por assuntos de “gente grande” – neste caso, o amor – e, animistas, também apreciam as fábulas, com cujos personagens se identificam: “curiosa e conversadeira,

⁵⁹ Estudos em que a obra é analisada com maior profundidade:

•COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira**: 1882-1982. 2. ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984, p. 406-407.

•FAGUNDES, Alexandra Angela et al. **A narrativa de O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá**: uma história de amor de Jorge Amado: fiando e desfiando a literatura infantil.

inocente coração. No dizer geral não existia, em nenhum dos parques por ali espalhados, andorinha tão bela e nem tão gentil quanto a Andorinha sinhá [...] ele se achava lindo, uma beleza de gato. Elegante também.” (AMADO, 1986, p. 22 e 23).

Além disso, cremos que o que determina o gosto pela literatura é a experiência do leitor, como já afirmamos reiteradamente ao longo desta tese. Portanto, considerar que a leitura da história de Amado pelo público infantil é o mesmo que “vaciná-los para sempre, contra a literatura...” (COELHO, 1984, p. 407) é uma atitude que nos parece preconceituosa e nivela todas as crianças como incapazes de proceder a uma leitura mais complexa, sem considerar suas experiências com a leitura literária.

Ajuntam-se à poesia de Amado, para o enriquecimento de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma História de Amor*, os traços expressionistas das ilustrações de Carybé⁶⁰:

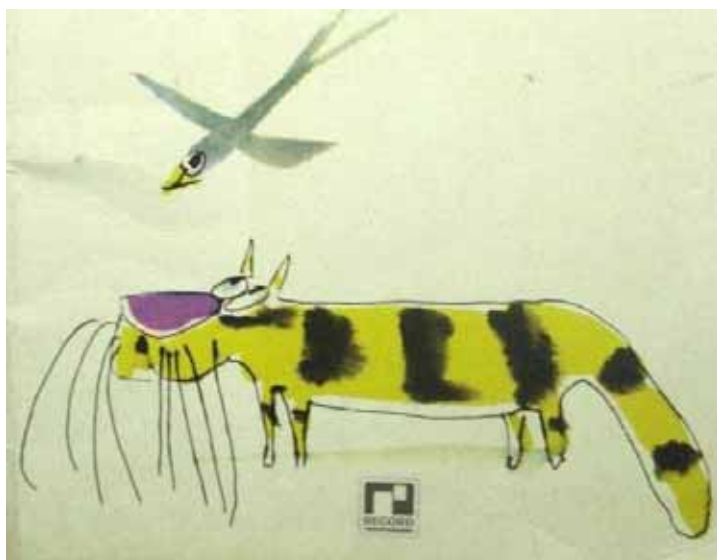


Figura 92
(AMADO, 1986, capa frontal).
O gato Malhado e a andorinha Sinhá na concepção de Carybé, em detalhe da capa da obra de Jorge Amado.

⁶⁰ Pintor, gravador, desenhista, ilustrador, mosaicista, ceramista, entalhador, muralista, Carybé nasceu Hector Julio Páride Bernabó (Lanús, Argentina 1911). Traduziu, “com Raul Brié, para o espanhol, o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade [...], em 1943. Nesse mesmo ano, realiza sua primeira individual na Galeria Nordiska Kompaniet, em Buenos Aires. Em 1944, vai a Salvador, e se interessa pela religiosidade e cultura locais. No Rio de Janeiro, auxilia na montagem do jornal *Diário Carioca*, em 1946. É chamado pelo jornalista Carlos Lacerda [...] para trabalhar no jornal *Tribuna da Imprensa*, entre 1949 e 1950. Em 1950, muda-se para Salvador para realizar painéis para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com recomendação feita pelo escritor Rubem Braga [...] ao secretário da Educação do Estado da Bahia, Anísio Teixeira [...]. Na Bahia, participa ativamente do movimento de renovação das artes plásticas [...] Em 1957, naturaliza-se brasileiro. Publica, em 1981, *Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia*, pela Editora Raízes. Ilustra livros de Gabriel García Márquez [...], Jorge Amado [...] e Pierre Verger [...], entre outros.” (ENCICLOPÉDIA, 2010 – *online*) Falece em Salvador, em 1997.

7.3. XUMBURI: UM MACACO FORA DO SEU GALHO

Divertir os outros, um dos modos mais emocionantes de existir. (Clarice Lispector).

Em 1968 sai a terceira edição da obra de Antônio de Pádua Morse, *Aventuras de Xumburi: O macaco inteligente/Que até parecia gente*, escrita em 1899, conforme já dissemos em item anterior, agora com ilustrações de Hilde Weber⁶¹, que não ilustrou original, pois só chegou ao Brasil em 1933.



Figura 93 (MORSE, 1968, p. 11).
Detalhes das ilustrações aguçam a imaginação do leitor.

⁶¹ Chargista, ilustradora, desenhista, pintora, ceramista., Hilde Weber vem ao Brasil em busca do pai, “que viera para cá em 1918, após o término da Primeira Guerra Mundial [...]permanece no país e, no Rio de Janeiro, atua ao lado de Rubem Braga [...]realizando ilustrações para os *Diários Associados*, de Assis Chateaubriand [...]Entre 1943 e 1950, vive em São Paulo e passa a criar ilustrações para os periódicos *Folha de S. Paulo*, *Noite Ilustrada*, *O Cruzeiro* e *Manchete*. [...]Em 1950, transfere-se para o Rio de Janeiro e trabalha na *Tribuna da Imprensa*, de Carlos Lacerda [...] Torna-se conhecida pelas charges políticas e caricaturas do presidente Getúlio Vargas [...]Em 1962, muda-se em definitivo para São Paulo e atua como colaboradora no jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1960, recebe o prêmio Seção América Latina do Concurso de Caricaturas do *World Newspaper Forum*, pelas melhores charges internacionais. Participa da 1ª a 4ª e 6ª edições da Bienal Internacional de São Paulo. Publica *Brasil em Charges 1950-1985*, pela Circo Editorial, em 1986.” (ENCICLOPÉDIA, 2010 – online).

Suas ilustrações em cores e traços simples, assim como o projeto gráfico dessa edição, valorizam a obra e permitem que a imaginação do leitor “leia” além dos versos da narrativa e descubra detalhes não narrados em palavras, mas nas imagens que cria. A narrativa não nomeia a alfaiataria “Ao Corte Mirabolante” e não dá nome e sobrenome ao alfaiate: “José Levacallote” – deixando subentendido que ele costurava, mas geralmente, não era pago pelos serviços. Assim, era um leva-calote, europeizado em “Levacallote”, evocando a língua francesa. Isso está na ilustração, bem como o comportamento do costureiro que, entretido com as medidas do macaco, se esquece do ferro de passar roupas, que queima uma calça, na parte inferior da ilustração, na figura 93. Os detalhes foram por nós circulado em vermelho, para facilitar a visualização do leitor.

A história de Morse, toda em estrofes de dois, quatro, seis, dez ou doze versos em sete sílabas poéticas e rimas no esquema AABCCDD..., trata das diabruras de um macaco, presente de Natal dado a Antoninho, pelo pai, devido ao seu excelente desempenho escolar. O aspecto educativo é, desta forma, enfatizado, conforme os padrões da época de sua edição, momento em que a escolaridade era privilégio de poucos.

Ao contrário de Antoninho, Xumburi, no entanto, nem sempre se comporta bem. Certa vez, toca o sino da igreja durante a madrugada, acordando toda a cidade:



Figura 94 (MORSE, 1968, p. 36).
Toda a cidade sai de madrugada, atendendo ao chamado do sino da igreja.

Noutra feita, durante um filme, prega as roupas do pessoal da plateia com alfinetes, causando a maior confusão; bota fogos de artifício na panela do pipoqueiro; joga sabão na calçada para ver os passantes caírem, rouba ovos dos galinheiros e atira alguns, sem saber, no delegado:

Porém tantas êle fêz,
 Que bem merece o xadrez... [...]
 E, desta maneira inglória,
 Vai terminar esta estória.
 Nela se vê que é acertado
 Êste rifão tão surrado:
 – “Quem vento planta, em verdade,
 Sempre colhe tempestade”. (MORSE, 1968, p. 65).



Figura 95
 Xumburi no “xadrez”.

(MORSE, 1968, p. 65).

Contudo, o macaco também fazia coisas boas, a exemplo de seu “dono”. Era amigo de todos, prestativo e leal, apanhava as frutas dos galhos mais altos das árvores, retirava chamas de balões que caíam nos telhados em época de festas juninas evitando incêndios, e até

prende um malfeitor que apareceu na cidade. Por isso, a população pede ao delegado a sua libertação:

Para dar a decisão,
Para dizer “sim” ou “não”,
O delegado, no caso,
Naturalmente tem prazo.
Êle vai pensar, agora,
E é quase certa a demora...
Êste livro, infelizmente,
Precisa ter fecho urgente,
Pois nosso editor tem pressa
De ver esta estória impressa... [...]
O despacho que, afinal,
À petição será dado
Deixa de ser publicado. (MORSE, 1968, p. 66).

A história tem uma forte dosagem de humor que faz rir e surpreende. Não tivemos acesso aos exemplares das duas primeiras edições. A terceira edição, de 1968, é quase toda escrita em duas colunas por página, separadas por barras coloridas – lembrando o leiaute jornalístico – e muitas ilustrações. Cada aventura narrada tem um título próprio e algumas páginas narram mais de uma aventura.



Figura 96

(MORSE, 1968, p. 8-9).

A figura 96 nos mostra que página 8 tem três aventuras, narradas em duas colunas, tomando pouco mais da metade do espaço: “Xumburi Sai a Passeio”, “Libertado da Corrente” e “O Macaco é um Espetáculo. Abaixo dos três textos, há uma ilustração que ocupa o restante da página e mostra o macaco, de cima de uma árvore, espirrando inseticida (conforme conta a última das três histórias) nos animais, assim que se vê solto da coleira que o prendia a Antoninho. A primeira metade da página seguinte traz uma ilustração e, abaixo dela, novamente em duas colunas, duas outras histórias: “Xumburi Imita a Môça” e “Arremedando um Soldado”.

A maioria dos títulos também tem sete sílabas poéticas, como os versos da narrativa. No início e no final da história, quando o narrador questiona, respectivamente, sobre qual a criança que não gosta de animais, justificando o desejo de Antoninho de ter um macaco, e sobre a libertação de Xumburi, há, sob cada um dos textos, um grande ponto de interrogação, como se questionando o leitor:



Figura 97 (MORSE, 1968, p. 5 e 66).
Que criança não gosta de animais? É a interrogação da página 5, à esquerda. O macaco permanecerá na cadeia ou o delegado vai libertá-lo? É a pergunta da página 66, à direita.

Sem dúvida, do ponto de vista da utilização física das páginas, essa obra representa grande inovação, mesmo para a época de sua terceira edição. E destacamos, por fim, o vislumbre da metatextualidade que, atualmente, é bastante explorada. Nessa obra, o autor-narrador diz que o delegado vai pensar sobre o caso de Xumburi,

E é quase certa a demora...
 Este livro, infelizmente,
 Precisa ter fecho urgente,
 Pois o nosso editor tem pressa
 De ver esta estória impressa...
 O despacho que, afinal,
 À petição será dado
 Deixa de ser publicado. [...]
 Fechemos a estória aqui,
 “Torcendo” por Xumburi. (MORSE, 1968, p. 66).

A preocupação do autor em contar as aventuras do macaco em versos em sete sílabas, ao mesmo tempo em que utiliza uma linguagem coloquial e bem humorada, demonstra seu conhecimento da língua. O desejo de ter um animal de estimação é natural na criança. Porém, um macaco nunca foi um animal de estimação comum, como sempre o foram os cães e os gatos. O fato de Antoninho desejar um macaco é, a nosso ver, uma “dica” do autor sobre a obra incomum que apresenta, especialmente quando levamos em conta o fato de ter sido escrita em 1899, quando nossa literatura ainda era “semente”.

As artes praticadas pelo macaco condizem com a condição da infância, momento de descobertas e aventuras. O artifício utilizado pelo o autor – de atribuir a um macaco as peripécias –, o exime da acusação de instigar as crianças de sua época a atitudes não recomendáveis. Esse artifício foi bem apropriado por Lobato, vinte anos depois, ao legar as reinações à Emília, boneca, e não a Narizinho, menina real na ficção.

Acreditamos que a narrativa de Morse permanece atual, ainda que algumas palavras do texto já estejam em desuso. O incentivo ao estudo presente na obra – afinal, Antoninho só ganhou o macaco porque estudou bastante! – é necessidade urgente no Brasil da atualidade. Por sua vez, as peripécias que o macaco apronta em toda a história são atemporais, e continuam divertindo crianças, jovens e adultos de todas as idades, em todos os tempos.

7.4. ZÉ PREQUETÉ, A “HISTORIETA” DE UM “MANÉ”

As figuras imaginárias têm mais relevo e verdade que as reais. (Fernando Pessoa).

Em 1954 Antônio de Pádua Morse publica *Zé Prequeté e Mais Seis Historietas*, seguindo a mesma linha de *Aventuras de Xumburi*: narrativas ágeis em versos, mas, desta vez, com oito sílabas poéticas – ao invés de sete, como na obra anterior – e em estrofes de dois versos. “Zé Prequeté” é a primeira narrativa, e conta um fato acontecido com o personagem que dá nome à história, um apreciador de cachaça, bebida bem brasileira:

Num dia treze, dia aziago,
Ei-lo que vai tomar seu trago.

Prepara a dose e zás! – num gole,
De uma só vez, contente, a engole.

Mas, por azar, a pinga fina
Estava junto à gasolina.

E Prequeté tarde percebe
Que é gasolina o que êle bebe. (MORSE, 1954, p. 3-4).

Com características claramente artísticas, como a visualidade das cenas e a sonoridade proveniente dos versos de oito sílabas que dão ritmo a toda a história, além das onomatopeias que reforçam algumas ações, a narrativa acompanha as desventuras que podem enfrentar os que abusam da bebida. Isso lhe dá uma característica universal.

O engano de Zé Prequeté deu-se num dia treze que – conforme já dissemos no subcapítulo em que tratamos da obra *Zubair e os Labirintos* –, de acordo com a crença popular, é o número do azar. Realmente, para o personagem beberrão o dia foi de muita má sorte, a começar pela ingestão da bebida errada. Depois desse problema inicial, outros desencadearam-se, para a infelicidade do personagem e para o nosso gozo do prazer da boa literatura. A maioria das desventuras de Zé Prequeté, no entanto, ainda que perigosas e absurdamente impossíveis no plano real, dão coerência e humor à ficção de Morse.

O hábito de Zé Prequeté – a ingestão ilimitada de bebida alcoólica – é um tema delicado, difícil de ser tratado em literatura, especialmente quando ela é dirigida a crianças e jovens. A ingestão excessiva de álcool é hoje condenada e há campanhas governamentais acirradas contra o alcoolismo. O tema poderia ser considerado impróprio para uma obra

literária destinada a um público de menor idade. Mas é abordado aberta e amplamente, em todos os meios de comunicação, no Brasil, a fim de que os brasileiros se conscientizem de que o álcool pode ser perigoso quando ingerido em excesso. Dessa forma, torna-se um tema cotidiano, que todos devem conhecer.

Além disso, “se os mundos ficcionais são tão pequenos e ilusoriamente confortáveis, por que não tentar criar mundos ficcionais tão complexos, contraditórios e provocantes quanto o mundo real? [Há] obras de literatura que se esforçam para ser tão ambíguas quanto a vida” (ECO, 1994, p. 123). E foi exatamente o que fez Morse: criou, numa narrativa em versos, ilusoriamente confortável devido à carga de humor que lhe imprimiu, um mundo ficcional contraditório e provocante, que nos leva a refletir sobre os males da ingestão desmedida de álcool.

Prática mal vista em nossa sociedade devido aos riscos e danos que pode causar – e a televisão nos mostra diariamente casos de morte e invalidez causados por acidentes de trânsito em que o motorista estava alcoolizado –, o vício da bebida provoca, também na narrativa de Morse, prejuízos e violação de várias regras sociais e de segurança.

Porém, tratada com muito humor e com o objetivo de apontar os malefícios do álcool, a história de Morse nos leva ao riso, principalmente porque as consequências dessas violações não nos afetam, mas somente ao violador, na ficção.

Zé Prequeté, apreciador de bebidas alcoólicas, na ânsia de satisfazer seu vício, confunde as garrafas e bebe gasolina ao invés de pinga, como já dissemos.



Figura 98 (MORSE, 1954, p. 3).
A ilustração de Pedro de Lara mostra Zé Prequeté com uma garrafa de gasolina na mão.

Quando descobre que, ao invés de sua bebida costumeira, ingeriu gasolina, Prequeté se empenha em amenizar os efeitos colaterais que passa a sentir:

Quer vomitar e, embora empregue
Diversos meios, não consegue. [...]

“Efeitos mais satisfatórios
Terão, talvez, os vomitórios.”

Assim pensando, êle os ingere
E o resultado não difere. (MORSE, 1954, p. 4-5).

Então, sem conseguir tirar o gosto da gasolina de sua boca, “experimenta tomar pinga./Contudo, abusa da cachaça/E o raciocínio se lhe embarça”. (MORSE, 1954, p. 6).

Assim, lhe ocorre estranho meio
De esvaziar seu “tanque” cheio.

“É muito simples!” – raciocina –
“Vou consumir a gasolina!”

Como se fosse um auto, o Zé
Vai para a rua... em marcha à ré.

Já na calçada, o beberrão
Parte chispando... contra a mão... [...]

Na sua louca disparada,
Derruba um velho. Que trombada! (MORSE, 1954, p. 6-7).

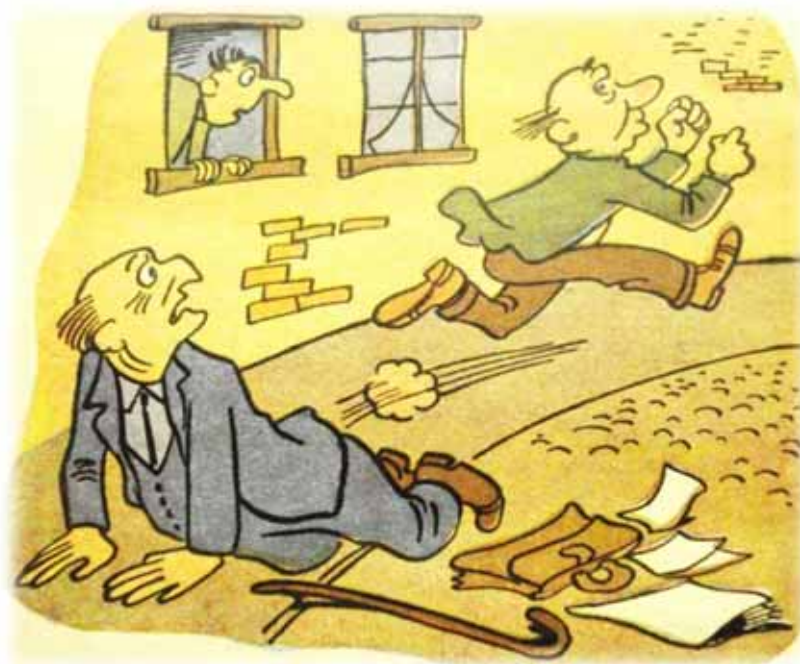


Figura 99 (MORSE, 1954, p. 7).
Um velho é derrubado por Zé Prequeté em sua corrida desabalada.

Imitando um carro – dirigido por uma pessoa embriagada, obviamente –, derrapa, atropela, esbarra e derruba as pessoas que cruzam o seu caminho, exatamente como acontece com motoristas, na vida real, sob o efeito do álcool. Porém, o narrador nos conta: “Pobre Zé! em cada esbarro,/Mais se convence de que é... carro...” (MORSE, 1954, p. 9), da mesma forma que motoristas alcoolizados sempre estão convencidos de que gozam do pleno domínio de seus atos...

O narrador, mais uma vez antecipando-se ao seu tempo, imagina um carro movido a álcool – na história, a pinga – e a gasolina. Imagina, assim, o que hoje vemos nas ruas do Brasil, o carro flex. Diante disso podemos nos lembrar dos vanguardistas europeus, que afirmavam ser, o autor, um antecipador de ideias e fatos. E fato é que, na narrativa de Morse, Zé Prequeté

Prossegue em marcha acelerada.

O “carro humano” se imagina
Tocado a pinga e gasolina...

E, corre em tal velocidade,
Que apanha um auto de verdade! (MORSE, 1954, p. 4-11).



Figura 100 (MORSE, 1954, p. 11).
Pedro de Lara reforça, por meio de suas ilustrações, o tom humorístico da narrativa de Morse.

Assim o autor consegue imprimir em sua história, de forma divertida e irreverente, uma lição moral e ética, que todos nós deveríamos aprender: “É que a bebida, meus leitores,/Causa somente dissabores.” (MORSE, 1954, p. 12). Dissabores estes que, narrados, felizmente só aconteceram na história de Morse, e não na vida real. Assim, não afetaram a terceiros, mas somente ao próprio contraventor, que teve uma contusão cerebral, perdeu um dente, quebrou-se inteiro e terminou em um leito de hospital:



Figura 101

(MORSE, 1954, p. 12).

Na narrativa, o bebedor aprende e deixa de ingerir bebidas alcoólicas. Na realidade, nos faz refletir e acreditar que essa história, apesar de escrita – e ilustrada – há mais de meio século, continua atualíssima e merece uma nova edição, até mesmo como coadjuvante nas campanhas contra a direção perigosa. Afinal, que mal há se uma obra de arte, além de divertir, puder também ensinar alguma coisa? O personagem de Morse, com certeza, aprendeu, pois “Agora, toma o Prequeté/Só Caçulinha e capilé...” (MORSE, 1954, p. 12).

E nós? Nós podemos aproveitar a ficção e “utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado [pois] é por meio da ficção que [...]

exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente”. (ECO, 1994, p. 137). Podemos, então, refletir, ponderar e dar sentido à nossa existência.

7.5. VIRA!... VIRA!... E JOÃO BOLINHA VIROU GENTE⁶²

Assim são as narrativas. Múltiplas em significados. Inesgotáveis. Passíveis de inúmeras leituras. Ao longo da vida, conforme amadurecemos, “lemos” as mesmas histórias de diferentes ângulos. (Heloisa Prieto).

João Bolinha Virou Gente, de Vicente Guimarães, é a história de um boneco feito de bolas de madeira unidas por metal flexível que vive em ambiente de abandono, num canto do quarto de brinquedos, onde “até as aranhas teciam teias por sua cabeça.” (GUIMARÃES, 1943, p. 7). Triste, porque “os bonecos se entristecem quando são desprezados” (GUIMARÃES, 1943, p. 5), pede à Fada Menina, madrinha dos brinquedos, que o deixe “virar” gente. Atendido, João Bolinha não gosta das “obrigações” dos humanos: “Bom seria se eu pudesse andar e falar como menino de verdade, ir onde desejasse, mas somente ter as obrigações de boneco: brincar... brincar... brincar...” (GUIMARÃES, 1943, p. 15).



Figura 102

(GUIMARÃES, 1943, capa).

⁶² Encontramos somente um estudo sobre esta narrativa, em COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: 1882-1982**. 2. ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984, p. 890-894.

Com forte apelo educativo (tal como Pinóquio, de Carlo Collodi, do qual parece ter recebido influxos), a obra de Vicente Guimarães remete ao espírito de educador que norteou seus quarenta e quatro anos de produção literária ininterrupta, iniciada em 1937, no encalço de Lobato, de quem foi discípulo:

Seguindo de perto a trilha literária aberta por Monteiro Lobato, Vicente Guimarães também introduz o “maravilhoso” no “realismo cotidiano”; apresenta o mesmo descontraimento lúdico do narrador lobatiano; sua frase pitoresca; seu humor... [Contudo,] vai sofrer a influência de outras forças – as da *reação construtivista* dos anos 30 e 40 [...] A obra de Vicente Guimarães, apesar de lúdica, é essencialmente conservadora. (COELHO, 1984, p. 890, grifos do autor)

Coelho (1984, p. 890) acredita que *João Bolinha Virou Gente* “tenha ‘envelhecido’ em sua essência”, justamente por compactuar com as metas nacionais de seu tempo, de formar o cidadão-trabalhador, aquele que sustentaria uma sociedade que se pretendia capitalista. Assim acredita que obra “já cumpriu sua tarefa” (COELHO, 1984, p. 894), porque os valores que expressa, de acordo com a sua concepção, revelam uma

atitude autoritária que se manifesta nas “ordens” e mais “ordens” dadas... [...] a idéia de que *o fim justifica os meios* [...] daí as mentiras, os atos ou palavras para enganar alguém... que são mostrados pelo narrador como “espertezas”[...] o vencer a qualquer preço [...] a *intolerância* em relação aos que erram, falham, são ingratos ou não cumprem seus deveres [...] apelo ao “espírito de aventura” da criança [...] limitado [...] Limitando o “espírito de aventura”, reprime-se a imaginação e estimula-se a continuidade da rotina[...] o *medo*, como uma espécie de onipresença decorrente do poder ou da ameaça (COELHO, 1984, p. 891-892, grifos do autor)

Tais valores, concordamos, não são valores atuais. E por isso, Coelho afirma que “a criança de hoje não lucrará praticamente nada” (COELHO, 1984, p. 894), com a leitura dessa obra, opinião com a qual não compactuamos. Primeiramente, porque defendemos que a literatura é arte, e a arte não tem, entre seus objetivos ou funções, a de proporcionar “lucro” aos seus apreciadores. Portanto, ninguém deve buscar a literatura visando ganhar algo, ainda que vivamos numa sociedade dirigida pelo capitalismo. A literatura, como afirmamos desde o início deste trabalho – e insistimos nesse ponto –, sendo arte, deve ser apreciada pelo prazer que proporciona.

Em segundo lugar, “atitudes autoritárias”, “espertezas” como a mentira e o engodo, a intolerância a falhas, erros e enganos ou medo da ameaça, são ingredientes recorrentes em toda a literatura universal, plena de castigos desde os seus primórdios orientais, como também já afirmamos reiteradamente nesta tese. Afinal, a literatura surgiu justamente para educar, prevenir, ensinar, aconselhar, oferecendo exemplos para a conduta humana e apontando consequências drásticas – castigos – aos que não seguem esses exemplos. Essas características estiveram quase sempre presentes, sob a forma implícita de lei do universo ou, explícita, de um personagem dotado de poder, aos quais as pessoas e as coisas devem se sujeitar. A literatura, portanto, nem sempre se mostrou “politicamente correta”: grande parte dos deuses greco-romanos mentia, ludibriava, era vingativa, infiel, cruel. Ameaças, mentiras, intolerância, medo e autoritarismo estiveram sempre presentes também na literatura de Dante, de Shakespeare, de Goethe ou de Machado de Assis – para não mencionar tantos outros autores considerados canônicos –, e suas obras jamais deixaram de ser atuais. Continuam “cumprindo sua tarefa” literária de proporcionar prazer.

Assim, a despeito de apresentar características hoje vistas como politicamente incorretas, *João Bolinha Virou Gente*, a nosso ver, permanece atual, em especial quando consideramos que em nosso cotidiano é frequente nos depararmos com cenas reais de corrupção, violência, infidelidades, ameaças, injustiças, e – acreditamos firmemente ser o mais grave – o fato de nossa educação não receber a atenção necessária de nossos governantes, o que se reflete em grande parte da população e promove, ano após ano, o surgimento de analfabetos funcionais, incapazes, por isso, de serem cidadãos e trabalhar no sentido de promover melhorias reais à nossa sociedade e a si próprios.

Coelho (1984, p. 892) critica ainda, em *João Bolinha Virou Gente*, o fato de o autor mostrar os “mitos do nosso folclore [...] pelo lado ameaçador, pela capacidade de fazer mal. [...] nossas lendas são minimizadas como algo sem nenhum valor, como se não pertencessem ao húmus mítico-histórico que está em nossas raízes de povo”. Ora, o que incomoda Coelho é o fato dos mitos brasileiros da narrativa de Guimarães proporem a invenção de uma lenda sobre João Bolinha, se ele se decidisse por ficar na floresta; “essa nivelção da ‘lenda’ a uma estória qualquer que qualquer um pode inventar [...] leva [...] a julgar que lendas e mitos são simples invencionices que surgiram ao sabor da fantasia de alguém...” (COELHO, 1984, p. 892).

Todavia, o capítulo ao qual Coelho se refere, “João Bolinha e os Mitos da Floresta”, não consta da primeira edição do livro, “Edição ‘Era Uma Vez’ – impresso na oficina gráfica ‘O Diário’ de Belo Horizonte” (GUIMARÃES, 1943, p. 1), com capa e ilustrações de Rocha,

como também não constam outros quatro capítulos: “O Boneco de Bolinhas”, “João Bolinha na Reunião dos Brinquedos”, “O Desejo de João Bolinha” e “João Bolinha e os Passarinhos”.

Não pudemos identificar em qual edição esses cinco capítulos foram acrescentados. Fato é que na edição da Minerva, de 1979, com capa de Rodolfo e ilustrações de Joselito, eles já constavam da história. A sétima edição da história foi publicada pela LEMI S.A. em 1981, ano do falecimento do autor, com capa de Joselito e Wansi e ilustrações de Rodolfo. Essas foram as três edições que encontramos.

Além do acréscimo de cinco capítulos, houve várias mudanças no texto. No capítulo “João Bolinha Não Quer Estudar” da primeira edição, lemos:

A notícia do boneco falante correu ligeira por toda parte. Todo mundo queria conhecer o boneco de bolas que andava e falava como gente. A princípio João bolinha ficava orgulhoso, convencido de que era um personagem ilustre. Depois, passou apenas a achar graça na curiosidade do povo. Finalmente, porém, já aparecia contra a vontade. Estava cansado. A glória e a popularidade são muito cansativas. João bolinha viveu uma semana de vida agitadíssima. Não lhe sobrava tempo nem para dormir direito. Cedinho eram os camponeses que passavam para vê-lo. Á noite recebia sempre visitas até tarde. Eram repórteres, fotógrafos, turistas e uma infinidade de gente. Um dia, depois de receber muitos curiosos, João Bolinha embirrou e disse que não apareceria mais a ninguém. “Quem quisesse ver boneco falante que arranjasse um”.
Sómente depois dessa resolução é que sua vida se tranquilizou e êle pôde descansar. (GUIMARÃES, 1943, p. 11).

Na edição de 1981, lemos:

Espalhou-se rapidamente pela cidade a notícia de que o boneco de bolas virara gente. João Bolinha tornou-se a grande atração do momento. Todo mundo queria vê-lo.
A princípio, ficava orgulhoso, convencido de que era mesmo uma figura ilustre. Depois, passou apenas a achar graça na curiosidade do povo e, finalmente já sentia aquilo tudo muito maçante.
A glória e a popularidade são cansativas. Coitado! A todo instante era chamado à sala de visitas. Vinha gente de longe e ele já não queria mais apresentar-se aos curiosos. Aproveitou um instante em que ficou só e desapareceu. Dedete percorreu a casa toda chamando:
– João Bolinha! João Bolinha! Onde andarás esse boneco? João Bolinha!... João Bolinha!... Vejam só: está aqui no quarto! Que vergonha, João Bolinha! Deitado debaixo das cobertas a esta hora! Levante-se e venha cá. Você, agora, é um indivíduo importante, não pode dormir assim, não!
– Não me amole, Dedete. Deixe-me descansar.
– Não, senhor. Você vai levantar-se imediatamente.

- Que quer você comigo?
- Que quero! Que Quero?!... Fique sabendo que está aí na sala uma comissão de professores e estudantes. Desejam ver você, o boneco que virou gente!
- Mas eu não quero ver ninguém.
- Que é isso, João bolinha? Você não pode deixar de recebe-los. Seria muita indelicadeza de sua parte. São professores e estudantes!
- Já não agüento mais! Não me deixam nem tirar uma soneca! Que amolação!
- São os espinhos da celebridade, meu caro. Paciência e coragem. Venha receber a comissão.
- Como se trata de professores e estudantes, eu vou. Mas serão os últimos que atenderei, hoje.
- E o pobre boneco levantou-se e foi até a sala de visitas. Quando a comissão se despediu, correu de novo para o quarto.
- Ainda não havia pegado no sono e Maria Angelina apareceu, chamando:
- João Bolinha! João Bolinha! Venha cá, depressa, João Bolinha! Sabe quem veio ver você?
- Não sei, nem quero saber.
- Não responda assim, seu malcriado! Você está ficando muito selvagem.
- Eu já estou é farto de tudo isso. Não quero receber mais ninguém. Me deixem em paz, por favor!
- Calma. Calma, João Bolinha. Não se revolte e não reclame tanto, pois você é, hoje, uma pessoa muito importante. Sabe quem está aqui, em casa? O Prefeito! Sua excelência em carne e osso! Veio ver o boneco que virou gente.
- Pois pode mandar ele embora. Não vou lá não! Prefiro ficar aqui na cama e tirar uma soneca. É disto que estou precisando.
- Eu reconheço que você está cansado, João Bolinha, mas o Prefeito você tem que receber. Sou eu quem pede. Levante-se e venha.
- Está bem, Maria Angelina, mas será o último pedido que atendo. Não me chame outra vez. Nem você nem o Dedete. Não aparecerei para mais ninguém.
- E João Bolinha, depois de receber o Prefeito fechou a cara, bateu o pé e não atendeu a mais ninguém. Tinha vivido uma semana agitadíssima. Não lhe sobrava tempo sequer para dormir. Camponeses, repórteres, fotógrafos, turistas não lhe davam folga de um momento. Mas agora o assunto estava encerrado. Quem quisesse ver boneco falante, que arranjasse um.
- Somente depois dessa resolução, foi que sua vida se tranquilizou e ele pôde descansar. (GUIMARÃES, 1981, p. 35-38).

Vemos, portanto, que o texto foi bastante ampliado, cedendo espaço a diálogos que não apareciam na primeira edição. O mesmo acontece com os demais capítulos. Outra modificação diz respeito às ilustrações. Na edição de 1943, somente a capa é em cores. As ilustrações são em traços azuis. Porém, nas contracapas há oito desenhos de João Bolinha em

diferentes situações, o que instiga a criatividade e a imaginação do leitor, mesmo antes de iniciar a leitura da história:

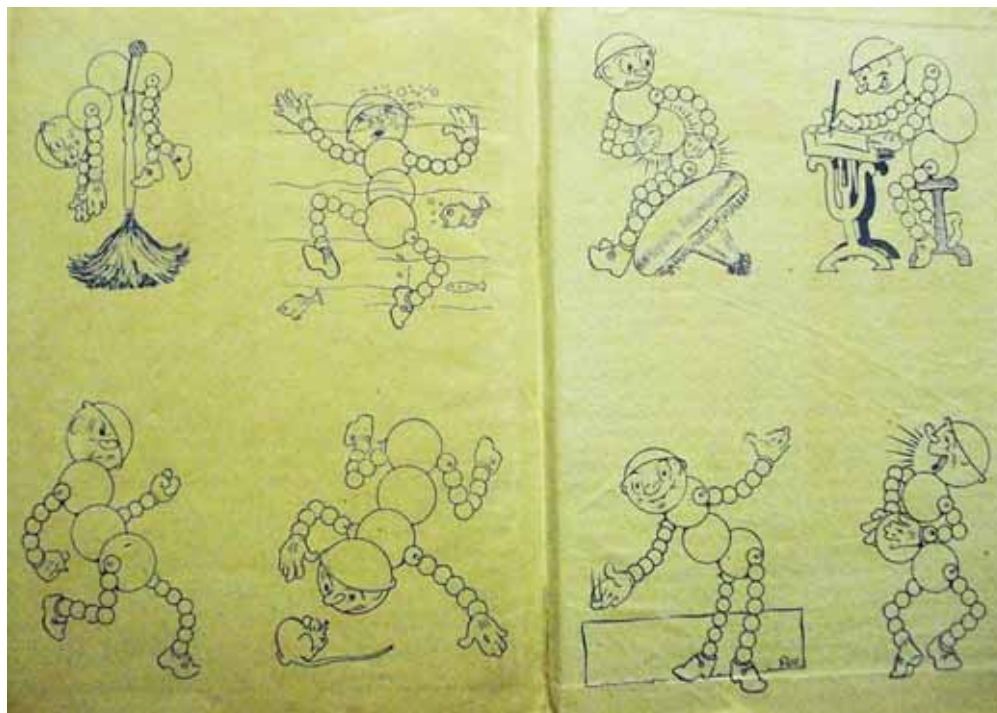


Figura 103 (GUIMARÃES, 1943, contra-capa frontal). Rocha antecipa as aventuras de João Bolinha e, dessa forma, instiga o leitor.

Igualmente instigantes são as letras iniciais de cada capítulo, desenhos tal qual iluminuras, em que o protagonista se diverte ou se aborrece de alguma forma:

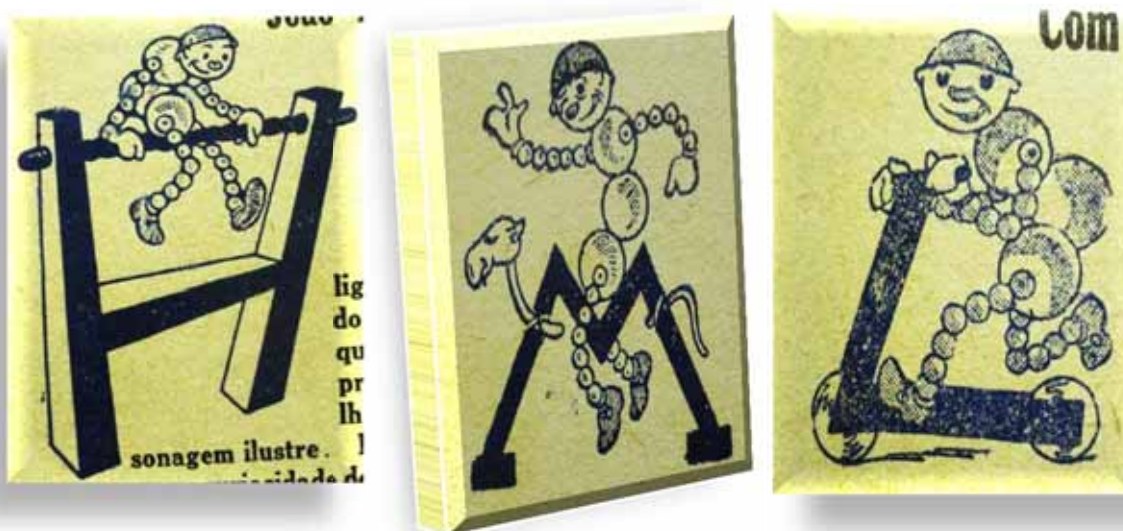


Figura 104 (GUIMARÃES, 1943, p. 11, 15 e 23). Iluminuras sugestivas no início de cada capítulo.

Ainda que simplificada e menor, a narrativa original é marcada por diversas características artístico-literárias. Elas estão expressas na fluência, no coloquialismo e na agilidade da linguagem utilizada por Guimarães num momento em que, “apesar do Modernismo e da ‘invenção’ de Monteiro Lobato, a linguagem literária, em geral, ainda lutava para se desembaraçar do retórico” (COELHO, 1984, p. 889).

Grande parte das aventuras vividas pelo protagonista se passa em ambientes que evocam a literatura: a escola (que João Bolinha não leva a sério, no princípio), a biblioteca (onde é colocado para estudar) e o livro em que, acidentalmente, fica preso, devido a uma rajada de vento:



Figura 105 (GUIMARÃES, 1943, p. 17).
João bolinha fica preso dentro do livro!

Isso aconteceu porque o pai dos donos do boneco, cansado de ver a falta de interesse de João Bolinha pelo estudo e de ouvir suas constantes desculpas para não cumprir suas obrigações – estar dormindo, fazer sua higiene, comer e precisar de um tempo de lazer –, decidiu colocá-lo na biblioteca, para estudar:

No dia seguinte, bem cedo, o Papai tirou João Bolinha da cama [...] e o levou para a biblioteca [...]
O boneco [...] ficou olhando para as estantes de livros da biblioteca. Quanto livro! Se êle soubesse ler!... [...]

Quantas histórias bonitas se encontravam nas páginas daqueles livros? [...] O boneco olhou para o chão e viu um livro grosso, aberto sobre um caixote. Estava bem ao seu alcance. João Bolinha deixou de lado os seus pensamentos e, mais-que-depressa [...] foi até o livro. Não sabia ler, mas olharia as figuras. Era um modo de passar as horas distraidamente. Sentou-se perto do livro e começou a folheá-lo. Quantas figuras bonitas! [...] Cada folha que passava, aparecida um desenho mais encantador. O boneco não se conteve: subiu no caixote e sentou-se na página do livro, para vêr mais de perto a figura colorida. Era tão grande o seu entusiasmo, que êle não percebeu a mudança de tempo. Armava-se grande tempestade. A janela estava aberta e o vento lá fora soprava entre as árvores: fiuuuu... fiuuuu... fiuuuu... João Bolinha, sem notar o vento frio, continuava assentado nas páginas do livro, apreciando as figuras. Nisto, uma rajada mais forte penetrando pela janela, fiuuuu... fiuuuu... fiuuuu... deu no livro e tá! Bateu a capa. O boneco ficou fechado lá dentro. João bolinha não teve tempo de pular. Estava preso no livro grande. (GUIMARÃES, 1943, p. 14-17).

As aventuras de João Bolinha dentro do livro em que ficou preso, em espaços como o fundo do mar, uma floresta repleta de animais ferozes e uma fazenda – na primeira edição da obra – apontam para a sua universalidade e coerência interna. A diversidade de lugares nos conscientiza de que fazemos parte de um mundo enorme que deve ser explorado por inteiro – se não literalmente, ao menos galgando palavras como fez João Bolinha para passar de uma página a outra –, a fim de que nós possamos, pelo conhecimento, nos constituir verdadeiramente humanos. Daí a característica de universalidade e coerência da obra.

A visualidade das cenas é marcante, auxiliada pelas ilustrações, e a sonoridade é expressa principalmente pelas onomatopeias, mas também pela fluência da linguagem empregada na narrativa. A linguagem ágil e as frases curtas, na contramão da tendência retórica da época, bem como a adequação da palavra às experiências que temos ou podemos ter das coisas, conferem à narrativa as características da concisão e da exatidão.

O brinquedo, motivo da narrativa – João Bolinha é um boneco e vivia num quarto de brinquedos –, dá à história uma característica lúdica que Guimarães amplia, mesclando real e maravilhoso com o objetivo de divertir enquanto educa, buscando fazer, da aprendizagem, uma necessidade que, além de formar – seu objetivo primordial – pode ser divertida e atraente.

O humor é igualmente patente em *João Bolinha Virou Gente*, introduzido na narrativa pela capacidade do autor de perceber e transformar em palavras a intensidade e a fugacidade da vida. Os apuros de João Bolinha dentro do livro são engraçados, pois, afinal, “pimenta nos olhos dos outros é refresco”, diz o ditado popular. O pior é descobrir que nos embarçamos justamente porque não temos a capacidade da leitura!

Assim que o livro se fechou, a água do rio começou a correr e os peixes a nadar. João bolinha [...] nadou também, a-pesar-de ter levado susto enorme. [...] apareceu na sua frente uma piranha com seus dentinhos afiados. João Bolinha deu um mergulho e livrou-se da bichinha. [...]

Procurava um jeito de sair dali quando esbarrou num [...] peixe elétrico, levando fortíssimo choque que o atirou longe. [...]

Não percebeu que a água o puxava com mais força. Sem menos esperar, João Bolinha *Tschibum!* Rolou pela cachoeira abaixo. Novo susto. [...]

Foi atirado no oceano.[...] já não tinha água para beber.[...] Mal estava raciocinando desse modo, quando teve de fugir. Vinha em sua direção um enorme peixe. Era um tubarão, o peixe mais feroz do mar. [...]

Escondeu-se numa concha vazia para descansar.

Aproximou-se um peixe todo risonho. Era o golfinho. [...]

– Você será capaz de me informar como poderei sair daqui?

– Muito simplesmente. Vá lendo os números das páginas até o índice. Lá, você saberá como sair.

– Mas eu não sei ler.

– Não sabe ler! [...]

– Bem feito. Agora não sabe sair. Quem manda você ser analfabeto. Adeus.

(GUIMARÃES, 1943, p. 19- 22).

Dessa vez, o boneco conseguiu escapar com a ajuda de um peixe voador que o levou para o topo da página, a fim de que pudesse – imaginamos – folhear o livro e sair. E para descer na página seguinte, levou uma medusa, a conselho do peixe voador, para utilizá-la como paraquedas.

Coitado! Se soubesse ler não teria utilizado aquele paraquedas. Dizia a legenda da gravura da medusa: “o simples contacto com os tentáculos duma medusa torna doente o homem o dia inteiro e fará sentir os seus efeitos durante algumas semanas”.

[...] ao atingir a terra, livrou-se do paraquedas já se sentindo mal, com muito sono. Deitou-se no chão e dormiu. [...] quando o boneco acordou [...] viu que estava em uma floresta de animais ferozes. [...] Procurou sair daquela gravura. [...] Tentaria escalar as letras e pular para outra página [...]

Seus movimentos foram notados por um tigre, que avançou para êle. [...] A fera não o comeu porque verificou ser um menino de pau. Resolveu leva-lo ao rei leão e submetê-lo a julgamento.[...]

O leão presidia ao julgamento. O tigre tomou a palavra

– Peço a pena de morte para êle. Como é de pau, deverá ser esmagado pela pata do elefante. (GUIMARÃES, 1943, p. 26).

Escalando letras e linhas, depois de receber a ajuda de um rato, João Bolinha foi parar em uma fazenda. Mais uma vez, o fato de não saber ler o prejudicou, pois teve que dormir ao relento. Nessas alturas, já se lamentava: “Se ao menos pudesse ler! Agora estava arrependido [...] Se ele não fosse analfabeto, ficaria sabendo, pela legenda da gravura, que o fazendeiro era uma pessoa amável e hospitaleira [...] Mas não sabia ler! (GUIMARÃES, 1943, p. 34).

Foi salvo, finalmente, por uma traça que roía o livro:

O boneco [...] viu um buraco perto de sua cabeça. [...] Quem sabe poderia sair por ali?

Com seu dedinho de pau, continuou o serviço da traça. Em pouco tempo, o buraco estava grande. [...] Mais um pouco e zás, estava pronto o tunel. João bolinha meteu-se pelo buraco e conseguiu sair do livro. (GUIMARÃES, 1943, p. 35).



Figura 106 (GUIMARÃES, 1943, p. 36)
 O boneco consegue sair pelo buraco da traça.

Moral da história: João Bolinha tornou-se o melhor aluno da escola.



Figura 107 (GUIMARÃES, 1943, p. 39).

E nós temos a oportunidade de refletir sobre a importância da leitura em nossas vidas, tomando como exemplo os apertos que o personagem de Guimarães passou por ser

analfabeto, por não aproveitar a chance de estudar, chance essa que veio intensificar o duplamente maravilhoso presente da Fada Menina: a vida. Presente duplamente maravilhoso porque não é real, mas ficcional e porque é maravilhoso como entendido pelo senso comum. Sim, pois a vida é presente “maravilhoso” que precisamos valorizar, preservar, aproveitar. Por isso, devemos procurar viver intensamente, aproveitando ao máximo esse presente de vida que pulsa em todos nós. E o conhecimento é o único meio capaz de nos levar a mundos possíveis, reais ou imaginários que nos permitem gozar as maravilhas do viver. E, de acordo com Barthes, a literatura, sozinha, dá conta desse conhecimento...

7.6. A MARAVILHOSA REFORMA DEGRINGOLADA DA NATUREZA

Lobatear: Verbo Primeiro da Literatura Infantil.
(Fanny Abramovich).

Não poderíamos encerrar esta tese sem falar de Monteiro Lobato, marco oficial da literatura verdadeiramente brasileira. De acordo com Cavalheiro (1969, p. 20-21), ele apareceu com um estilo novo, lançando suas histórias de forma original e pitoresca. “Veio marcar um acontecimento sem precedentes na literatura brasileira, [...] fixou, com muita nitidez, uma linha divisória [...] não só marco assinalado, mas sobretudo ponto de partida, caminho aberto aos que vieram depois.” (CAVALHEIRO, 1969, p. 4).

Nascido no momento da consolidação do movimento realista-naturalista no Brasil, o realismo é uma das principais características de toda a sua obra. É a partir dele que constrói a fantasia que impregna a sua literatura infantil:

[...] Lobato consegue o acasalamento maravilha-realidade; usando de recursos do “maravilhoso”, nunca deixa de, no conjunto, fazer com que a tônica principal de suas histórias seja o mundo real. Real como real, e o maravilhoso como real.” (MARINHO, 1982, p. 185).

Esse acasalamento, na verdade, é uma união de ambientes: o ambiente real e o ambiente maravilhoso, lúdico, interpenetrados de forma a criar um novo ambiente, possível de existir somente no plano da imaginação, em que “a realidade comum e familiar [...] é subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta verossimilhança ou naturalidade [e] o *inventado* passa a ter foros de *realidade*.” (COELHO, 1981, p. 356; 1991, p. 227-228, grifos do autor.). E esse novo ambiente, resultado da mútua invasão entre dois ambientes completamente diversos, é que provoca o fascínio que a obra de Lobato exerce em leitores de todas as idades, até a atualidade.

O Brasil, no momento em que Lobato começa a publicar seus livros, fazia um forte apelo ao nacionalismo. “Lobato foi um dos que se empenharam a fundo nessa luta pela descoberta e conquista da brasilidade ou do nacional.” (COELHO, 1991, p. 226). Além disso, preocupou-se com uma literatura que, além de formar a criança, resgatando todo o passado

que construiu sua cultura e sua personalidade, fosse também fonte de prazeres: livros onde se pudesse “morar”⁶³:

para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusoe* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. [...] sim morar, como morei no *Robinson* e n’*Os Filhos do Capitão Grant*. (LOBATO, 1969, p. 293, grifos do autor).

Reinações de Narizinho, objeto de estudo em nosso Mestrado, foi seu primeiro livro para crianças. É uma obra que reúne várias histórias escritas ao longo de onze anos (1920-1931), publicadas separadamente e agrupadas mais tarde. Finalizada somente em 1934, narra as aventuras do pessoal do Sítio do Picapau Amarelo, que visita vários mundos, reais – como os reinos das abelhas e dos macacos – e maravilhosos – o universo dos contos de fadas, das fábulas, do cinema e das histórias em quadrinhos. Nessas viagens, que se estendem por todos os livros posteriores, as crianças do Sítio – e até Dona Benta, a avó e Tia Nastácia, amiga de Dona Benta e cozinheira da família, tornam-se íntimas dos personagens de suas histórias favoritas, de líderes mundiais, participam de aventuras em sua companhia e os recebem no Picapau Amarelo, para outras peripécias.

Em *A Reforma da Natureza*, publicada em 1941 e que merece especial menção principalmente pelas transgressões e pelo humor que o título sugere, Dona Benta e Tia Nastácia são convidadas pelos chefes de Estado da Europa, após o término da guerra, para ajudá-los a encontrar a verdadeira paz. E, quando as senhoras – em companhia de Narizinho e Pedrinho, embarcam rumo ao Velho Continente para essa aventura, Emília, sozinha no Sítio, decide reformar a natureza:

Quanto mais eu “estudo a natureza” mais vejo erros. Para que tanto beijo em Tia Nastácia? Por que dois chifres na frente das vacas e nenhum atrás? Os inimigos atacam mais por trás do que pela frente. E é tudo assim. Erradíssimo. Eu, se fosse reformar o mundo, deixava tudo um encanto. (LOBATO, 1957, p. 12)

Essa aspiração pelas reformas é inerente a Lobato que, desde pequeno, busca mudanças, mostrando não aceitar regras, padrões e valores impostos. Aos 11 anos, muda seu nome de José Renato para José Bento, pensando em, um dia, usar a bengala de seu pai, que tinha essas iniciais no topo do remate superior.

⁶³ Termo utilizado por Lobato, referindo-se a livros com histórias que prendiam a atenção das crianças.

Reflexo dos anseios de mudança de sua época, ele conjuga em si verdadeiros opostos: leitor de Marx, não pode deixar de sofrer influências socialistas e, leitor de Nietzsche, acredita no individualismo, “no indivíduo de exceção, na inteligência, cultura e esforço das minorias esclarecidas [como] a solução para os grandes problemas que afligem a humanidade” (COELHO, 1981, p. 354; 1991, p. 226.), o que se reflete explicitamente em *A Reforma da Natureza*:

Quando a guerra da Europa terminou, [...]

O Rei Carol da Romênia [...] disse:

– A paz não sai porque somos todos aqui representantes de países e cada um de nós puxa a brasa para a sua sardinha. [...] Ainda que discutamos durante um século, não haverá acôrdo possível. O meio de arrumarmos a situação é convidarmos para esta conferência alguns representantes da humanidade. [...]

– Só conheço – disse êle – duas criaturas em condições de representar a humanidade, porque são as mais humanas do mundo e também são grandes estadistas. [...]

– Dona Benta e tia Nastácia [...] as duas respeitáveis matronas que governam o Sítio do Picapau Amarelo, lá na América do Sul. Proponho que a Conferência mande buscar as duas maravilhosas para que nos ensinem o segredo de bem governar os povos.[...]

– Muito bem! – aprovou o Duque de Windsor, que era representante dos ingleses. A duquesa me leu a história desse maravilhoso pequeno país, um verdadeiro paraíso na terra, e também estou convencido de que unicamente por meio da sabedoria de Dona Benta e do bom-senso de tia Nastácia o mundo poderá ser consertado. No dia em que o nosso planeta ficar inteirinho como é o sítio, não só teremos paz eterna como a mais perfeita felicidade. (LOBATO, 1957, p. 7-8)

Em sua sofreguidão pelas transformações, Lobato busca também mudanças para o Brasil, de forma que possa figurar entre os países desenvolvidos. Inventa, aqui, a indústria livreira: funda editoras e cria uma forma inédita de distribuição de livros por todo o território nacional. Dessa forma, faz do livro um produto vendável, para escândalo dos acadêmicos da época:

ninguém compreendia que o livro fosse uma mercadoria [...] Para muitos, isso parecia um rebaixamento dos valores intelectuais, uma coisa não muito nobre. Mas Lobato não se media pela bitola comum. Livro para ele era coisa para ser vendida e lida por toda a gente, devia circular tanto como qualquer outra mercadoria. (CAVALHEIRO, 1969, p. 25)

Não satisfeito, empenha-se em lançar novos autores, procurando “quanto moço por aí existisse com um bom livro engavetado” (CAVALHEIRO, 1969, p. 25-26). E cria também o que hoje conhecemos por *marketing*: coloca o produto “livro” em anúncios de outros produtos, em jornais e revistas, causando outro escândalo. Mais tarde, funda o primeiro

parque gráfico da América Latina e luta ferrenhamente pela implantação de uma indústria siderúrgica e uma indústria petrolífera nacionais. Fato é que

Lobato andou sempre vinte ou trinta anos na frente dos nossos problemas. Como fazendeiro, ensaiou processos de mecanização, incompatíveis com a sua época. Como editor, inundou de volumes um país que ainda não aprendera a ler. (CAVALHEIRO, 1969, p. 55)

Sempre na vanguarda, Lobato acreditava que o futuro podia realizar-se no presente. “Foi, acima de tudo, um agitador. Agitador de personagens, de idéias e de iniciativas.” (ATHAYDE, 1982, p. 50). Porém, “toda reivindicação de liberdade criativa era tomada simplistamente como ‘subversão’.” (COELHO, 1981, p. 364; 1991, p. 232-233). A verdade é que Lobato foi mesmo um subversivo, um revolucionário, na vida e, especialmente, nas letras. Porque ele fez uma literatura às avessas dos padrões da época, literatura que respeitou crenças populares, que deu a devida importância ao folclore nacional, que valorizou a mulher (sua inteligência, cultura e capacidade administrativa, dentre outras capacidades), que desmascarou mentiras convencionais sobre o país, que compreendeu a criança em seu psiquismo e que, na luta pela liberdade e pelo conhecimento, empunhou palavras e derramou mundos sobre folhas em branco: seu legado.

Seria por demais dispendioso apontar, uma a uma, as características que conferem a *A Reforma da Natureza*, bem como a todas as outras obras de Lobato, sua qualidade estética. A certeza de que esse epíteto é mais do que merecido está amparada por todos os teóricos da literatura infantil brasileira por nós consultados, como Carvalho (1985), Coelho (1981, 1984 e 1991), Salem (1959), Arroyo (1988), Lajolo e Zilberman (1985), Abramovich (1999), Lajolo (1997) e Cunha (1970 e 1984), dentre outros, e por vários autores e estudiosos de nosso país: Jorge Amado, Tristão de Atayde, Henrique Alves e Oswald de Andrade o consideram um pioneiro do modernismo; Antônio Cândido, um símbolo de transição da literatura brasileira; Edgard Cavalheiro o compara a Maupassant; e Gilberto Freyre equipara-o, juntamente com Jorge Amado, a Machado de Assis. Fato é que muitos outros estudos e pesquisas, além dos já apontados, celebram Lobato como um dos maiores artistas da literatura brasileira, especialmente da literatura dedicada a crianças e jovens.

Dentre tantas qualidades, Lobato também deve ser lembrado como aquele que introduziu o humor na literatura para crianças e jovens brasileiros, “contrariando a *seriedade*, o *exemplarismo circumspecto* ou o *sentimentalismo* que predominavam nas leituras “educativas” da época [...] Substitui a compostura do adulto (que era oferecida, como modelo,

aos pequenos) pela graça, pela irreverência gaiata, pela ironia ou familiaridade carinhosa.” (COELHO, 1984, p. 727, grifos do autor), de modo a falar de coisas já sabidas, utilizando-se de novas formas, “sem preconceitos, sem estereótipos, [provocando] uma boa sacudidela criativa e cutucativa pra fazer sorrir, pensar, rir, perguntar, [...] rever posições, idéias, gentes ou o que seja” (ABRAMOVICH, 1999, p. 64).

As reformas que Emília instaura no Sítio do Picapau Amarelo, por ocasião da ausência da “turma”, são, em sua maioria, bastante lógicas, principalmente quando as analisamos sob o ponto de vista da infância. Emília reformou as laranjeiras, de modo que dessem laranjas já descascadas, prontas para serem saboreadas. Trabalho excelente, uma vez que não podemos comer laranjas com casca e descascá-las dá trabalho, além de ser perigoso, para uma criança, lidar com facas. Portanto, essa foi uma reforma muito bem feita, não fossem os passarinhos, que também gostam de laranjas: “Pedrinho veio dizer que as laranjas das laranjeiras estavam descascadas, e havia um milhão de passarinhos em cima, dando cabo de tôdas.” (LOBATO, 1957, p. 68).

A reforma dos livros, transformando-os em comestíveis, também foi muito apreciada, desde que os livros de papel fossem mantidos, pois assim, “quem quiser compra um, quem quiser compra outro.” (LOBATO, 1957, p. 69-70), e não há riscos de perderem-se as grandes obras.

Outra mudança que agradou especialmente a Tia Nastácia, foi a do leite, que passou a assoviar quando fervido:

– Era uma consumição êste negócio do leite – disse ela. Eu tinha de ficar de plantão ali na cozinha, se não êle fervia e derramava. Agora, não. Ponho o leite no fogo e nem penso mais nisso. Uma gostosura. A Emília é mesmo uma danadinha. Outra coisa que gostei muito foi o que ela fêz com as pulgas. Entrei no meu quarto vi uns pontinhos pretos parados no ar. Peguei um. Olhei. Era pulga, Sinhá, pulga parada no ar – e pulga mole, Sinhá, mole como qualquer bichinho mole! Essa reforma foi boa, porque quanto mais velha fico, mais me custa pegar uma pulga daquelas do sistema antigo... (LOBATO, 1957, p. 72).

Porém, nem todas as reformas são lógicas. E quando são absurdas, nos agradam da mesma maneira, pois sabemos que só aconteceram na ficção e jamais nos afetarão. São ótimas oportunidades para que possamos dar boas risadas. Assim, rimos da “desgraça alheia”, como do susto de Tia Nastácia ao ver a vaca Mocha:

– Sinhá! Sinhá! Voltou tia Nastácia berrando. O mundo está perdido. Já não entendo mais nada. Fui ver a Mocha e sabe o que encontrei? Um bicho sem

propósito, com a cauda no meio do lombo, chifre de saca-rôlha com bola de borracha na ponta, e as têtas fora do lugar, com duas torneirinhas, Sinhá, imagine! (LOBATO, 1957, p. 65).



Figura 108 (LOBATO, 1957, p. 31).
E a Mocha ficou... diferente... Ilustração de André LeBlanc.

E ainda teve mais, para o espanto de Tia Nastácia:

um pernillongo cantou no meu ouvido uma música tal e qual aquela que lá na Conferência São “Churche” mandou os músicos tocarem para a senhora ouvir – direitinho! [...] Fui encontrar a sua cadeirinha, Sinhá, pregada lá no fôrro! Subi na escadinha de lavar vidraça, peguei a cadeira pela perna e puxei – e quem disse da cadeira descer? [...] A gente larga dela e ela sobe outra vez. [...]

– E ainda tem mais, Sinhá [...] Imagine que me sentei debaixo da jabuticabeira, e sabe o que aconteceu? De repente uma coisa enorme caiu lá do alto em cima da minha cabeça. Era uma abóbora, Sinhá! [...] As abóboras andam agora nas jabuticabeiras (LOBATO, 1957, p. 65).



Figura 109 (LOBATO, 1957, p. 31).
 Uma abóbora caiu do alto da jabuticabeira, na cabeça de Tia Nastácia.
 Ilustração de André LeBlanc⁶⁵.

Ainda que Dona Benta não pudesse explicar a lógica da natureza que põe frutas pequenas como as jabuticabas em árvores grandes enquanto que frutas grandes, como a abóbora, tenham que ficar no chão, enquanto que, ambigualmente, as jacas, frutas imensas, darem em árvores e os morangos, minúsculos, nascerem quase pregados no chão, Emília teve que re-reformar muitas das suas reformas. Porém, ninguém ainda conseguiu fazê-la desistir de suas reformas de palavras, o que é um verdadeiro “bissurdo”! (LOBATO, 1957, p. 24) – como Emília, deixamos o “a” de fora, pois para pronunciá-lo, temos que abrir a boca demasiadamente, e, de acordo com a boneca, nosso queixo pode cair...

61“Haitiano educado nos Estados Unidos e residindo muito tempo no Brasil, LeBlanc ilustrou a coleção completa de Monteiro Lobato publicada pela Brasiliense em 1947 (exceto os dois volumes de "Os Doze Trabalhos de Hércules" [...]). Só em 1971 outros ilustradores assumiram esse posto. Na mesma época, adaptou clássicos brasileiros para os quadrinhos, entre eles "O Guarani" e "Menino de Engenho", para a Editora Brasil-América (EBAL). [...] Quem se dispuser a examinar com calma o seu desenho, poderá perceber que todos os detalhes foram realizados com a segurança de quem sabe o que faz: a dobra das roupas, as proporções do corpo humano, as zonas escuras da face, o brilho nos cabelos. O que quer que esteja em um desenho seu está bem desenhado, seja o traje antigo de um aventureiro português, seja um cavalo ou um helicóptero. [...] Competência, equilíbrio, perfeccionismo, harmonia no conjunto, honestidade, discrição. As mesmas qualidades aparecem na vida e nos desenhos deste homem [...] André LeBlanc nasceu no Haiti, em 16 de janeiro de 1921, e morreu nos Estados Unidos em 21 de dezembro de 1998.” (SPACCA, 2000 – *online*).

7.7. CAZUZA, UM GAROTO-LIVRO DO TAMANHO DA INFÂNCIA

Criança é esse ser infeliz que os pais põem para dormir quando ainda está cheio de animação e arrancam da cama quando ainda está estremunhado de sono. (Millôr Fernandes).

Cazuza (1938), de Viriato Corrêa, foi escrito numa época de consolidação de um regime autoritário e de controle social, para o qual a educação brasileira era um instrumento:

Gerado por ideais e ideias do Brasil dos anos 30, CAZUZA transfigurou em literatura os impulsos que estavam na raiz do grande movimento histórico nacional, então em processo. Movimento que pode ser sintetizado [no] deslocamento das populações do interior para as capitais, a fim de impulsionarem, com sua força-trabalho, a modernização do país, a industrialização em marcha e as novas relações produto/consumo. [...] Entre Real e Ficção, existe a coerência orgânica que só as verdadeiras obras literárias apresentam. (COELHO, 1984, p. 901, grifo do autor).

O texto trata da história do garoto que dá nome ao livro e seu interesse precoce pelos estudos, o que o leva ao cotidiano de uma sala de aula em uma escola primária no interior do Maranhão, mas que logo o faz perder o encanto pelos estudos. Cazuza conta:

A minha decepção começou logo que entrei. [...]
 As paredes nuas, cor de barro, sem coisa alguma que alegresse a vista.
 Durante minutos fiquei zozzo, como a duvidar de que aquela fosse a casa que eu tanto desejara.
 E os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a intenção ali fosse entristecer a gente. [...]
 Os meninos pareciam condenados: olhos baixos, voz assustada e dolorosa expressão de terror na fisionomia.
 Tentei encarar o professor [...]
 Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco. [...]
 O professor passeava pela sala de mãos para trás, vigiando-os através dos óculos pretos, com ar terrível de quem está com vontade de encontrar um pretexto para castigar. (CORRÊA, 1999, p. 28-29).

Publicado pela primeira vez em pleno regime do Estado Novo, logo após o golpe de 1937,

o livro insere-se no projeto empenhado em construir o Estado Nacional e o novo cidadão que a ele convinha. [...] O país modernizava-se e equipava-se

para ingressar numa nova era do desenvolvimento do capitalismo, e a educação do povo revelava-se de fundamental importância para que esse projeto fosse levado a cabo com sucesso. [...] são claramente perceptíveis os traços do ideário estadonovista, que repaginou [...] a visão da educação como a redentora de uma nação ainda atada à ignorância e que, só através da escola, poderia o país alinhar-se nos trilhos do progresso, pois de lá é que sairia (con)formado o cidadão produtivo e ciente de seus deveres para com a coletividade e para o engrandecimento da Pátria. (PENTEADO, 2001, p. 102).

O impacto deste momento histórico nas escolas não era dos melhores. Os alunos ouviam o que o professor falava e o obedeciam sem discussões, sob pena de castigos físicos, como a palmatória.

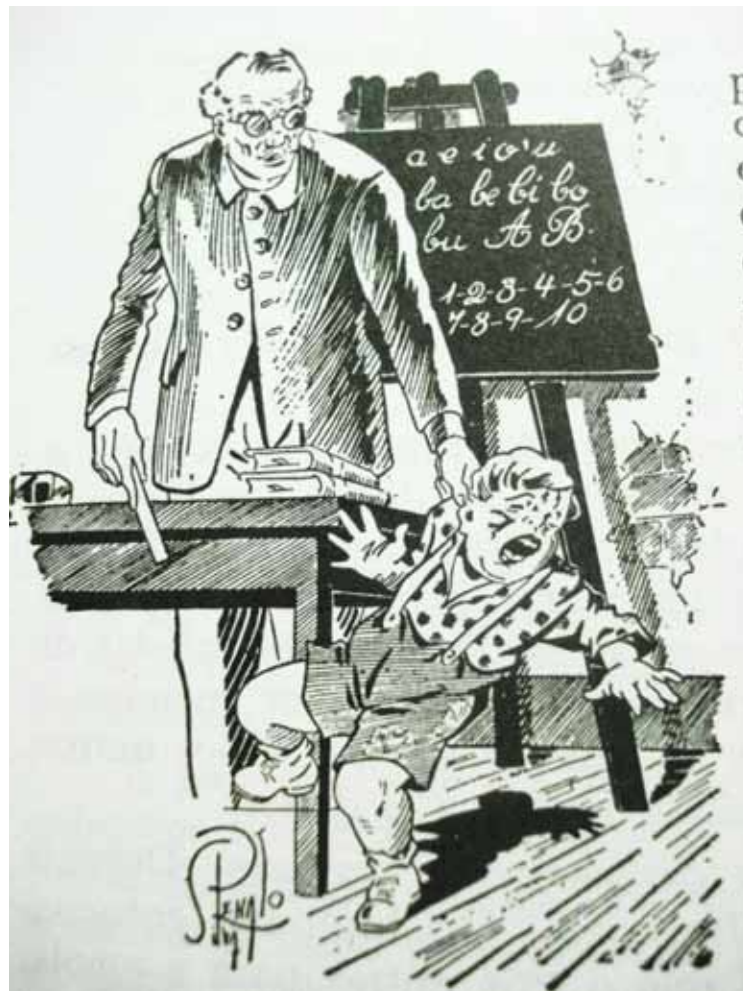


Figura 110

(CORRÊA, 1999, p. 28).

A obra faz uma crítica à escola do início do século, que ainda conservava o ranço do Império (este, por sua vez, com o bafio da Idade Média), propondo a ruptura com esse regime tradicional de educação colaborando, conseqüentemente, com a consolidação do Estado Novo. Traz também, num tom fortemente didático, aspectos que envolvem a moral, o

enaltecimento de virtudes que devem, a qualquer custo, ser seguidas: tolerância, generosidade, obediência, respeito, piedade, repúdio aos vícios — mentira, soberba, autoritarismo — e exaltação à família.

Ressaltamos ainda que as ilustrações – de Renato Silva⁶⁶ – da primeira edição foram conservadas em todas as posteriores, embora variem o tamanho e a posição que ocupam nas páginas do livro. Pudemos consultar três edições: a primeira, de 1938, a quarta, de 1947 e a 39ª, de 1999, a partir da qual estamos fazendo aqui as citações da obra. A capa da edição de 1938 é diferente das demais às quais tivemos acesso. Os desenhos impressos nela fazem parte, nas outras, somente das ilustrações internas. Não conseguimos apurar em qual edição a capa foi modificada, mas pelo menos desde a quarta, ela se mantém igual até a de 1999:



Figura 111

Capas da primeira edição, de 1938 (à esquerda) e da quarta edição, de 1947 (à direita).

⁶⁶ Renato Silva, autor de diversos livros que ensinam a desenhar, dono de uma “qualidade artística [que] salta aos olhos no elegante traço, [foi] um dos mais profícuos ilustradores que o Brasil já teve” (PARRA, 2011 – *online*). Porém, há poucos dados sobre o seu trabalho.

Em 2004 saiu a última edição de que temos conhecimento, na qual a capa recebeu outra modificação. O menino com a varinha na mão, sentado sobre um toco de árvore, foi substituído por um dos desenhos que ilustra a história, em que o protagonista brinca de soldado. E, como em todas as outras edições, as ilustrações de Renato Silva permaneceram. A manutenção das ilustrações originais, a nosso ver, valoriza a obra, pois os desenhos guardam em si as características do seu tempo, enquanto também lhe conferem um caráter de permanência e atualidade.

Quanto ao autor, não temos dúvidas a respeito do conhecimento que possuía da língua portuguesa. Figura de destaque no cenário intelectual brasileiro, é imortal pela Academia Brasileira de Letras, cuja cadeira 32 assumiu coincidentemente no mesmo ano em que publicou *Cazuza*, fato que atesta a maestria técnica que, desde bastante jovem, regeu sua escrita. Conta-nos Penteado (2001, p. 55), que o conto “Sinhá Dona”, publicado em *Minarettes*, primeira obra de Corrêa, quando ele “contava apenas 18 anos”, foi reproduzido “no volume 23 da Biblioteca Internacional de Obras Célebres – um feito e tanto para um jovem em seu livro de estreia”. A obra que examinamos aqui exigiu de Corrêa dez anos de trabalho, pois o autor “queria fazer de Cazuza, o personagem principal, um garoto igual a muitos outros” (PENTEADO, 2001, p. 96). Para atingir sua meta, reinventa e desenvolve uma linguagem de

estilo coloquial, franco, dinâmico (bastante diverso do estilo nobre, lusitano ou não, característicos dos livros que circulavam como leituras para crianças). [...]

Viriato Corrêa, tal como Lobato, utilizou uma linguagem ágil [...] As experiências vividas por Cazuza, apesar de retratarem fielmente as peculiaridades dos costumes-da-época, representam, em essência, a necessária experiência a ser vivida por todas as crianças: a de crescerem e se tornarem “grandes”. Simultaneamente a essa *experiência do indivíduo* em seu processo de crescimento natural e cultural, corre a *experiência da nação*, dentro do movimento progressista que a modificava através do tempo. [...]

Há, pois, um perfeito paralelismo entre a experiência-de-vida do menino, em sua evolução para a idade adulta e a do progresso brasileiro. Evolução ou progresso que, em ambos, radicam em um dado comum: a conquista da Cultura através da Educação [...]

Concluindo: CAZUZA é um dos livros que se incluem na linha da afirmação [do] entusiasmo [...] pela conquista do Saber, – que é uma das aspirações mais legítimas do ser humano. Daí lhe vem, com certeza, o não-envelhecimento e o *renovado* sucesso. (COELHO, 1984, p. 902-903, grifos do autor)

Acreditamos, em compasso com o dito popular “vivendo e aprendendo”, que o indivíduo aprende e reaprende continuamente, ao longo de toda a sua vida; que a busca pelo

saber necessário à inserção do homem em sua cultura, o que o faz *ser histórico*, é incessante; e que, portanto, esse paralelismo de que fala Coelho faça mais do que manter atual essa obra de Corrêa, pois atesta suas características de novidade – aliada à reinvenção da linguagem –, de universalidade e de exatidão e a faz literatura, arte, a ser apreciada por leitores de todas as idades.

Cazuza é obra da qual não se pode negar o caráter utilitário, o qual é estabelecido pela atenção à formação ética e moral do cidadão necessário ao sucesso do novo Brasil que se construía. O texto não perde a oportunidade de apresentar episódios

dos quais é sempre possível retirar um aprendizado. Cenas escolares e domésticas revezam-se como pano de fundo para a abordagem de temas julgados pertinentes à formação da conduta das crianças, constantemente confrontadas com valores que deverão ser assimilados e, posteriormente, reproduzidos e aplicados no decorrer de suas vidas. Tudo é pretexto para que lições sejam desfiadas na voz do adulto - seja ele representado pela figura dos pais, do professor, do médico ou do pároco (PENTEADO, 2001, p. 105).

Contudo, a experiência do crescimento, seja físico, seja de conhecimento, é “um dos legítimos desejos das crianças [e de todo ser humano, e possibilita] uma identificação psicológica fundamental entre mensagem e destinatário” (COELHO, 1984, p. 902-903), identificação essa que concorre na atribuição das características de intransitividade e de impessoalidade à obra. A concisão, “também uma resistência oposta à tagarelice generalizada dos discursos sociais” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 156) fica por conta, em *Cazuza*, da crítica às “instituições, como a escola, e [a] certas atitudes cegas, como o patriotismo oco e o militarismo” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1985, p. 63).

A história de Corrêa fala do ambiente educacional brasileiro, dividido em três outros ambientes: “em três estágios de vida que correspondem a três espaços sociais: o da primeira infância se passa no espaço rudimentar do ‘povoado’; o da segunda infância se passa no espaço interiorano da ‘vila’ e a adolescência, no espaço urbano da ‘cidade’” (COELHO, 1984, p. 902). Porém, é também uma coleção de capítulos que se constituem, cada um, em pequenas histórias, fragmentos da vida do protagonista que narram episódios completos e coerentes, concorrendo com uma totalidade que torna a obra também completa e coerente.

Cada capítulo – fragmento de vida do menino *Cazuza* – evoca visões e sons nítidos das cenas narradas:

Desde o primeiro dia, a escola perdera o encanto para mim.

Nada, nada havia lá que me despertasse o interesse ou me tocasse o coração. Ao contrário: como que tudo fora feito para me meter medo.

A sala feia, o ar de tristeza, o ar de prisão, a cara feroz do professor, os castigos pelas menores faltas e pelos menores descuidos tinham-me deixado um grande desgosto na alma. [...]

O quadro era sempre o mesmo quadro triste.

Entrávamos às oito da manhã. O professor quase sempre já lá estava, na grande mesa, junto à parede, de cara amarrada, como se ali estivesse para receber criminosos.

Quem chegava [...] vinha sentar-se no seu lugar. Um silêncio de afligir. Era a hora do exercício de escrita e ninguém podia falar. Durante trinta minutos, só se ouvia o leve rumor das penas riscando o papel. [...]

Após o exercício da escrita, ia-se “estudar a lição”.

O “estudo” era gritado, berrado. Cantava-se a lição o mais alto que se podia, numa toada enfadonha.

Um inferno aquela barulheira. Trinta, quarenta, cinquenta meninos gritando coisas diferentes, cada qual esforçando-se em berrar mais alto. E quando, já cansados, íamos diminuindo a voz, o professor exclamava energicamente, da sua cadeira:

– Estudem!

E a algazarra recrudescia (CORRÊA, 1999, p. 33-34).

As qualidades artístico-literárias de *Cazuza*, comprovadas por especialistas do porte de Coelho (1984) e Lajolo & Zilberman (1985), são condizentes com as encontradas por Perrone-Moisés (1998) junto aos escritores-autores que pesquisou. São, antes de mais nada, características estéticas, independentemente do público a que a obra é hipoteticamente destinada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um texto nunca fica pronto, sempre pode ficar melhor, mais claro, mais límpido. (Ziraldo).

Como grande parte das obras que apresentamos neste estudo, também os nossos sentimentos, agora, são ambíguos. Estamos felizes pela realização deste trabalho, ainda envolvidos pelos mundos imaginados que percorremos, ainda em companhia de pessoas de tinta e papel que se tornaram nossos amigos íntimos e com quem nos aventuramos em percursos divertidos, misteriosos, lúdicos, alegres e tristes, mas todos extremamente prazerosos, de leituras, releituras, re-releituras, re-re-releituras, reflexões, rabiscos – *palimpsestes* – e escrituras. Paradoxalmente, estamos tristes, porque temos que voltar à realidade e abandonar – ao menos por um tempo, e esperamos que *só* por um tempo pequeno – esses mundos onde estivemos e esses amigos que fizemos, a fim de decidirmos sobre os nossos próximos passos.

Procuramos ser claros e sucintos e transmitir ao leitor nossas preocupações e as respostas a que chegamos depois de quatro anos de pesquisas (na verdade, oito anos de pesquisas, pois as iniciamos em 2004) e, assim, dar uma contribuição ao debate que hoje se faz em todo o mundo ocidental, em relação à importância da leitura e da literatura para a formação de indivíduos livres, autônomos, participativos, conscientes de si e do mundo em que vivem. A despeito de todas as dúvidas que nos acompanharam e ainda acompanham, temos a convicção de que “um país se faz com homens e livros”, como bem disse Lobato, e que esses homens precisam apreciar esses livros a fim de construir seu país, a começar pela construção de si mesmos enquanto humanos e cidadãos. E que essa apreciação não é gratuita e instantânea – ainda que vivamos num período em que tudo parece se “desmanchar no ar” –, mas demanda a mobilização de conhecimentos que só podem ser internalizados gradativamente.

Por isso, em diversos momentos deste estudo, apontamos para o fato de que a literatura – a arte literária – chamada de infantil e juvenil não deve ser apartada da literatura como se fosse menos artística, porque não o é. Ao contrário, conjuga a arte das palavras, explorando inúmeras de suas dimensões e possibilidades: semântica, sonoridade, efeito gráfico (letras e/ou palavras enquanto desenho), etc. Em suas páginas a palavra é Verbo germinal que faz surgir mundos, assim como o “Abre-te Sésamo” que destravava os mais sólidos ou evasivos mistérios. Conforme procuramos mostrar em nossas análises, a literatura

infantil e juvenil – que preferimos chamar de *literatura para a formação de leitores* – lança mão dos mais variados recursos – que longe estão de serem exclusividade das Letras adultas e cultas: o riso, o fantástico, a ironia, o duplo sentido, a poesia. Vale-se também das estratégias da tecnologia e das artes plásticas e visuais como nenhum outro gênero literário (embora haja a literatura chamada de experimental, que segue uma linha vanguardista/modernista) e brinca deliciosamente com o concretismo, impressionismo, surrealismo e de outros “ismos”. Assim, agrega às páginas dos livros múltiplos significados que se descortinam ao leitor conforme ele adquire *experiência* com a linguagem literária.

Nossas pesquisas nos levaram, enfim, a refletir sobre o ser criança, jovem, adolescente ou adulto em nossa sociedade contemporânea. E essas reflexões nos apontaram que isso é uma questão relativa, ligada diretamente ao amadurecimento cognitivo e emocional de cada um. *Grosso modo*, há crianças que assumem posturas mais adultas do que os adultos, e adultos que, por motivos os mais variados, não conseguem ser autônomos e permanecem adolescentes, mesmo depois de velhos. Além disso, nossa sociedade capitalista atua de forma a produzir consumidores mais cedo, dando origem agora a uma infância “adultizada”, ao mesmo tempo em que, na ânsia de manter o capital, apregoa o vigor e a disposição – mantida pelas novidades de consumo – da juventude, gerando uma vasta população de adultos infantilizados.

Assim, como podemos falar de “crianças”, “adolescentes”, “jovens” e “adultos”, generalizando cada uma dessas etapas? Como avaliar uma pessoa, a não ser por sua maturidade, por sua experiência, por sua autonomia? Como dividir a arte em bocados destinados a crianças, outros reservados a jovens e ainda outros, a adultos? De que forma separar a literatura – que é arte – nos baseando em conceitos tão imprecisos? Essa é uma incógnita que, por mais que tenhamos estudado, permaneceu, reforçando nossa crença em uma arte – neste caso, a literária – que pode ser empregada na *formação* de apreciadores – leitores de literatura –, e que vem sendo chamada, talvez pela falta de outro termo, de “infantil e juvenil”.

Porém, constatamos também que não basta dar – ou recomendar – um livro a alguém e forçá-lo a ler, como acontece nas escolas brasileiras – e em muitos lares. Isso, de acordo com a grande maioria dos estudiosos do assunto que foram por nós consultados (e em compasso com nossas experiências), tem efeito contrário: a leitura obrigatória desperta aversão e ódio pela literatura. É necessário, então, que pais e professores *ensinem* que a literatura existe para nos dar prazer, para nos instigar a imaginação. E para que isso aconteça, esses pais e professores precisam, eles mesmos, descobrir o prazer da leitura. Afinal, como é que se pode

ensinar alguém a apreciar algo que nós mesmos não gostamos de fazer? Pais e professores que não têm o hábito da leitura, portanto, precisam adquiri-lo, a fim de exemplificar, com as suas próprias experiências, o gozo proporcionado pela leitura literária. Em relação a isso acreditamos, como Ziraldo (OLIVA, 2005, grifos nossos – *online*), que

a única forma de estimular a leitura [...] é a participação. Criança vai gostar de ler se o professor ou os pais começarem a ler livros junto com ela. A leitura compartilhada é o segredo. Como também é a *não cobrança* de resultados. Leitura não pode nunca ser ligada à idéia de dever. *Ler não é um exercício*. Exercício é obrigação [...]. Ler tem que estar ligado ao prazer [...]. Agora, se a professora não encontra prazer em ler, dificilmente ela poderá ajudar seus alunos.

Talvez a solução fosse mesmo a sugerida por Ziraldo: criar, no currículo escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a disciplina “Gostar de Ler” e ocupar os alunos somente com a leitura e a literatura.

A escola não pode transformar ler em dever, em obrigação. **Ler é básico**. O jovem lê pouco no mundo inteiro. Por isso eu acho que tem de haver um esforço, um esforço sério, com base na simplicidade. Um esforço que ensine as crianças a gostar de ler e nem será preciso se preocupar com o resto. Se você tem uma população de 10 anos lendo e escrevendo, tem um ensino médio facilitado e uma universidade ótima. Outra coisa: a escola não deveria distanciar a criança do prazer da descoberta da leitura. Quando a criança ainda não tem formação de leitura, começa a estudar sintagmas, funções do adjetivo, um exagero. Não tem que dar especialização à criança, ela tem que dominar o código de leitura com prazer. A escola teria que se concentrar mais nesse assunto, que também é discutido nos Estados Unidos e na França. (PORTAL, 2011, grifo do autor – *online*).

Depois que o gosto pela literatura se instituir, que a linguagem artística se tornar um hábito, então o interesse pelos clássicos – obras de Guimarães Rosa, Machado de Assis, Lima Barreto, etc., leituras mais complexas porque utilizam linguagens regionais e de outras épocas, bem como contextos diferentes dos do cotidiano do público da atualidade – seria consequência da *experiência* com a arte literária. Isso nos parece lógico, uma vez que temos consciência de que, ainda que portadores de vastas experiências de mundo e de linguagem, propiciadas principalmente pelos avanços tecnológicos (especialmente a TV e o computador), os brasileiros têm pouquíssima experiência com a linguagem artístico-literária, conforme expusemos no capítulo I desta tese.

Uma vez que fomos levadas às Letras por percebermos, em nossa graduação em Pedagogia, que a avassaladora maioria dos pedagogos não sabe o que é literatura – nós

também não sabíamos e tivemos bastante dificuldade em entender as especificidades da arte literária, dificuldades essas que nos levaram a pensar no tema (e na execução) desta tese – e devido a essa formação, bastante contundente em nossa vida pessoal e profissional, é impossível que separemos a literatura da Educação. Uma é consequência da outra, independentemente da ordem em que aparecem. Isso significa que, a nosso ver, a literatura (até mesmo por sua natureza, como vimos nos capítulos II e IV deste trabalho) é Educação, na medida em que nos forma não somente leitores, mas cidadãos, *ensinando-nos* a compreender o mundo em que vivemos – como parte dessa aprendizagem, a consciência de que a literatura deve proporcionar prazer ao leitor – e, de posse desse conhecimento, possibilitar nossa integração a ele, plenamente, por meio da reflexão, da consciência de nós mesmos e da alteridade, da crítica e da participação.

De outro lado, a Educação jamais se realizará sem que os indivíduos consigam entender e serem entendidos, ou seja, sem que consigam se comunicar com clareza, o que implica no conhecimento dos códigos da linguagem. A literatura, desta forma, é que vai nos garantir a capacidade da comunicação eficaz, uma vez que opera, com proficiência, as possibilidades e os sentidos dos códigos linguísticos.

Interdependentes, literatura e Educação caminham amalgamadas desde o princípio, quando tudo “era verbo” e do verbo, construiu-se o mundo e o homem. E não conseguimos vê-las de forma diferente, mesmo que as Letras e a Educação, ao longo dos séculos, tenham se constituído em saberes (e áreas) diversas. Porém, nenhuma subsistiria sem a outra, a exemplo do que aconteceu na Torre de Babel: se não há uma comunicação – determinada pela linguagem – eficiente, não há possibilidade de edificação. Edificação de mundos, de lugares, de sonhos, de caminhos, de objetivos. Não há possibilidade de se *ser* humano, enfim.

Assim, ainda que não seja o objetivo de nosso estudo, deixamos uma sugestão para que nós, pais e profissionais das Letras e da Educação reflitamos, critiquemos e ajamos, em consonância com nossa formação pessoal, profissional e intelectual, no sentido realmente contribuirmos para a *formação* humana.

Reiteramos nossa concordância com Ziraldo no que diz respeito à formação do indivíduo e levantamos, aqui, a “bandeira” pela institucionalização da disciplina “Gostar de Ler” nos primeiros anos da Educação Básica nacional. Para que isso se torne realidade, será necessário que professores leiam, a fim de conhecerem as obras literárias e dominarem os códigos da linguagem. Isso demandará, por sua vez, que as universidades ofereçam disciplinas que *formem* professores-leitores crítico-reflexivos, aptos a ensinar a ler.

Ler deixará, assim, de ser obrigação-e-recompensa em sala de aula, para constituir-se em fator de construção de humanidade, de *formação* de cidadãos, seja ele criança, jovem ou adulto (ou idoso) frequentador de salas de EJA.

Porém, a institucionalização da matéria “Gostar de Ler” ainda não aconteceu. Enquanto lutamos por isso, nós, professores, podemos lançar mão de estratégias que nos auxiliem a formar integralmente nossos alunos, utilizando a literatura como fundamento – Barthes nos apoiaria incondicionalmente.

Devemos, assim, oferecer aos nossos alunos todos os tipos e formas de textos literários, a fim de que eles se familiarizem com o objeto-livro. Há livros-chocalhos, livros de plástico, pano, madeira, livros com imagens que literalmente saltam das páginas, livros-brinquedo, livros só de imagens, livros em que a participação do leitor é determinante dos rumos da narrativa, livros em branco, livros finos, grossos, largos, estreitos, grandes, pequenos e de tantos outros tipos e formas que não nos surpreende saber que existem até os comestíveis! O importante é que nós, professores, ofereçamos as mais variadas oportunidades de contato físico do leitor em formação com o objeto-livro, a fim de que ele (o leitor) perceba, concretamente, que a literatura é arte.

Mesmo que nossos alunos já tenham sido alfabetizados, podemos lhes contar histórias, ou seja, fazer leituras interpretativas de histórias (com vozes diferentes, roupas e adornos característicos da época de que a obra trata, criar gestos e caretas), apresentar imagens (desenhos, fotografias, slides do livro) enquanto lemos, e inventar um tanto de outros artifícios para atrair seu desejo pela leitura literária.

A título de exemplo, ilustramos o “instigar” à leitura com o relato de nosso primeiro contato formal (na escola) com a literatura. Nossa professora de primeiro ano primário (hoje primeiro ano do Ensino Fundamental) adotou não uma cartilha, mas um pré-livro, *O Presente*, de Magdala Lisboa Bacha, para nossa alfabetização. Nós ficamos com a capa e o miolo do livro nos foi dado, página por página, à medida em que nos familiarizávamos com as letras e palavras do texto.

Tratava-se, a narrativa do pré-livro, da história dos irmãos Mara e Fábio, moradores da cidade. Eles aguardavam a visita de tio Roberto, que vinha da fazenda trazendo-lhes um presente em uma caixa enorme, embrulhada com uma larga fita vermelha terminada em um belo laço, o que despertava a curiosidade de todos. Porém, o segredo do presente só foi revelado na última página da narrativa, quando todos nós, alunos, já estávamos alfabetizados.

Enquanto aprendíamos as letras por meio da história de Bacha, nossa professora nos dizia: “Vocês não se atrevam a ler livros em casa! Vocês ainda estão *aprendendo* a ler, mas

ainda *não sabem* fazê-lo!”. Até hoje não sabemos se ela falava a sério ou não, mas preferimos acreditar que foi o modo que Dona Lourdes (esse era o nome da professora. O sobrenome, infelizmente, ficou perdido entre os momentos vividos nos anos que se passaram) encontrou para nos incentivar à leitura: o proibido, sabe a psicologia, é extremamente atrativo! Não havia nenhum de nós, alunos, que não praticasse a leitura em casa! – obviamente, “escondido” da professora!

Embora nossa professora não nos tivesse apresentado aos livros em sala de aula, ela o fez de forma indireta, nos levando a buscar a leitura. Mas isso aconteceu quando a televisão ainda não era um objeto do cotidiano dos brasileiros...

Hoje, o livro disputa espaço com a TV, o DVD, o computador, os *i-pods*, *i-pads*, *tablets*, celulares e sabe-se Deus o que mais andam inventando por aí!..., e nós, professores, precisamos usar muito mais do que a psicologia para instigar nossos alunos à leitura. Além de promover, diariamente, um momento de leitura interpretativa em voz alta, como sugerido acima, devemos conversar com eles sobre os textos lidos, permitir que exponham seus pontos de vista, que manuseiem os livros, instigá-los a recontar as histórias, reproduzi-las em desenhos, colagens, pinturas, etc, e, especialmente, em palavras (orais e escritas), adicionando ou substituindo detalhes, de acordo com sua imaginação e experiência de mundo.

Além disso, devemos oferecer, para leitura (em sala de aula e em casa), um amplo rol de obras (para isso, o professor terá que lê-las antecipadamente a fim de constatar suas características literárias e não correr o risco de apresentar leituras pobres de arte), e não *uma* obra. Assim, nossos alunos poderão escolher as que mais lhes agradam. E no escolher, estarão em contato com muitas obras, discutirão com seus colegas sobre suas escolhas e desejarão compartilhar suas experiências de leitura.

A essas leituras, literárias, não deve ser agregada a condição da nota. Ainda que muitos de nossos alunos só façam as atividades que propomos pensando na nota e, em consequência, na aprovação, não devemos aplicar provas sobre a literatura e nem exigir trabalhos. Basta que solicitemos de cada aluno que compartilhe com a classe a leitura que fez (ou ainda está fazendo, ou não quer fazer). A exposição da obra que lê – orientada pelo professor (que deve conhecê-la profundamente e relacioná-la a outras obras, mais complexas) – vai suscitar a curiosidade de outros alunos. A nota fica, assim, relegada a segundo plano, e pode ser dada de acordo com o *esforço* do aluno: mesmo que não tenha ainda lido uma obra por inteiro, com certeza – acreditamos – deverá ter lido vários trechos de várias obras que, em diferentes momentos de sua vida e de acordo com as necessidades impostas por esses momentos, serão lembradas, consultadas e lidas, efetivamente.

Porém, assim como Ziraldo e muitos outros escritores e estudiosos, sabemos não serão as nossas sugestões isoladas ou os nossos estudos que levarão os brasileiros a habituarem-se, como num passe de mágica, com a leitura e com a arte literária. São, sim, as nossas propostas, o nosso empenho, os nossos debates, a nossa insistência junto a pais, professores e governos, que o farão. Temos que contribuir. E esta tese é nossa contribuição pessoal para aqueles que trabalham com a leitura – e em especial com a arte literária: que ela possa servir de apoio ao exame das obras oferecidas aos nossos filhos e alunos, a fim de que não se ofereça aos *leitores em formação* qualquer tipo de texto, em nome da literatura.

Em consonância com esse intuito, buscamos critérios que possam servir de orientação na escolha de obras literárias, e encontramos, em Perrone-Moisés (1998), características bem definidas, claras, didaticamente elencadas – empregadas por escritores canonizados no ocidente em suas escolhas literárias –, que conferem ao texto escrito o estatuto de arte. De posse do conhecimento dessas características artístico-literárias, escolhemos algumas obras (consideradas infantis e juvenis) de autores brasileiros, e buscamos, nelas, encontrar a arte que as faz literatura.

Reiteramos que todas as narrativas que compõem este estudo possuem *todas as características* apontadas como necessárias à arte literária, assim como acontece em *toda a literatura*. Algumas dessas características são explícitas, evidentes, claramente identificáveis e outras, implícitas e percebidas somente por meio de leituras mais profundas, de exames minuciosos dos textos.

Uma das tarefas mais árduas que encontramos na construção desta tese, foi a decisão sobre como apresentar as análises das narrativas que escolhemos para servirem de *corpus* em nosso estudo. Diversas alternativas foram avaliadas e abandonadas por se revelarem como insuficientes ou problemáticas. Por fim, lembramo-nos de ter lido (em alguma fonte já esquecida) que todos os leitores deveriam ser iniciados na leitura literária com obras recentes, suas contemporâneas. Dessa forma, a linguagem e os contextos seriam melhor compreendidos e, assim, mais apreciados. Optamos, então, pela ordem cronológica inversa – seguindo o precedente de Fausto Barreto e Carlos de Laet que em 1895 produziram a *Anthologia Nacional ou Coleção de Excerptos dos Principaes Escriptores da Língua Portuguesa do 20º ao 16º Século*, afirmando que “acertado julgámos principiar pela phase contemporanea, e desta remontar ás nascentes da lingua, pois que tal é o caminho natural do estudioso, que primeiro sabe como falla para depois aprender como se fallava.” (BARRETO e LAET, 1918, p. 7).

Caminhamos, desse modo, dos anos 2010 em direção ao passado, até o início da década de 1920. E tivemos muitas oportunidades de conferir que, conforme prevíamos, a literatura brasileira que recebe os adjetivos “infantil” e “juvenil” é riquíssima em temas, efabulação, motivos, trabalho com a linguagem, mescla de gêneros e formas, sendo ainda fartamente temperada de humor e alegria, ainda quando trata de assuntos sérios.

Percebemos também que as ilustrações, tão menos exploradas nas obras literárias “adultas” vêm sendo, ao longo dos anos, mais e mais empregada nas “infantis” e “juvenis”, agregando às narrativas escritas a narrativa imagética, cada vez mais elaborada, o que confere à obra literária maior saturação de sentidos, ao mesmo tempo em que agrada aos olhos e prende a atenção do leitor na exploração dos textos.

Por fim, pudemos ainda verificar que os períodos em que dividimos as narrativas para análise – século XXI (Capítulo V), anos de 1980 e 1990 (Capítulo VI) e “anos 20” à década de 1970 (capítulo VII) – apontam para aspectos que sinalizam uma homogeneidade (relativa) na literatura produzida em cada um desses períodos. Dessa forma, o aspecto educativo e a preocupação com a “brasilidade” ficam evidentes no conjunto de obras apresentadas no Capítulo VII; no capítulo anterior, é a preocupação com a língua – os aspectos linguísticos, os vários sentidos possíveis pelos arranjos de palavras – que se sobressaem; e no Capítulo V, a característica marcante é a universalidade, que nos permite ser não somente brasileiros, mas seres planetários, cidadãos do mundo, globalizados, ligados a tudo e a todos por fios invisíveis de comunicação que virtualmente cortam a atmosfera que nos permite inspirar a vida humana.

Muitas obras excelentes e autores magistrais não puderam ser incluídos em nosso estudo. Isso não se deveu à falta de merecimento, mas à escassez de espaço físico e de tempo. Para se ter uma ideia, deixamos de falar das obras de Tales de Andrade, de Graciliano Ramos, Menotti del Picchia, Erico Veríssimo, Mary Buarque, Luiz Jardim, Francisco Marins, José Mauro de Vasconcelos, Elos Sand, Nina Salvi, Lúcia Machado de Almeida, Mário Donato, Maria José Dupré, Elvira Vigna, Joel Rufino dos Santos, Ruth Rocha, Marco Túlio Costa, Ofélia e Narbal Fontes, Edson Gabriel Garcia, Luiz Galdino, Orígenes Lessa, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Pedro Bloch, João Carlos Marinho, Sylvia Orthoff, Lucília Junqueira de Almeida Prado, Stella Carr, Ganymédes José, Jorge Miguel Marinho, Léo Cunha, Mirna Pinsky, Samir Meserani, Rosa Amanda Strauz, Lia Zats, Ricardo Azevedo, Luciana Sandroni, José Paulo Paes, Arthur Nestrovski, e tantos outros, que precisaríamos de outra tese para nomeá-los.

Porém, esses autores não ficarão esquecidos. Ainda há muitos trabalhos que pretendemos realizar no futuro, dentre eles – quem sabe em um Pós-Doutorado –, construir uma obra de maior fôlego sobre a literatura infantil e juvenil brasileira, seguindo nas pegadas do que Nelly Novaes Coelho (2006) já produziu, referente a décadas prévias..

Por ora, nosso testemunho é o de que a literatura infantil e juvenil brasileira esbanja criatividade, poder de inovação e arte poética. Sua amplitude e variedade a coloca no mesmo patamar estético das melhores obras literárias para adultos, nacionais ou internacionais. Esperamos que a presente tese tenha efetivamente ajudado a evidenciar essa riqueza aos olhos do leitor e o tenha transportado aos mundos ficcionais criados em tinta sobre papel pelo conhecimento, imaginação e sensibilidade dos autores brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABELHA: o matriarcado e a obediência. In: ARTRÓPODOS. Disponível em: <<http://members.fortunecity.com/entremundos1/artropodos.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983. (Novas buscas em educação; 13).

_____. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1999. (Pensamento e ação no magistério).

ACADEMIA Brasileira de Letras. **Acadêmicos**: Moacyr Scliar – Biografia, 2006. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=488&sid=298>>. Acesso em: 12 jan. 2011. Não paginado.

ALBERGARIA, Lino. **Histórias embaralhadas**. Ilustrações de Ricardo Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 1991a.

_____. **Histórias que se apagam**. Ilustrações de Eva Furnari. São Paulo: Melhoramentos, 1991b.

ALBERTON, C. R. et al. **Uma dieta para crianças**: livros. Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Redacta/Prodil, 1980.

ALMEIDA, João Vieira de. **Patria**: livro dedicado á mocidade brasileira. São Paulo: Casa Eclectica, 1899. (Leituras Escolares).

ALMEIDA, Júlia Lopes de; ALMEIDA, Afonso Lopes de. **A árvore**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

ALMEIDA, Martins de. Para os espíritos criadores. Editorial de A Revista, redigido em jul. 1925. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ALMEIDA, Presciliana Duarte de. **O livro das aves**: chrestomanthia em prosa e verso. São Paulo: Escolas Profissionaes Salesianas, 1914.

AMADO, Jorge. **O gato Malhado e a andorinha Sinhá**: uma história de amor. 16. ed. Ilustrações e iluminuras de Carybé. Rio de Janeiro: Record, 1986.

AMAURY, Antonio. Cangaço: onde e como. In: FERREIRA, Vera. **Lampião**. Sítio oficial – Mantido por Vera Ferreira, neta de Lampião e Maria Bonita. Disponível em <<http://www.infonet.com.br/lampiao/>>. Acesso em: 13 set. 2008. Não paginado.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Para os Céticos. Editorial de A Revista, redigido em jul. 1925. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDO, Marta Yumi. Fazendo Ana Paz: a manipulação lúdica da linguagem poética em Lygia Bojunga. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 36, n.60, p. 116-136, jan.-jun., 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1832/1612>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. Fazendo Ana Paz, de Lygia Bojunga: o livro-objeto e a corporalidade do texto. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1 e CIELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/773.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2011. Não paginado.

_____. Presentificando o narrado: A dramatização da linguagem em Fazendo Ana Paz de Lygia Bojunga. **Revista FronteiraZ**. São Paulo, n. 6, abril de 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistafronteiraz/download/pdf/lygia_bojunga.pdf>. Acesso em 17 jul. 2011. Não paginado.

_____. Fazendo Ana Paz e Retratos de Carolina: a escritura autoficcional de Lygia Bojunga. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1 e CIELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010. Disponível em: <http://anais.cielli.com.br/artigos_literarios?tipo=titulo&letra=F>. Acesso em: 28 nov. 2010. Não paginado.

ARAÚJO, Edite. Lygia Bojunga Nunes e seu projeto literário: uma contribuição significativa para a formação do leitor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2008, Porto Alegre. **Anais [recurso eletrônico]/Congresso Internacional de leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. Simpósio Literatura Infantil e Juvenil: do texto ao leitor. Porto Alegre, 2009, Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/do-texto-ao-leitor/Lygia%20bojunga%20nunes%20e%20seu%20projeto%20liter%20E1rio%20OK.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2009. Não paginado.

ARIÉS, Phillipe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. *E-book*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/19716181/PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Baby Abrão. In: ARISTÓTELES: **Vida e obra**. São Paulo: Nova Fronteira, 2004. (Os Pensadores). p. 33-75.

ARQUEÓLOGOS iraquianos acusam os EUA de “crime do século”. **Folha online**. São Paulo, 18 abr. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u55469.shtml>>. Acesso em: 27 abr. 2009. Não paginado.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARTIGAS, Maria de Souza Campos. **Perdido no livro de figuras**. Ilustrações da autora. São Paulo: Editora do Escritor, 1981.

ASSUNÇÃO, Paulinho. Figura humana In: RUBIÃO Murilo: **Murilianas**. 2004. Disponível em: <<http://www.murilorubiao.com.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2011. Não paginado.

ATHAYDE, Tristão de [Alceu Amoroso Lima]. Monteiro Lobato. In: DANTAS, Paulo (Org.). **Vozes do tempo de Lobato**. Brasil: Traço, 1982, p. 45-52.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura Nunca é Apenas Literatura. In: CENTRO de Referência em Educação Mário Covas. **Série Idéias**. n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p. 21-26. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=013>. Acesso em: 17 abr. 2011.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. **A borboleta amarela**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, [19--]a. (Biblioteca Infantil, 20).

_____ (Org.). **A rosa mágica**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, [19--]b. (Bibliotheca Infantil, 7).

_____. **Primeiras leituras**. São Paulo: N. Falconi, 1905.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. **Anthologia nacional** ou Collecção de excerptos dos principaes escriptores da lingua portugueza do 20º ao 16º seculo. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Bello Horizonte: Francisco Alves. Paris/Lisboa: Aillaud, Alves, 1918.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. Tradução de Maria Saete Bento Cicaroni. In: CHIAMPI, Irleamar. **Fundadores da modernidade**. São Paulo: Ática, 1991, p. 102- 119.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcos Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação, 17).

BETTHELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Literatura e teoria literária, 24).

BIBIAN, Simone. **O menino, o cachorro**. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

_____. Processo criativo do texto teatral “A princesa e a ervilha”. Postado em 28 ago. 2010. In: BLOG AELIJ. Associação de escritores e ilustradores de literatura infantil e juvenil. **Processo de Criação**. Disponível em: <<http://processocriativoaeilijrio.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Exposição lançamentos do ano**. 1968. Rio de Janeiro: Divisão de Publicações e Divulgação. Seção de Exposições. 1969. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or1292557/or1292557.pdf>. Acesso em 28 jul. 2011.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. 18. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1952.

BINZER, Ina von. **Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. São Paulo: Anhembi, 1956.

BOODHOO, Niala. Dano à cultura iraquiana é irreparável, dizem especialistas. **UOL Notícias/Reuters**. 14 abr. 2003. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/inter/reuters/2003/4/14/ult/290235/5.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2009. Não paginado.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 33-45.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O menino que vendia palavras**. Ilustrações de Mariana Newlands. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 12 ago.2010. Não paginado.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 2. ed. Planejamento gráfico de Donatella Berlendis. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1980.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, 163).

CAMPEDELLI, Samira Youssef e ABDALA JR., Benjamin. **Ziraldo**: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1982. (Literatura Comentada).

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 2 v. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins, [19--].

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **Compêndio de literatura infantil** – para o 3º. Ano Normal, de acordo com o programa Oficial. 3. ed. São Paulo: IBEP, [196-].

_____. **A literatura infantil: visão histórica e crítica.** 4. ed. São Paulo: Global Universitária, 1985. (Série Crítica e Teoria Literária).

CASASANTA, Lúcia Monteiro. Prefácio. In: KÖPKE, João. **Histórias de crianças e animais: 1º livro.** 29. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964. (Coleção João Köpke).

CASCUDO, Luís da Câmara. Literatura Oral. In: LINS, Álvaro (Direção). **História da Literatura Brasileira.** v. 6. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1952.

_____. **Folclore do Brasil.** Rio de Janeiro/Lisboa: Fundo de Cultura, 1967. (Biblioteca Fundo Universal de Cultura - Sociologia).

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito.** Tradução de J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA, 16. 2007, Campinas. **Anais eletrônicos do COLE.** Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato: vida e obra.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 2 v.

_____. Vida e Obra de Monteiro Lobato. In: LOBATO, Monteiro. **Urupês.** São Paulo: Brasiliense, 1969, p. 3-59. (Obras Completas de Monteiro Lobato, 1ª série, Literatura Geral, v.1).

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje.** São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

_____. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: 1882-1982.** 2. ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo.** 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. **A literatura infantil: teoria, análise, didática:** São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira**. 5. ed. Florianópolis: IBEP Nacional 2006.

COLASANTI, Marina. **Uma idéia toda azul**. 2. ed., 1979. Scribd. *E-book*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7177654/Marina-Colasanti-Uma-Ideia-Toda-Azul>>. Acesso em 07 jan. 2011.

_____. **Entre a espada e a rosa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

_____. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

COLETÂNEA de contos infantis. **Prêmio SESC de contos infantis Monteiro Lobato**: edição 2009. Brasília: SESC DF, 2010.

COLETÂNEA de contos. **Prêmio SESC de contos Monteiro Lobato**: edição 2010. Brasília: SESC DF, 2010.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Manuais, paleógrafos e livros de leitura: com quais materiais se formavam os leitores nas escolas primárias de antigamente? In: SEMINÁRIO “CONSTITUIÇÃO DO LEITOR: MEMÓRIAS”. 2005, Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp/Grupo de Pesquisa “Alfabetização, leitura e escrita”. 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/CHAC-ManuaisPaleografosLivros.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2011.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 39. ed. Ilustrações de Renato Silva. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1999.

CORTEZ, Célia. O que ler dos 2 aos 18 anos? Aos 3 anos. In: INDA, Tatiana Jimenez. **Leitora Viciada**. Blog. Rio de Janeiro, 26 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.leitoraviciada.com/2011/07/o-que-ler-dos-2-aos-18-anos-aos-3-anos.html>>. Acesso em: 3 ago.2011.

COSACNAIFY. **Angela Lago**. Disponível em <<http://editora.cosacnaify.com.br/Autor/546/Angela-Lago.aspx>>. Acesso em 18 ago.2011.

COSTA, Carol. Aquarela Transgressora. In: GINDASTE. **Livros, crianças**. 03 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.interney.net/blogs/guindaste/2008/04/03/odilon/>>. Acesso em 22 jul. 2011.

CRI-AN-ÇAS. Etimologia no Maternal. In: ORIGEM DA PALAVRA. **Site de etimologia**. 12 mai. 2008. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/infancia/>>. Acesso em 26 jul. 2010. Não paginado.

CRUZ, Eduardo (Ed.). O Mahabarata e o Bhagavad Gita. **Suplemento Cultural: A arte da guerra ou uma guerra sem arte**. Disponível em: <<http://www.suplementocultural.com/guerra.htm>>. Acesso em 08 jan. 2011. Não paginado.

CRUZ, Moysa Yoxhimura da; NOZU, Washington Cesar Shoiti; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Um estudo crítico do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, 2010, p. 95-110. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1572>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Como ensinar literatura infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

_____. **Literatura infantil: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Balanço dos anos 60/70. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil). p. 27-31.

CUNHA, Maria Zilda. “Labirinto”- o mito revisitado: caminhos do leitor na literatura contemporânea para crianças e jovens. In: PAINEL REFLEXÕES SOBRE O INSÓLITO NA NARRATIVA FICCIONAL, 7./ENCONTRO REGIONAL INSÓLITO COMO QUESTÃO NA NARRATIVA FICCIONAL, 2., Rio de Janeiro, 2010. **Anais eletrônicos do Simpósio 4: Insólito, mitos, lendas, crenças**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 36-47. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/VII_PAINEL_II_ENC_NAC_SIMPOSIO_4.pdf>. Acesso em 03 ago. 2011.

CURRIN, Nathan. The land of Arthur. In: _____. **King Arthur & the Knights of the Round Table**. 2009. Disponível em: <<http://www.kingarthursknights.com/theland/default.asp>>. Acesso em: 02 fev. 2010. Não paginado.

DANÇA: flamenco – vestidos e acessórios usados. **Pente de casco de tartaruga**. 19 mar. 2011. Blog FILHOS DO VENTO. Disponível em: <<http://somosfilhosdovento.blogspot.com/2011/03/danca-flamenco-vestidos-e-acessorios.html>>. Acesso em 18 jul. 2011. Não paginado.

DÂNGELO, Jota. Figura humana. In: RUBIÃO, Murilo. **Murilianas**. 2004. Disponível em: <<http://www.murilorubiao.com.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2011. Não paginado.

DICTIONNAIRE Myto-hermetique. Tradição, tradições, símbolos: abelha. Disponível em: <<http://www.philosophia.bem-vindo.net/modules/simbolismo/entry.php?entryID=62>>. Acesso em 2 ago. 2011.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELANKLEVER. **Pensador**.info. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/elanklever/>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

EMPÓRIO do Livro. **Lançamento**: Poesias infantis de Olavo Bilac. Ilustrações de Lu Martins. 2009. Disponível em: <<http://www.emporiosdoslivros.com.br/editora.asp>>. Acesso em: 09 jan. 2011. Não paginado.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. **Artes Visuais**. Acquarone, Francisco. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1798&cd_item=1&cd_idioma=28555>. Acesso em: 04 ago. 2011. Não paginado.

_____. **Artes Visuais**. Carybé. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1374>. Acesso em: 24 nov. 2010a. Não paginado.

_____. **Artes Visuais**. Weber, Hilde. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2056&cd_idioma=28555>. Acesso em: 28 set. 2010b. Não paginado.

ESTAMPIE. Artigo. In: ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/193277/estampie>>. Acesso em: 13 set. 2008. Não paginado.

FAGUNDES, Alexandra Angela et al. A narrativa de O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor de Jorge Amado: fiando e desfiando a literatura infantil. Disponível em: <http://www.facef.br/novo/letras/rel/edicao03/GATO_MALHADO_ANDORINHA.pdf>. Acesso em 02 fev. 2011.

FALEIROS, Álvaro. Na faísca da peleja: Lampião & Lancelote, de Fernando Vilela. In: COSACNAIFY. **Lampião e Lancelote**: saiba mais: artigos exclusivos. São Paulo: Cosac Naify, fev. 2007. Disponível em: <<http://editora.cosacnaify.com.br/ObraSaibaMais/10204/Lampi%C3%A3o--Lancelote.aspx>>. Acesso em 28 jul. 2008. Não paginado.

FARIA, Caroline. Lua. In: INFOESCOLA: navegando e aprendendo. **Astronomia**: sistema solar. Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sistema-solar/lua/>>. Acesso em 03 ago. 2010. Não paginado.

FERNANDES, Eduardo. A conturbada relação entre a criança e a mídia. **Observatório da Imprensa**. Caderno da cidadania, 9 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=576CID002>>. Acesso em 18 dez. 2010. Não paginado.

FERREIRA, Lia Campos. **Xandoca**. Ilustrações de Nicoletti. São Paulo: Editora do Escritor, 1981.

FILHO, Ricardo. Ilustre Criatividade. **Brasileiros** virtual. n. 20, mar.2009. Disponível em: <<http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/20/textos/506/>>. Acesso em 08 abr. 2010.

FNLIJ- **Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil**. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/principal.asp?&cod_menu=0>. Acesso em: 19 jul. 2011. Não paginado.

FONTANELLA, Carine; NIEDERAUER, Silvia. **Bisa Bia, Bisa Bel**: a transformação da personagem feminina na literatura infanto-juvenil. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/do-texto-ao-leitor/Bisa%20Bia,%20Bisa%20Bel%20a%20transforma%E7%E3o%20da%20personagem%20feminina.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011. Não paginado.

FREITAS, Maria Tereza de. **Literatura e História**. São Paulo: Atual, 1986.

FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). **Conselho Nacional de Juventude**: natureza, composição e funcionamento - agosto 2005 a março de 2007. Brasília, DF/São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007. *E-book*. Disponível em: <<http://conjuve.org/wp-content/uploads/2010/10/3-Livro-II-do-CONJUVE.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2011.

_____. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. *E-book*. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124>. Acesso em 12 ago. 2008.

FURNARI, Eva. **Cacoete**. Ilustrações da autora. São Paulo: Ática, 2005. (Sonho e fantasia).

_____. **A BRUXINHA ATRAPALHADA**. Ilustrações da autora. 24. ed. São Paulo: Global, 2003. (Só Imagem).

GARBATI, Sérgio. **Adolescência Estendida**. Disponível em:

<http://www.sergioarbat.com/textos/texto_da_semana-adolescenciaestendida%20n17.htm>. Acesso em: 28 dez. 2010. Não paginado.

GAVOTTE. Definition. In: MERRIAM-WEBSTER dictionary online. Disponível em:

<<http://www.merriam-webster.com/dictionary/gavotte>>. Acesso em: 13 set. 2008. Não paginado.

GEORGINO, Érica. Um precioso momento de distração. In: COSACNAIFY. **Entrevistas com Odilon Moraes: O presente**. São Paulo: Cosac Naify, mai. 2010. Disponível em:

<<http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11224/45/O-presente.aspx>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

GUIMARÃES, Vicente. **João Bolinha virou gente**. Desenhos de Rocha. Belo Horizonte: “Era uma vez”, 1943.

_____. (Vovô Felício). **João Bolinha virou gente**. 7. ed. Ilustrações de Rodolfo. Capa de Joselito e Wansi. Belo Horizonte: Lemi, 1981.

HAUSER, Arnold. **Historia social de la literatura y el arte**. v. 1. Tradução de A. Tovar e F. P. Varas-Reyes. Madrid: Guadarrama, 1968. (Colección Punto Omega, 19).

HETZEL, Beatriz Bozano. **Toda criança gosta...** Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

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

IBAMA. **Projeto Tamar: Espécies do Brasil**. Tartaruga de pente. Disponível em:

<<http://ospiti.peacelink.it/zumbi/org/tamar/especie.html>>. Acesso em 18 jul. 2011. Não paginado.

JABUTI. **Prêmio Jabuti**. Edições anteriores. Prêmio 1959 a Prêmio 2010. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/jabuti/telas/edicoes-antteriores/>>. Acesso em 19 jul. 2011. Não paginado.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. Ana Maria Machado: uma voz entre a repressão e a resistência. **Luminaria**, v. 1, n. 9, 2008, p. 51-59. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/mirele.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2010.

JESUALDO. **La literatura infantil**: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogia de la literatura infantil. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1955.

JOBIM, José Luís . Literariedade. In: CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos literários**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=212&Itemid=2>. Acesso em: 24 mar. 2008. Não paginado.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno c. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

JOVER, Eliane Rivero; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Construção histórica da noção de adolescência e sua redefinição na clínica psicanalítica. **Revista Imaginário**. São Paulo, v.11, n.11, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200002&lng=pt&nrm>. Acesso em 06 jan. 2011. Não paginado.

KOHAN, Walter. Linguagem, natureza e cultura. In: FORUM DE LINGUAGEM, 2.; FORUM DE CIÊNCIA E CULTURA, 2006, Rio de Janeiro, Palestra. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&biw=1366&bih=546&q=II+FORUM+DE+LINGUAGEM:+LINGUAGEM%2C+NATUREZA+E+CULTURA&aq=f&aqi=&aql=&oq=II+FORUM+DE+LINGUAGEM:+LINGUAGEM%2C+NATUREZA+E+CULTURA&fp=3c537650875e1e17>>. Acesso em: 08 jun. 2008.

KÖPKE, João. **Histórias de crianças e animais**: 1º livro. 29. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964. (Coleção João Köpke).
LAGO, Angela. **Uma palavra só**. Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção girassol).

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 53).

_____. **Do mundo da Leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação)

_____. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. (Coord.). **Descobrimos a literatura**. Tradução de Zenaide Romanovsky da Silva e Eduardo Brandão. São Paulo: Ática, 2002. (Série Saber Mais).

_____. O menino que vendia palavras. **Tigre Albino** revista de poesia infantil. v. 3, n. 1, 15 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.tigrealbino.com.br/livro.php?idvolum=ca1602e448bbedfa2b4a5b3fa4f10e#77a33d8312f217ea0a910e2405db1273>>. Acesso em: 13 jan. 2011. Não paginado.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: História e histórias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos).

LEÃO, Andréa Borges. Francisco Alves e a formação da literatura infantil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa; FCRB; UFF/PPGCOM; UFF/LIHED, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/lihed/primeiroseminario/pdf/andreaborgesleao.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2011.

LEMOS, Carolina Lindenberg. Um chapéu amarelo e um capuz vermelho: uma leitura semiótica de Chapeuzinho amarelo de Chico Buarque. Casa, Araraquara, SP, v. 6, n. 1, maio de 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/922>>. Acesso em: 15 out. 2010.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: ação educativa, 2005, p. 9-18. *E-book*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124>. Acesso em 12 ago. 2008.

LIMA, Edy. **A vaca voadora/A vaca na selva**. São Paulo: Círculo do livro, 1976.

LOBATO, Monteiro. **A reforma da natureza**. 5. ed. Ilustrações de André Le Blanc. São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. **A barca de Gleyre**: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. 13 ed. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1969. (Obras Completas de Monteiro Lobato, 1ª Série – Literatura Geral, 12).

LUCAS, Fábio. **Bartolomeu Campos de Queirós** – escritor. In: CALEIDOSCÓPIO portal cultural: artistas. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.caleidoscopio.art.br/bartolomeucamposdequeiros/index.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2011. Não paginado.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, bisa Bel**. 8. ed. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Salamndra, 1990).

_____. **Abrindo caminho**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, Angelo. **O velho da montanha**: uma aventura amazônica. Ilustrações de Denise Gomes da Silva. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Série Biblioteca Juvenil).

MALLARMÉ, Stéphane. O Mistério nas letras. Tradução de Amálio Pinheiro. In: CHIAMPI, Irlemar. **Fundadores da modernidade**. São Paulo: Ática, 1991, p. 128-132.

MARINHO, João Carlos. Conversando de Lobato. In: DANTAS, Paulo (Org.). **Vozes do tempo de Lobato**. Brasil: Traço, 1982, p. 181-193.

MARCOLIN, Neldson. Entre livros e libélulas. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, v. 132, p. 10-15, 2007.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito**: um livro que pede perdão. São Paulo: Biruta, 2006.

MARQUES, Paulo Sérgio. Aujé, presidente do Brasil. In: COLETÂNEA de contos. **Prêmio SESC de contos Monteiro Lobato**: edição 2010. Brasília: SESC DF, 2010.

MATTOS, Claudia Valladão de. Estética e as artes plásticas. Belo e sublime: da representação ideal da natureza a uma arte que se realiza na recepção do espectador. In: **CULT** – Revista Brasileira de Cultura. São Paulo: Bregantini, n. 120, ano 10, Dezembro/2007, p. 58-61.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, Roger. **Zubair e os Labirintos**. Ilustração do autor. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

MENEZES, Roniere. Figura humana. In: RUBIÃO, Murilo: **Murilianas**. 2004. Disponível em: <<http://www.murilorubiao.com.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2011. Não paginado.

MENDILOW, A. A. **Time and the Novel**. Londres: Peter Nevill, 1952.

MESSIAS, Daniel. **Messias de Mello**. Disponível em: <<http://www.messiasdemello.com.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2011. Não paginado.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001b.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: introdução à problemática da literatura**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MORAES, Odilon. **Pedro e Lua**. Ilustrações do autor. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MORSE, Antônio de Pádua. **Zé Prequeté e mais seis historietas**. Ilustrações de P. de Lara. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **Aventuras de Xumburi: O macaco inteligente/Que até parecia gente**. 3. ed. Ilustrações de Hilde Weber. São Paulo: Melhoramentos, 1968. (Série Alegria da Infância).

NAVARRO, Marco Aurélio. Ruptura e Renovação em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. CES Revista_on-line. Periódico oficial do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, v. 22, p. 197-209, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <<http://web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas/cesrevista/default.php?sec=anteriores&edicao=2008>>. Acesso em: 27 jun. 2009.

NEIVA, Lia; CARNEIRO, Angela; ORTHOF, Sylvia. **Cropas ou praus**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira, Roger Mello e Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994a.

_____. **Se faísca, ofusca**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira, Roger Mello e Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994b.

NOGUEIRA JR. Arnaldo. João Ubaldo Ribeiro. In: PROJETO RELEITURAS. Disponível em: <http://www.releituras.com/joaoubaldo_bio.asp>. Acesso em: 17 jun. 2009. Não paginado.

NOMES árabes masculinos. In: CENTRAL DANÇA DO VENTRE. Disponível em: <<http://www.centraldancadoventre.com.br/nomes-arabes/403-nomes-arabes-masculinos>>. Acesso em 8 ago. 2011.

NORMAN, Jeremy. **From Cave Paintings to the Internet**. Chronological and thematic studies on the History of information and media: 8,000 BCE to 1,000 BCE timeline. USA. Disponível em: <<http://www.historyofinformation.com/>>. Acesso em 15 abr. 2011. Não paginado.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

NUNES, Lygia Bojunga. **Fazendo Ana Paz**. 2.ed. Capa e ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

OBJETIVA. **Livros**: Vida e paixão de Pandonar, o cruel. Disponível em: <http://www.objetiva.com.br/livro_ficha.php?id=768>. Acesso em: 22 out. 2010. Não paginado.

OLINTO, Antonio. João Ubaldo Ribeiro, o inventor de palavras e sons. **Folha online** – Biblioteca Folha. 12/04/1999. Disponível em: <<http://biblioteca.folha.com.br/1/29/1999041201.html>>. Acesso em: 19 jan. 2011. Não paginado.

OLIVA, Luiza. Ziraldo: o autor especialista em educação. Entrevista. **Direcional Escolás** – n. 7, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/ziraldo-o-autor-especialista-em-educacao>>. Acesso em 6 ago.2009.

OLIVEIRA, Aline Sobreira de. Desespero e resistência: A exaustão na obra de Murilo Rubião. **Mafuá** – Revista de Literatura em Meio Digital. Florianópolis, n. 11, ano 7, mar.

2009. Disponível em: <<http://www.mafua.ufsc.br/numero11/ensaios/oliveira.htm>>. Acesso em 08 jan. 2011. Não paginado.

OLIVEIRA, Cid. O número 13. In: PORTO DO CÉU: **arte e simbolismo**. Disponível em: <<http://portodoceu.terra.com.br/artesimbolismo/13.asp>>. Acesso em 18 jul. 2011. Não paginado.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. United Nations, 2004. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 17 out. 2010. Não paginado.

O'SAGAE, Peter. Odilon Moraes: Pedro e Lua. In: DOBRAS DA LEITURA. **Vitrine Literária**: nossa biblioteca. 2007. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/vitrine/2007/05om.html>>. Acesso em: 22 jun. 2011. Não paginado.

_____. Ignácio de Loyola Brandão: o menino que vendia palavras. In: DOBRAS DA LEITURA. **Vitrine Literária**: nossa biblioteca. 2008. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/vitrine/2008/11lb.html>>. Acesso em: 16 jan. 2011. Não paginado.

PADILHA, Viriato. **Histórias do arco da velha**: livro para crianças. 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1959. (Biblioteca Infantil).

PARRA, Lillo. Cinza, mas finalmente às claras. 10 jun. 2011. In: QUADRO A QUADRO: **indo aonde a Nona Arte estiver!** 2011. Disponível em: <<http://quadro-a-quadro.blog.br/?p=6960>>. Acesso em 3 ago. 2011.

PASSOS, Leonardo. Formalismo russo: e suas contribuições para a moderna crítica literária. **Literatura**. n. 23. Conhecimento prático. São Paulo: escala educacional, 2009. p. 12-16.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELLEGRINI, Domingos. **Mestres da paixão**: aprendendo com quem ama o que faz. São Paulo: Moderna, 2007. (Série a palavra é sua).

PELLEGRINI, Luís. **Labirinto**: o autoconhecimento mandálico. Disponível em: <<http://www.ocaminhodomeio.com.br/mandalas/labirinto.html>>. Acesso em 28 jul. 2011. Não paginado.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **Literatura infantil, história e educação**: um estudo da obra *Cazuza*, de Viriato Corrêa. 2001. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001. In: SBU Biblioteca Digital da UNICAMP. Educação. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000241395>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

PEREIRA, M.; ANTUNES, B. (Orgs.). **Trança de histórias**: a criação literária de Ana Maria Machado. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PÉROLA. In: JÓIA E ARTE. **Site do Atelier Márcia Pompei**. Disponível em: <<http://www.joia-e-arte.com.br/perolaspag.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PESSOA, Fernando. **Antologia de estética**: teoria e crítica literária. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].

PIMENTEL, Alberto Figueiredo. **Contos da Carochinha**. 25. ed. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1959. (Biblioteca Infantil).

_____. **Álbum das crianças**. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1960. (Biblioteca Infantil).

PIOVESAN, Américo. Uma palavra só – Angela Lago. In: Teco, o poeta sonhador (*blog*). Disponível em: <<http://tecopoetasonhador.blogspot.com/2009/06/uma-palavra-so-angela-lago.html>>. Acesso em 22 ago. 2011. Não paginado.

PLATÃO, **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural. 2004.

PORTAL Educacional. **Entrevista Interativa**. Respostas de Ziraldo às perguntas dos participantes da Entrevista Interativa. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa/entint_0010.asp>. Acesso em 17 mai. 2011.

POSSENTI, Sírio. Pragas da Literatura. In: CENTRO de Referência em Educação Mário Covas. **Série Idéias**. n. 13. São Paulo: FDE, 1994. p. 27-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=006>. Acesso em: 17 abr. 2011.

POWERS, Allan. **Era uma vez uma capa**: História ilustrada da literatura infantil. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Indez**. Capa de Márcio Sampaio. Belo Horizonte: Miguilim, 1988.

_____. **Tempo de Voo**. Ilustrações de Alfonso Ruano. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Árica, 1988.

RIBEIRO, João Ubaldino. **Vida e paixão de Pandonar, o cruel**. 8. ed. Ilustrações de Marcelo Barreto de Araújo e Ivan Baptista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

RODRIGUES, Éder. Asas para ficar. COLETÂNEA de contos infantis. **Prêmio SESC de contos infantis Monteiro Lobato**: edição 2009. Brasília: SESC DF, 2010.

ROMERO, Sílvio. **Folclore brasileiro 2**: Contos populares do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. (Coleção Documentos Brasileiros, 75-B).

RUBIÃO, Murilo. A fila. In: **Histórias de fantasia e mistério**. São Paulo: Scipione, 1999. (Série Diálogo). p. 51-66.

SALEM, Nazira. **Literatura infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1959.

SANTANA, Ana Lúcia. Labirinto. In: INFOESCOLA ONLINE: **curiosidades**. Brasil, 18 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/curiosidades/simbolo-labirinto/>>. Acesso em: 28 jul. 2011. Não paginado.

SANTOS, Daniela Yuri Uchino. Estética e imaginário em Corda bamba de Lygia Bojunga Nunes. **Revista Crioula**. Revista eletrônica dos alunos de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Língua Portuguesa DLCV –FFLCH-USP. São Paulo, n. 1, mai. 2007. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/crioula/paginas/anteriores.php>>. Acesso em: 20 fev. 2008. Não Paginado.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Bisa Bia, Bisa Bel: a representação do sujeito feminino. **Fazendo Gênero**: Violência e Poder. Florianópolis, n. 8, ago. 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST44/Salette_Rosa_Pezzi_dos_Santos_44.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2009. Não paginado.

_____. Literatura infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 155-165. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/21/20>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

SHARMAN, Vishnu. **Five Discourses on Worldly Wisdom** (Panchatantra). *E-book*. Tradução, introdução e notas de Patrick Olivelle. New York: Clay Sanscrit Library/New York University Press, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=LHS-rHrE6PEC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=the+panchatantra+olivelle&source=bl&ots=-ZXmF4kw9r&sig=wqwtX1CJPzWwba5EuM6K6iv3fWM&hl=pt-BR&ei=-zhoTuPhMZDI0AHP4M2EDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDUQ6AEwAw#v=onepage&q=the%20panchatantra%20olivelle&f=false>. Acesso em 20 set. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho/ ASA. 2002. Disponível em: <cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em 12 ago. 2008.

SCLIAR, Moacyr. Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade. In: **Para Gostar de ler:** contos. 4. ed., v. 9. São Paulo: Ática, 1989. p. 57-58.

SCHMID, Christoph von. **O carneirinho**. São Paulo: Editora do Brasil, [19--]. (Contos de Schmid).

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Estética e literatura: Do renascimento ao século 20, os caminhos cruzados da arte das letras e da arte das imagens. **CULT** – Revista Brasileira de Cultura. São Paulo, ano 10, n. 120, p. 62-64, dez. 2007.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

SEVILHA, Isidoro. Etimologias. In: LAUAND, Jean. **Algumas Etimologias de Isidoro de Sevilha**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur25/jeanl.htm>>. Acesso em 13 maio 2008. Não paginado.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A Leitura no Contexto Escolar. In: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. **Série Idéias**. n. 5. São Paulo: FDE, 1988. p. 63-70. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=006>. Acesso em: 17 abr. 2011.

SILVA, Fabiana de Souza Galdino da. O texto e a ilustração: a criança nos labirintos da leitura literária. In: COLE, 17, 2009, Campinas. **Anais eletrônicos do COLE**. Campinas, 2009. Sessão Literatura Infantil 9. 11 p. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_1333.pdf>. Acesso em 16 jul. 2011.

SILVA, Vera M.Tietzmann (Org.). **Mundos e submundos: estudos sobre Ana Maria Machado**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2004.

SISTEMA solar, O. In: CIÊNCIA E CULTURA NA ESCOLA: **Astronomia** (avançado): Explorando o sistema solar. Disponível em <<http://www.ciencia-cultura.com/Astronomia/avan%C3%A7ado.html>>. Acesso em 03 ago. 2010. Não paginado.

SOARES, Márcia. Uma palavra só, de Angela Lago. In: **Editora Moderna**: acessoria de imprensa – literatura infantil e juvenil. Disponível em: <<http://literatura.moderna.com.br/catalogo/sinopse/85-16-03105-5.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2011. Não paginado.

SOLALINDE, Antonio G. (Trad.). Calila y Dimna: Prólogo e vocabulário. In: NIEVES, Luis López. **Ciudad Seva** – Hogar electrónico del escritor Luis López Nieves. Disponível em: <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/otras/calila/calila-p.htm>>. Acesso em 08 jan. 2011. Não paginado.

SORIANO, Marc. **Guide de littérature pour la jeunesse**: courrants, problèmes, choix d’auteurs. Paris: Flammarion, 1975.

SOUTH India Tours. **Golconda**. Disponível em <<http://www.southindia-tours.com/andhra-pradesh/golconda-india.html>>. Acesso em 12 ago. 2011.

SPACCA. **André Le Blanc**. jun. 2000. Disponível em: <<http://www.spacca.com.br/mestres/le%20blanc2.htm>>. Acesso em 26 mar. 2008.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Um bate papo de ida e volta com Juarez Machado. **Travessias**. Paraná, n. 9, p. 741-749, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4202/3272>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

TAYLOR, Patrick. Sir Lancelot (Sir Launcelot). In: _____. **Arthurian Legend**: summary. Disponível em: < <http://www.arthurian-legend.com/more-about/more-about-arthur-6.php>>. Acesso em: 02 fev. 2010a. Não paginado.

_____. The legend of King Arthur: fact or fiction? In: _____. **Arthurian Legend: summary**. Disponível em: <<http://www.arthurian-legend.com/>>. Acesso em: 02 fev. 2010b. Não paginado.

THOMAZ, Luís Filipe. Introdução. In: ANARYAN. **Contos clássicos indianos**. Trad. de Julieta Andrade. Lisboa: Acontecimento. Disponível em: <<http://aceditora.no.sapo.pt/contosclassicosindianos.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2010. Não paginado.

VALLE, Marcos. Viola enluarada. Letra de Paulo Sérgio Valle. In: TERRA. **Letras.mus.br**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/marcos-valle/181016/>>. Acesso em 01 ago. 2011. Não paginado.

VERISSIMO, Luis Fernando. **O cachorro que jogava na ponta esquerda**. Ilustrações de Aroeira. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010. (Gol de Letras).

VERNUNSCHK, Micheliny. Brincar de escrever. **Discutindo Literatura**. São Paulo: escala editorial, Ano 1, n. 3, ed. Especial. [2008?], p. 27-29.

VILELA, Fernando. **Lampião & Lancelote**. Ilustração do autor. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

_____. Depoimento: Fernando Vilela. **Fronteiraz**. São Paulo: Núcleo de Mídias Digitais-PUC-SP. São Paulo, n. 6, abr. 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistafrenteiraz/download/pdf/depo_fernando.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **Jovens e juventude(s)**: questões frutíferas e prementes para educadores e pesquisadores da EJA. Campinas: UNICAMP/GEPEJA. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/Jovens_e_Juventudes-questoes_frutiferas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2010.

WORLD Health Organization technical report series n. 583. **Pregnancy and Abortion in Adolescence**. Geneva, 1975. Disponível em: <whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_583.pdf>. Acesso em: 17 out. 2010.

WORNICOV, Ruth et al. **Criança, leitura, livro**. São Paulo: Nobel, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 93-115. (Novas Perspectivas, 3).

_____. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Lúcia (Org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1994, p. 9-31.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993. (Série crítica e teoria literária).

ZIRALDO, _____. **O menino marrom**. Ilustrações do autor. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

_____. In: PORTAL EDUCACIONAL. **Entrevista interativa**. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/interativa/entint_0010.asp>. Acesso em: 28 jan. 2011. Não paginado.