

GUILHERME MAGRI DA ROCHA

**LITERATURA INFANTIL E MODERNISMO LITERÁRIO:
palimpsestos e representações da consciência ficcional em textos de
mulheres**

**ASSIS
2022**

GUILHERME MAGRI DA ROCHA

**LITERATURA INFANTIL E MODERNISMO LITERÁRIO:
palimpsestos e representações da consciência ficcional em textos de
mulheres**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis,
para a obtenção do título de Doutor em Letras
(Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientadora: Dra. Cleide Antonia Rapucci

Bolsista: Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de São Paulo (FAPESP, Processo Nº
18/11314-0; Bolsa Vinculada: FAPESP, Processo
Nº 19/15456-6)

ASSIS
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

R672L Rocha, Guilherme Magri da
Literatura infantil e Modernismo literário: palimpsestos
e representações da consciência ficcional em textos de
mulheres / Guilherme Magri da Rocha. Assis, 2022.
393 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Cleide Antonia Rapucci

1. Literatura infantil - História e crítica. 2. Literatura em
língua inglesa. 3. Literatura - Escritoras. 4. Mulheres e
literatura. 5. Estilo literário. I. Título.

CDD 028.509



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: LITERATURA INFANTIL E MODERNISMO LITERÁRIO: palimpsestos e representações da consciência ficcional em textos de mulheres

AUTOR: GUILHERME MAGRI DA ROCHA

ORIENTADORA: CLEIDE ANTONIA RAPUCCI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLEIDE ANTONIA RAPUCCI (Participação Presencial)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Prof. Dr. JOÃO LUIS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Presencial)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Prof. Dr. ALTAMIR BOTOSO (Participação Presencial)
UEMS / Campo Grande

Profa. Dra. SUSANA RAMOS VENTURA (Participação Presencial)
Pesquisadora Independente

Assis, 13 de maio de 2022

À professora Cleide Rapucci que agora se aposenta, pela carreira dedicada à divulgação das literaturas de expressão inglesa, por acreditar na universidade pública de qualidade e batalhar por ela, e pela valiosa contribuição aos estudos de crítica feminista e de literatura de autoria feminina realizados no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória na Faculdade de Ciências e Letras de Assis teria sido completamente diferente se eu não tivesse tido a oportunidade - e, também, a sorte - de ter encontrado em meu caminho os professores Cleide Rapucci e Sérgio Zanoto, que transmitiram a mim sua paixão pelas literaturas de língua inglesa. Enquanto Cleide me ensinava a analisar narrativas e discutia com a minha turma de graduação o revisionismo dos contos-de-fadas no já distante ano de 2012, Sérgio me apresentava a Harold Bloom e a Alberto Manguel. Os dois, neste momento, me preparavam para o meu primeiro projeto, de Iniciação Científica. Foi nessa época que Sérgio me emprestou - e confesso que naquela época apenas folheei - *Alice to the Lighthouse*, livro que se tornou o pontapé inicial desta tese. Eles me ensinaram a viver a universidade. Cleide foi chefe de departamento e me mostrou como transitar nele, me presenteou com a oportunidade de ministrar aulas de língua e literatura inglesa na graduação, me levou a reuniões, me orientou na organização e na condução de eventos acadêmicos, na montagem e organização de periódicos, além de compartilhar comigo questões administrativas. Sérgio sempre foi um membro ativo da Adunesp e, através dela, me apresentou a professores de outros cursos, me possibilitou ter mais contato com funcionários da instituição e me colocou para promover eventos culturais. Há muito dos dois nas páginas que seguem. A eles eu sou grato por uma diversidade de vivências, mas neste momento sou especialmente grato pela paciência e pelo cuidado que sempre tiveram comigo, pela atenção, carinho e respeito. E, também, pela amizade. Eu sou plenamente justo e nada exagerado quando digo que tive a sorte de ter os melhores orientadores que um (pós)graduando poderia ter. Este agradecimento eu estendo também às suas famílias - de humanos, felinos e caninos (e talvez anfíbios) - por quem eu tenho um carinho enorme e que sempre torceram por mim e me receberam com gentileza e afeto. Um abraço especial à Mauren, que em meu primeiro ano de graduação me sugeria ler até mesmo o rótulo do shampoo. Cleide criou uma linda comunidade de orientandos e eu agradeço às meninas do Socorro Mútuo pelos momentos de descontração, apoio, abertura para diálogo e por tudo o que me ensinaram ao longo dos anos.

Não seria justo deixar fora desta primeira página a grande professora Eliane Galvão, que através de uma infinidade de frutíferas parcerias, me auxiliou - e ainda auxilia - no estudo da literatura infantil e juvenil. Foi ela quem me levou ao meu primeiro congresso (em Cornélio Procópio) e também ao último antes do início da pandemia (em Florianópolis). De uma ética ímpar e de um comprometimento com a pesquisa inigualável, a professora Eliane tem me acompanhado desde o meu primeiro dia de graduação e a ela e à sua família eu sou

muito grato por todos os bons momentos que compartilhamos nestes últimos anos. Obrigado por sempre me estender a mão, pela confiança depositada em mim e pela qualidade de ser incansável ao prezar pela excelência e pela qualidade da pesquisa em Letras.

Também agradeço:

à professora Ana Margarida Ramos pela supervisão do meu estágio de pesquisa na Universidade de Aveiro. Muito obrigado pelos diálogos, pelas indicações bibliográficas, revisões e sugestões. A professora é um exemplo de profissional e seu trabalho (seja enquanto orientadora, seja enquanto pesquisadora) é uma inspiração para qualquer um que se aventure pela pesquisa em literatura infantil. Também agradeço aos funcionários e colegas do Departamento de Línguas e Culturas, especialmente à Natália Alves, por terem me recebido com tanto carinho e serem tão solícitos comigo. Deixo um abraço afetuoso aos meus pais portugueses: José Augusto e Maria da Graça, duas das pessoas mais incríveis que conheci nestes últimos anos;

aos funcionários da Internationale Jugendbibliothek, por terem acreditado na minha pesquisa e terem me concedido uma bolsa de estudo. Este texto não existiria sem o acesso ao material da biblioteca. Agradeço pela gentileza de terem me permitido trabalhar em seu acervo de mais de 630 mil títulos infantis, além dos espólios de Jella Lepman e Hans Baumann. É imprescindível deixar um abraço apertado para Rebecca Wilhelm e Nadine Zimmerman, que não mediram esforços para que eu tivesse a melhor estadia possível. Estendo este agradecimento à Petra Woerschling, pela dedicação. É preciso dizer, também, que eu adorava contar aos meus amigos que estava trabalhando num castelo! Ilona Schwider e Sir Lemon, obrigado por terem me recebido tão bem em sua casa. Também agradeço a Anna Elstermann e sua família, por terem sido tão doces e amáveis comigo;

à professora Victoria de Rijke pelas trocas enquanto minha mentora na International Research Society for Children's Literature. A professora me possibilitou pensar sobre o modernismo de uma forma que eu nunca tinha imaginado. Obrigado pelas valiosas sugestões e pela gentileza e agilidade com que sempre me respondeu. Também agradeço à IRSCL por ter me premiado com uma Travel Grant e pelos bons encontros que seus congressos possibilitaram. Conheci pesquisadores admiráveis durante esses eventos e percebi a literatura para crianças de maneiras até então impensáveis para mim. A associação é essencial para qualquer um que queira ter uma compreensão internacional da literatura infantil e uma dimensão global dela enquanto disciplina e ciência.

Nestes últimos cinco anos eu encontrei nas professoras Rosiney Vale e Daniela Garcia não só grandes parceiras em projetos nas universidades, como também queridas amigas com quem posso contar e cuja companhia me faz uma pessoa melhor. Agradeço a elas pela paciência e pela gentileza de socializarem comigo seus projetos e ideias. A universidade pública só tem a ganhar com pessoas como vocês. À Daniela eu agradeço, também, por cuidar de mim e da Cecília e deixo um abraço para sua carinhosa família. Agradeço ao professor João Luís Ceccantini, que me acompanha desde a graduação - indiretamente, até antes disso - e que esteve comigo em minha pesquisa desde a banca de qualificação de mestrado até a defesa de doutorado, pelas sempre valiosas contribuições, questionamentos e insistências. Agradeço a todos os que compartilharam textos comigo ao longo da tese: Sérgio Henrique, André dos Santos, Éder Capobianco, Luísa Guimarães, Gisele Lemos, Luiz Fernando Martins, Lissa Paul, entre outros. Agradeço, pelas parcerias e pela disponibilidade, aos professores Jorge Lopes, Francisco Alves Marques, Maira Pandolfi, Fátima Marcari e Kátia Mello e às queridas Caroline Buratti e Giovana Tavernari.

Eu pude escrever este texto graças à sólida rede de apoio que tenho e com a qual posso contar a todo o momento. Agradeço aos meus incansáveis pais, Sandra&Samuel - que me introduziram à literatura infantil quando pequeno, seja através de cantigas e canções de ninar, seja através dos contos-de-fadas coletados pelos irmãos Grimm - por nunca medirem esforços e sempre apoiarem e incentivarem meus estudos e projetos, prezando pela qualidade de minha educação e lutando por ela. Agradeço aos meus amigos, minha família de coração, por todos os momentos compartilhados e, claro, à Cecília Barchi, por ser quem é, pelo amor que transborda até nos momentos mais comuns de nossa convivência diária. Obrigado por me fazer feliz.

Agradeço aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, da biblioteca “Acácio José Santa Rosa”, da Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão e do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, principalmente aos queridos Márcio José Gusmão Carvalho, Juliana Porto Vasconcelos e Paulo Henrique Flauzino, pelo apoio que me deram em momentos diversos.

Sou grato aos professores membros da banca examinadora (titulares e suplentes da qualificação e da defesa), pelo tempo dispensado na leitura do texto, pela atenção comigo, por terem sido sempre solícitos - o que inclui conversas informais, dicas e trocas de experiência sobre a vida acadêmica - e, sobretudo, por socializarem seu conhecimento comigo em prol de melhorias em minha pesquisa.

Um grande “obrigado” para a editora John Benjamins, por ter me cedido os livros *Reading for Learning* e *Children's Literature and the Avant-Garde*, de sua instigante e necessária coleção de livros "Children's Literature, Culture, and Cognition", que promove novas abordagens teóricas e maneiras de se pensar a literatura infantil.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, pelo financiamento desta pesquisa (processo 18/11314-0) e de seu respectivo estágio de pesquisa no exterior - BEPE (processo 19/15456-6), através de bolsas concedidas no âmbito do convênio FAPESP/CAPES. Por isso, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

*Have you heard of one Humpty Dumpty
How he fell with a roll and a rumble
And curled up like Lord Olofa Crumple
By the butt of the Magazine Wall,
(Chorus) Of the Magazine Wall,
Hump, helmet and all?
James Joyce, Finnegans Wake*

ROCHA, Guilherme Magri da. *Literatura infantil e modernismo literário: palimpsestos e representações da consciência ficcional em textos de mulheres*. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

RESUMO

Esta tese discute a hipótese de que há uma relação simbiótica entre a literatura infantil e o que se convencionou chamar de Modernismo literário. Parte-se do pressuposto de que esta é pouco pesquisada, pois, no que se refere à tradição anglo-americana, o referido subsistema ainda é compreendido como algo à parte do sistema literário e há uma preferência, por parte de seus estudiosos, de entendê-lo a partir de gêneros literários, em vez de se realizar um percurso cronológico historiográfico (como visto por Anne Lundin, Karin Westman, entre outros), o que justifica a eleição deste tema. Para seu estudo, elegeram-se como fontes primárias obras para crianças de autoria de Gertrude Stein (1874-1946), Eleanor Farjeon (1881-1965), Virginia Woolf (1882-1941) e Sylvia Plath (1932-1963). Woolf e Stein foram escolhidas, pois compartilham a qualidade de terem tido seus textos infantis praticamente ignorados pela crítica e esquecidos pelo cânone; Farjeon, por sua vez, foi uma premiada escritora de livro infantil, que caiu em ostracismo pouco depois de sua morte e hoje lhe restam poucas linhas em compêndios específicos; Plath foi eleita para estudo para fins comparativos e essa escolha se justifica tendo em vista que ela escreveu apenas uma geração depois das grandes modernistas. Trata-se de um trabalho interdisciplinar que se utiliza de aporte teórico da crítica literária feminista (conforme Lissa Paul, Elaine Showalter, entre outras) e da crítica cognitiva (conforme Lisa Zunshine, Maria Nikolajeva, entre outros). A eleição deste aporte teórico se explica, porque busca-se apresentar possibilidades de releituras e reavaliações de volumes tidos como de menor importância na produção de grandes escritoras e, no caso de Farjeon, recuperar uma autora que foi praticamente esquecida, partindo da hipótese de que os livros de literatura infantil dessas mulheres se afirmam como expressão autoral feminina e se configuram como experimentos estéticos radicais de notável complexidade sociocognitiva.

Palavras-chave: literatura infantil anglo-americana; literatura de autoria feminina; crítica feminista; crítica cognitiva.

ROCHA, Guilherme Magri da. *Children's literature and literary modernism: palimpsests and representations of fictional consciousness in literature by women*. 2022. Dissertation (Doctor in Letters). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2022.

ABSTRACT

This dissertation discusses the hypothesis that there is a symbiotic relationship between children's literature and literary Modernism. This topic receives little study in the Anglo-American tradition because children's literature is seen as a literary subsystem and understood as something apart from the literary system ("adult" literature); and also because its scholars prefer to organize it by literary genre, instead of following a historiographical chronological course (as seen by Anne Lundin, Karin Westman, and others). To achieve our analysis we selected as primary sources children's books by Gertrude Stein (1874-1946), Eleanor Farjeon (1881-1965), Virginia Woolf (1882-1941), and Sylvia Plath (1932-1963). Woolf and Stein were chosen because they share the quality of having had their children's texts practically ignored by critics and forgotten by the canon; Farjeon, for her part, was an award-winning children's writer who was ostracized shortly after her death, and today is relegated to specific textbooks; Plath was elected for comparative purposes, an appropriate choice, considering that she wrote only a generation after the great modernists. This is an interdisciplinary dissertation that uses feminist literary criticism (Lissa Paul, Elaine Showalter, and others) and cognitive criticism (Lisa Zunshine, Maria Nikolajeva, and others) as theoretical frameworks. These were selected to present possibilities of re-readings and revisions of volumes considered of lesser importance in the production of great female writers and, in the case of Farjeon, to recover an author who was practically forgotten. We hypothesize that the children's books by these women assert themselves as an expression of female authorship and are configured as radical aesthetic experiments of remarkable socio-cognitive complexity.

Keywords: Anglo-American Children's Literature; Cognitive Criticism; Feminist Criticism; Literature by Women.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – A “ogra” Lugton, ilustração de Julie Vivas	264
FIGURA 2 – A “ogra” Lugton, ilustração de Flamina Siciliano	265
FIGURA 3 – A “ogra” Lugton, ilustração de Victoria Tubau	265
FIGURA 4 – A “ogra” Lugton, ilustração de Napo	266
FIGURA 5 – sobrecapa e capa de <i>The World is Round</i>	274
FIGURA 6 – Rose is a Rose.....	274
FIGURA 7 – Rose e Willie, por Francis Rose	293
FIGURA 8 – O diabo de <i>The World is Round</i> , por Francis Rose	294

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Aldous Huxley para crianças.....	162
TABELA 2 – D.H. Lawrence para crianças.....	163
TABELA 3 – Dylan Thomas para crianças	164
TABELA 4 – e.e. cummings para crianças.....	166
TABELA 5 – Elizabeth Bishop para crianças.....	168
TABELA 6 – Ernest Hemingway para crianças.....	169
TABELA 7 – Gertrude Stein para crianças.....	171
TABELA 8 – James Joyce para crianças	173
TABELA 9 – Marianne Moore para crianças	174
TABELA 10 – Robert Frost para crianças.....	177
TABELA 11 – T.S. Eliot para crianças	178
TABELA 12 – Virginia Woolf para crianças.....	180
TABELA 13 – W.B. Yeats para crianças	182
TABELA 14 – William Carlos Williams para crianças.....	184
TABELA 15 – William Faulkner para crianças	186
TABELA 16 – W.H. Auden para crianças.....	187

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA LITERATURA INFANTIL: HISTÓRIAS DE ORIGENS, PERCURSOS E TRANSFORMAÇÕES DO CÂNONE	33

1. Para começo de conversa	34
1.1 Escrevendo para crianças	35
1.2 Do alto Modernismo à literatura infantil.....	41
1.2.1 Eleanor Farjeon.....	42
1.2.2 Gertrude Stein.....	55
1.2.3 Virginia Woolf.....	61
1.2.4 Sylvia Plath.....	70
1.3 (Re)formações e (re)estruturações do cânone	80
1.3.1 Prazer.....	83
1.3.2 Acaso	89
1.3.3 Mudança	93
1.4 Amarrando pontos e retomando conceitos	101

CAPÍTULO 2 – EXPERIMENTOS RADICAIS NA LITERATURA INFANTIL: ESTUDOS SOBRE MODERNISMO E FICÇÃO PARA CRIANÇAS.....	104

2. Continuando a conversa: Modernismo literário e literatura infantil.....	105
2.1 Espaços (ainda) em branco	106
2.2 Jacqueline Rose e a impossibilidade da ficção para crianças.....	117
2.3 Alice chega ao farol	126
2.4 Transformações estéticas e radicais na literatura infantil.....	137
2.5 Livros infantis de vanguarda	144
2.6 Preenchendo as lacunas apontadas por Westman	152
3. Amarrando pontos e retomando conceitos	156

CAPÍTULO 3 – MODERNISTAS E/NA/COMO LITERATURA INFANTIL: ENTRE PRODUÇÕES PARA CRIANÇAS E REENDEREÇAMENTOS, BIOGRAFIAS E TEXTOS CRÍTICOS.....	159

3. Continuando a conversa: grandes escritores escrevem para crianças	160
3.1 Diferentes autores, diferentes contextos.....	162
3.1.2 Aldous Huxley (1894-1963).....	162
3.1.3 D.H. Lawrence (1885-1930).....	163
3.1.3 Dylan Thomas (1914-1953).....	164
3.1.4 e.e. cummings (1894-1962).....	166
3.1.5 Elizabeth Bishop (1911-1979).....	168
3.1.6 Ernest Hemingway (1899-1961).....	169
3.1.7 Gertrude Stein (1874-1946).....	170
3.1.8 James Joyce (1882-1941)	172
3.1.9 Marianne Moore (1887-1972)	174
3.1.10 Robert Frost (1874-1963).....	176
3.1.11 T.S. Eliot (1888-1965).....	178
3.1.12 Virginia Woolf (1882-1941).....	180
3.1.13 W.B. Yeats (1865-1939).....	182
3.1.14 William Carlos Williams (1883-1963).....	184

3.1.15 William Faulkner (1897-1962)	186
3.1.16 W.H. Auden (1907-1913).....	187
3.2 Amarrando pontos e retomando conceitos	188

CAPÍTULO 4 – ENTRE PALIMPSESTOS E LEITURAS DE PENSAMENTO: CAMINHOS DAS CRÍTICAS FEMINISTA E COGNITIVA NA ÁREA DE LITERATURA INFANTIL

4. Retomando a conversa: estruturas palimpsésticas e intencionalidades	193
4.1 O que ainda há para se fazer?	194
4.2 A crítica feminista na literatura infantil	201
4.2.1 Releituras, recuperações e redirecionamentos.....	202
4.2.2 O livro infantil e a categoria “gênero”	207
4.2.3 Lendo com olhar feminista: modificando a grade	211
4.3 A crítica cognitiva.....	212
4.3.1 Uma disciplina múltipla	215
4.3.2 Diferentes leitores, diferentes atribuições de estados mentais.....	223
4.3.3 Tendências da crítica cognitiva na literatura infantil	229
4.3.4 Teoria da mente: lendo representações da consciência	231
4.4 Amarrando pontos e retomando conceitos	242

CAPÍTULO 5 – DESVENDANDO TEXTOS E ATRIBUINDO ESTADOS MENTAIS: MODOS DE LER O TEXTO MODERNISTA

5. Retomando a conversa: em busca de significados.....	247
5.1 Virginia Woolf e seus experimentos na literatura infantil	248
5.2 Rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa: o mundo redondo de Gertrude Stein..	271
5.3 A arcádia de funcionalidades de Eleanor Farjeon	298
5.4 Sylvia Plath na literatura infantil	324

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS.....

A wild pen is a pen that makes blots that makes dots and makes spots. [But it can] get wilder and wilder [... and] instead of saying how do you do it says you had better not have said how do you do because if you have said how do you do how do you know what a wild pen will do.
Gertrude Stein, *First Reader*

INTRODUÇÃO

Os livros-texto (sejam suas antologias literárias, sejam suas edições críticas de obras clássicas) da editora W. W. Norton & Company são frequentemente adotados nos cursos superiores de literatura nos Estados Unidos (McLemme, 2001). Essas coletâneas são reconhecidas por terem um papel crucial no currículo de humanidades e a *The Norton Anthology of English Literature*, cuja primeira edição data de 1962, costuma ser o único livro (de referências primárias e secundárias) solicitado no primeiro ano do curso de literatura (McLemme, 2001). Outros livros desta linha incluem *The Norton Anthology of American Literature*, *The Norton Anthology of African American Literature*, *The Norton Anthology of World Literature*, *The Norton Anthology of Literature by Women*, entre tantos outros que, como os títulos indicam, espelham o cânone a partir de um tema específico. Desses, destacamos a *The Norton Anthology of Children's Literature: The Traditions in English* (doravante *NACL*), volume publicado em 2005 e coeditado por Jack D. Zipes (no papel de editor geral), Lissa Paul, Lynne Vallone, Peter Hunt e Gillian Avery. O livro traz excertos e textos integrais de um grupo de mais de 170 escritores e ilustradores, discute suas biografias e seus contextos, além de fornecer recursos adicionais; afinal de contas, trata-se de um volume paradigmático.

A *NACL* difere das demais obras supracitadas já no formato de seu sumário. Enquanto a *The Norton Anthology of Literature by Women* e a *The Norton Anthology of English Literature*, por exemplo, acompanham seu leitor da literatura da Idade Média e do Renascimento até a contemporaneidade, isto é, cronologicamente, o volume dedicado à literatura infantil conduz seu leitor dos alfabetos à ficção doméstica. Assim, privilegia-se o estudo deste subsistema¹ por gêneros literários, de forma a deixar de lado a abordagem historicista da pesquisa em literatura, que caracteriza as demais obras. Deve-se notar, entretanto, que a perspectiva cronológica está sim presente no livro editado por Jack Zipes e pelos demais pesquisadores, mas dentro de cada gênero literário. Por exemplo: a seção de alfabetos se inicia com excertos de *Orbis Pictus*, de Johann Amos Comenius (1592-1670) e se

¹ “Antonio Candido trata de sistema literário, e deste advém o conceito aqui apresentado de um subsistema, ao mesmo tempo autônomo e confluyente com o maior em que se insere” (DIAS, 2019, p. 08).

encerra com excertos de *A Peaceable Kingdom*, de Alice Provensen (1918-2018) e Martin Provensen (1916-1987); já a seção de ficção doméstica se inicia com um excerto de *Original Stories from Real Life*, de Mary Wollstonecraft (1759-1797), e termina com “Out”, conto de Bruce Brooks (n. 1950).

Os editores subdividiram a literatura infantil nos seguintes gêneros literários: alfabetos, panfletos [*chapbooks*²], cartilhas [*primers and readers*], contos de fadas, fábulas com animais, mitos clássicos, lendas, histórias judaico-cristãs, fantasia, ficção científica, livros ilustrados, quadrinhos, versos, peças de teatro, livros de instrução, biografias, histórias de aventura, histórias em escolas e ficção doméstica. A justificativa deles é de que essa estrutura tanto oferece aos professores (afinal, trata-se de um volume paradidático) diferentes agrupamentos dentro de uma ordem cronológica, quanto encoraja os estudantes a realizarem conexões entre formas e gêneros. Entretanto, essas categorias não são homogêneas, ainda que busquem se apoiar numa variável (aspecto formal). O livro se organiza de forma que cada seção contém um texto principal, acompanhado de obras “satélites”, que podem ser ensinadas e discutidas como contrapontos ou complementos dele. Nesse sentido, trata-se de uma coletânea destinada ao aluno de graduação e deve servir como manual para o professor.

Karen Westman (2007) afirma que a predileção por divisões como esta, num volume de de tal magnitude, torna a construção de um cânone infantil algo desafiador, pois dificulta uma possível seleção de textos, dentro de um período que representaria, por exemplo, o que foi o Modernismo na literatura infantil³. Westman aventa a possibilidade de que tal divisão em gêneros literários tenha relação direta com a forma como a literatura infantil se desenvolveu enquanto disciplina nos Estados Unidos: nas mãos de professores, bibliotecários e editoras que dividiam livros em categorias pensadas a partir da idade dos leitores e de sua competência leitora (cf. Anne H. Lundin, 2004). Isso nos faz entender que o foco dela está nas pesquisas anglo-americanas e também nas literaturas de expressão inglesa.

Reflexões e comparações que busquem uma relação entre subsistema (literatura infantil) e sistema (literatura dita para adultos) já foram feitas na perspectiva anglo-americana. Maria Nikolajeva (1996), por exemplo, identificou quatro estágios de desenvolvimento na literatura infantil e buscou associá-los ao sistema literário. Segundo essa pesquisadora, após um período de adaptações de textos folclóricos e para adultos, a literatura infantil de viés didático

² Publicações de baixo custo semelhantes ao cordel.

³ Se pensarmos nos movimentos literários em espaços de tempo determinados, podemos explorar o Modernismo literário (1890-1930, sugerem Childs e Fowler) em relação à Era de Ouro da literatura infantil (normalmente 1865-1926), como discutiremos no capítulo dois, numa tentativa de pensar sistema e subsistema literário como confluências.

corresponde à literatura medieval; a literatura infantil “canônica” corresponde ao Classicismo, ao Barroco e, de certa forma, ao Romantismo; já a literatura infantil polifônica e multivocal seria correspondente ao Modernismo e ao Pós-modernismo. Essa divisão, entretanto, não é um consenso entre os estudiosos do subsistema. Emer O’ Sullivan (2004), por exemplo, pondera que tal modelo “evolucionário” (que indica progressão) aparentemente universal corresponde, na verdade, a uma história literária bastante europeia e não reconhece a coexistência de gêneros literários na literatura infantil. Além disso, Zohar Shavit (2009) também aposta em um modelo universal de desenvolvimento da literatura para crianças e jovens. Para ela, o desenvolvimento da literatura infantil transcende fronteiras nacionais e temporais, alegando que seus padrões históricos são basicamente os mesmos. Esquece-se, assim, de fatores como o efeito e o legado da colonização nos países africanos, por exemplo, como aponta Sullivan (2004).

Entretanto, apesar da crítica feita por Westman (2007), deve-se considerar algo que ela deixa de lado: a NACL oferece uma linha do tempo intitulada “Children’s Literature in Context”, que se inicia com os principais textos do século VIII a.C. ao século III d.C. e se encerra na data de publicação da antologia. Nesse sentido, dentro dessa linha do tempo, pode-se fazer um recorte entre 1890 e 1950 (como sugere Westman), em busca de uma imagem da literatura infantil modernista anglo-americana. Esta teria como marco inicial o surgimento do Ensino Fundamental gratuito e obrigatório em todo o território estadunidense em 1891, e se encerraria com a publicação de *The Martian Chronicles*, de Ray Bradbury; *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, de C. S. Lewis; e dos quadrinhos *Eagle*, na Grã-Bretanha, revolucionários em sua apresentação e conteúdo. Entretanto, talvez um recorte simplesmente cronológico não baste para fazer tal contraponto, pois, conforme Nikolajeva (2002), no que se refere ao subsistema infantil, foi apenas na década de 1960 que passamos a observar com mais frequência

uma desintegração do enredo em seu significado tradicional; nada realmente “acontece”. Não há começo ou fim no sentido usual, nenhum desenvolvimento lógico em direção a um clímax e desenlace; a história pode parecer arbitrariamente recortada da vida do personagem, ou ainda, mais frequentemente, um mosaico de pedaços arbitrariamente colados [...]. Por outro lado, o exame do personagem costuma ser muito mais intenso⁴ (NIKOLAJEVA, 2002, p. 13).

⁴ “We observe a disintegration of the plot in its traditional meaning; nothing really “happens.” There is no beginning or end in the usual sense, no logical development toward a climax and denouement; the story may seem to be arbitrarily cut from the character’s life, or is even more often a mosaic of bits arbitrarily glued together [...]. On the other hand, the examination of the character is usually much more intense.” - todas as traduções são nossas, a não ser quando explicitado.

Essa desintegração - que Anatol Rosenfeld (1996) chama de "desrealização" - é característica marcante das obras de Virginia Woolf e de seus contemporâneos. Nesse sentido, o "exame de personagem" que identifica os textos desses autores do começo do século XX só se destaca no subsistema infantil na segunda metade do mesmo século. Por isso, talvez o recorte temporal sugerido por Westman (2007), de 1890 a 1950, não seja o ideal para pensarmos a literatura infantil modernista. Aliás, a própria definição de Modernismo e de vanguarda gera debates na academia até os dias de hoje. Conforme Childs e Fowler (2006), há diversas discussões sobre o início do Modernismo (se paralelo ao simbolismo francês, ao decadentismo, entre outros), e sobre seu término (vide a distinção entre "Paleomodernismo" e "Neomodernismo", de Kermode, sua continuidade na arte pós-guerra, entre outros). Também se questiona se seu recorte temporal é fechado (algo em torno de 1890 até 1950, como quer Westman) ou aberto (então nele poderiam ser incluídos Laurence Sterne, John Donne, entre outros). Por esse motivo, opta-se, nesta tese, por entender o Modernismo literário em sua concepção mais ampla: a partir de seus escritores consolidados: Henry James (1843-1916), Joseph Conrad (1857-1924), Marcel Proust (1871-1922), entre outros autores, cujas obras são "esteticamente radicais, contêm inovações técnicas, enfatizam o espacial ou o 'frugal' em oposição à forma cronológica, tendem a modos irônicos e envolvem certa 'desumanização da arte' (Ortega e Gasset)⁵" (CHILDS; FOWLER, 2006, p 145). Assim, recupera-se a concepção de Rosenfeld (1996) quanto ao *Zeitgeist*: o espírito de época que perpassa e unifica manifestações não só culturais, como também de pensamento.

Modernismo também é, muitas vezes, entendido como sinônimo de vanguarda. Em *Altas Literaturas* (1998), por exemplo, Leyla Perrone-Moisés classifica Ezra Pound (1885-1972), T.S. Eliot (1888-1965), Haroldo de Campos (1929-2003), entre outros, como escritores pertencentes ao que se convencionou nomear de vanguardas do século XX. Como observam Bettina Kümmerling-Meibauer e Eliane Druker (2015), enquanto a noção de vanguarda é bastante comum nos contextos alemão, austríaco, francês e italiano, os acadêmicos do Reino Unido chamam os movimentos de vanguarda de modernistas. Isto é, não há diferenciação. Por sua vez, nos países nórdicos, o conceito de vanguarda tornou-se mais popular nos anos 2000. Essas estudiosas consideram que há até mesmo concepções híbridas de vanguarda, sobretudo por conta da imigração de artistas europeus para países de outros continentes, como Estados

⁵ "Aesthetically radical, contain striking technical innovation, emphasize spatial or 'fugal' as opposed to chronological form, tend towards ironic modes, and involve a certain 'dehumanization of art' (Ortega y Gasset)".

Unidos, México, África do Sul e Japão. Elas também consideram a Pós-Vanguarda ou Neo-Vanguarda, que caracteriza a arte pós-guerra.

Ainda conforme Kümmerling-Meibauer e Druker (2015), a literatura infantil modernista/de vanguarda é aquela que busca romper rótulos e fronteiras artísticas, padrões comuns ao subsistema e construções tradicionais de infância. Essa definição se aproxima da concepção de literatura infantil radical, trabalhada por Kimberley Reynolds, Julia Mickenberg, entre outros pesquisadores, como discutimos no segundo capítulo deste trabalho. Entre esses livros estão textos como *The Bomb and the General* (1989), de Umberto Eco e Eugenio Carmi, publicado no Brasil, pela editora Ática, como *A Bomba e o General*, obra na qual um general decide armazenar bombas nucleares para começar uma guerra, mas os átomos dessas bombas se rebelam contra os poderosos e se escondem, impedindo a destruição. Victoria de Rijke (2018) classifica este livro como “colagem radical”, pois nele discute-se uma questão política radical por meio do design da colagem e apresenta-se uma rejeição pós-moderna da racionalidade e da coerência no que diz respeito à guerra.

Os editores da *NACL* afirmam que “normalmente, o termo *literatura* exclui literatura infantil - isto é, a literatura infantil é geralmente entendida como separada da ‘literatura real’” (2005, p. xxxii, grifo dos autores). Então, como é de se esperar, reflexões acadêmicas sobre literatura para crianças não têm espaço nem nas discussões sobre o Modernismo literário, conforme afirma Reynolds (2007) e vice-versa. Embora essa afirmação seja de 2007, ela ainda é atual, como mostra o texto de Kümmerling-Meibauer e Druker (2015). No entanto, observa-se que características modernas e de vanguarda são contempladas na literatura infantil, em seus mais diversos gêneros literários, como nos contou de Rijke, numa entrevista publicada pela revista *Norte@mentos* (FERREIRA; ROCHA, 2020), “a vanguarda é uma categoria enigmática, pois você provavelmente vai encontrá-la nos alfabetos, nos contos de fadas ou na poesia e, muito provavelmente, no absurdo; mas [suas características] podem estar escondidas, e serão subversivas⁶” (p. 205).

Essa lacuna entre os estudos de literatura infantil, sobre o Modernismo literário e/ou as vanguardas começou a ser preenchida em 1987, quando Juliet Dusinberre publicou *Alice to the Lighthouse: Children's Books and Radical Experiments*. Ela explica que Virginia Woolf, James Joyce, T.S. Eliot e demais escritores modernistas foram crianças num período de extrema popularidade dos livros de *Alice* (*Alice's Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass and what Alice found there*, ambos de autoria de Lewis Carroll e publicados,

⁶ “The avant-garde is an enigmatic category, as you are just as likely to find it in Alphabet books, Fairy tale or Poetry, and very likely to find it in Nonsense, but it might be hiding, and it will be subversive”.

respectivamente, em 1865 e 1871) e são responsáveis pela guinada literária à experiência psicológica. Então, como o imaginário carrolliano corria pelas veias dessa geração, seus experimentos estéticos radicais são vistos pela pesquisadora como tendo sido diretamente influenciados pelos livros que Carroll e os demais escritores infantis da segunda metade do século XIX escreveram para crianças. Sendo assim, há muito de Lewis Carroll na geração de Virginia Woolf e seus experimentos tiveram paralelos tanto na música, quanto na arte visual dos Pós-Impressionistas defendidos por Roger Fry. Nas palavras da pesquisadora,

a ausência de uma moral deliberadamente apontada, da direção linear narrativa, a renúncia do autor como pregador o brincar com as palavras, todas características pioneiras nos livros infantis na segunda metade do século XIX, contemplam o trabalho de Virginia Woolf e de sua geração de escritores⁷ (DUSINBERRE, 1987, p. xxi).

Nessa concepção, o subsistema infantil é responsável pelas sementes que culminaram nos experimentos do sistema literário. Esses experimentos muitas vezes são radicais, testam os limites não só das palavras, como da própria narrativa como gênero literário e são promovidos por uma caneta/pena cada vez mais selvagem, que desafia o escritor e parece ter vontade própria, como diz Gertrude Stein em nossa epígrafe. Outros estudos já foram publicados a respeito da influência de Carroll sobre os modernistas: James S. Atherton (1959) recupera o autor infantil como referência para James Joyce; e Elizabeth Sewell (1962), por sua vez, faz a ponte entre o autor de *Alice* e T.S. Eliot. Edward Lear⁸ é, infelizmente, preterido nessas discussões. Se pensarmos nos próprios iconotextos como teoria, veremos que há diversos contrapontos entre Lear e o surrealismo, por exemplo, embora tenha sido Carroll o escritor diretamente referenciado como inspiração por esse grupo de artistas⁹.

Os pesquisadores citados anteriormente se colocam numa posição que é oposta a de outros autores que publicaram obras tidas como clássicas dentro dos estudos de literatura infantil e que negam relações de aproximação entre o Modernismo e os livros para crianças: em *The Case of Peter Pan, or The Impossibility of Children's Fiction* (1984), Jacqueline Rose afirma que há um distanciamento entre a literatura infantil e a adulta, no século XX, e que muitos escritores viram na primeira uma possibilidade de fuga dos anseios e das discussões acerca do mundo moderno; já em *Secret Gardens: The Golden Age of Children's Literature*

⁷ “The absence of a deliberately pointed moral, and of linear direction in narrative, the abdication of the author as preacher, and the use of words as play, all of which were pioneered in children's books in the latter half of the nineteenth century, feed into the work of Virginia Woolf and her generation of writers”.

⁸ Outro expoente da literatura infantil e com quem Carroll compartilha a “paternidade” do gênero *nonsense*, como hoje ele é caracterizado.

⁹ “Lewis Carroll é surrealista em seu *nonsense*”, coloca Andre Breton em seu manifesto.

(1985), Humphrey Carpenter descreve a literatura infantil da geração de Carroll como uma que buscou colocar a criança num lugar seguro, um retorno a uma arcádia idílica pouco subversiva e com poucas camadas de significado. Em ambos os casos a literatura infantil é entendida como um contraponto à industrialização e à modernidade.

Como afirmam Jahan Ramazani e Jon Stallworthy (2012), a escola compulsória e universal na Inglaterra, obrigatória graças ao *Educational Act* de 1870, culminou no surgimento de uma grande população letrada, para quem diversos textos foram produzidos em massa; além da proliferação da imprensa marrom. Com isso, dividiu-se o público leitor em três: *highbrow*, *middle-brow* e *lowbrow*. Esse primeiro comporta leitores mais sofisticados, entre os quais estão o público que consumiu Woolf, Joyce, entre outros. Lisa Zunshine (2007), ao discutir representações da consciência ficcional no Modernismo, revela-nos que textos como *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf, ainda hoje são vistos como verdadeiros desafios. Na concepção de Dirce Waltrick do Amarante, “no campo da literatura, os textos de vanguarda são obstáculos que deveríamos aprender desde pequenos a atravessar e, aos poucos, começar a sentir prazer nisso” (2018, p. 94).

Por essa razão, a tese de Dusi (1987) pode ser vista como paradoxal: se por um lado as experimentações de Carroll tiveram grande aceitação entre as crianças e os críticos vitorianos; por outro, ao serem exploradas e potencializadas pela geração modernista, promoveram um distanciamento do leitor comum (uma “indiferença”, como exploramos no capítulo cinco). Podemos pensar nisso a partir de Gertrude Stein: seu livro infantil, *The World is Round* (1939) teve boa recepção entre os pequenos leitores e entre os críticos, que afirmaram que a escritora tinha finalmente encontrado seu público. A “língua negativa” que caracteriza a estética da autora e que foi vista como uma espécie de barreira pelos seus leitores adultos é a mesma presente em sua obra infantil. As crianças provavelmente não enxergaram obstáculos no texto steiniano, porque não têm fixadas as regras gramaticais, como sugere Rijke na entrevista que nos concedeu (2020): a língua é uma brincadeira, como quer Lewis Carroll, na qual as palavras significam o que queremos que elas signifiquem, conforme teoriza seu personagem Humpty Dumpty.

Para Alys Moody (2018), embora o Modernismo tenha se dividido entre duas tradições (a indiferença estética e o êxtase estético), pensar nessa literatura como um material que cultiva a indiferença é um legado de como os pesquisadores começaram a estudá-la e ainda a estudam. Na concepção da pesquisadora, nós compreendemos o Modernismo a partir de T. E. Hulme, que o via como um afastamento da poesia romântica (emotiva); de T. S. Eliot, para

quem a poesia devia representar um escape da emoção; de James Joyce, cujo desenvolvimento estético do protagonista de *The Portrait of an Artist as a Young Man* se pauta no distanciamento (da Irlanda); de Marcel Duchamp, cujos *readymades* tinham na indiferença visual um fator para sua composição; entre outros. Moody (2018) explica que o Modernismo deve ser reavaliado e que a estética da indiferença deve ser entendida como algo vivido, corporificado e embutido: uma tentativa de se apresentar uma nova emoção, particular à arte.

Ao contrário do que acontece no Brasil, não há, seja na literatura inglesa, seja na estadunidense, um “pareamento” com a literatura infantil no que se refere aos escritores que compõem seu cânone. Isto é, se aqui Monteiro Lobato, Mário Quintana, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, entre outros, aventuraram-se pela literatura para crianças, isso não foi o caso dos anglo-americanos. Aliás, eles produziram para jovens leitores, mas essas obras não são compiladas ou tidas como representativas do subsistema infantil. Se olharmos exclusivamente para o século XX, não há nome algum presente na *NACL* que se repita nos compêndios de literatura inglesa e estadunidense. Isso não significa que escritor modernista algum tenha se aventurado nesse campo, como dissemos. As cartas de James Joyce ao neto transformaram-se nos livros ilustrados: *The Cat and the Devil* (1965) e *The Cats of Copenhagen* (2012); os contos escritos por Virginia Woolf também transformaram-se em livros infantis ilustrados: *Nurse Lugton's Golden Thimble* (1966) e sua versão revisada, *Nurse Lugton's Curtain* (1991) e *The Widow and the Parrot* (1985); Aldous Huxley, por sua vez, escreveu *The Crows of Pearblossom* para suas sobrinhas, história publicada pela primeira vez como livro ilustrado em 1967. Caminho semelhante ainda tiveram livros como *Fairy Tales*, de e.e. cummings, publicado em 1965 e originalmente escrito para sua filha; e *The Wishing Tree* (1927), de William Faulkner, escrito para a filha de sua então namorada e publicado somente em 1964. Todas essas obras têm algo em comum: foram escritas para circulação privada e transformadas em livros infantis ilustrados somente depois da morte de seus autores, quando os textos originais foram descobertos por pesquisadores ou caíram em domínio público ou foram divulgadas de alguma outra forma (pela própria família, por exemplo).

Pode-se dizer que H[ilda].D[oolittle]., T. S. Eliot e Gertrude Stein, a “mãe do Modernismo”, tiveram uma participação diferente junto ao subsistema, embora a gênese de seus textos seja semelhante. Os três publicaram seus textos em vida e tiveram controle criativo dos volumes. As cartas com poemas que o primeiro endereçava aos seus afilhados,

assinadas sob o pseudônimo de Velho Gambá [Old Possum], tornaram-se o famoso livro *Old Possum's Book of Practical Cats* (1939), cuja primeira edição fora ilustrada pelo autor. Já Gertrude Stein escreveu a primeira de suas quatro obras infantis, *The World is Round* (1939), como parte de um desafio proposto por Margaret Wise Brown. O livro é dedicado à filha de seus vizinhos franceses, Rose Lucy Renée Anne d'Aiguy e protagonizado por Rose (portanto uma autobiografia ficcional à moda de Stein). A autora escolheu o ilustrador, a cor das páginas e do texto verbal. H.D., por sua vez, escreveu *The Hedgehog* (1936) para sua filha, Perdita. Essa tradição (do privado ao público) acontece com modernistas brasileiros: Lispector havia escrito *O Mistério do Coelho Pensante* (1967) a pedido de um de seus filhos.

Embora esses textos anglo-americanos não tenham permanecido no cânone infantil conforme este foi construído, isso não quer dizer que as crianças de nosso século não consigam usufruir do Modernismo e da linguagem concebida por eles, através de textos inicialmente não destinados ao jovem leitor, o que caracterizaria uma espécie de *crossover*¹⁰ (cf. Beckett, 2021). Poemas como “r-p-o-p-h-e-s-s-a-g-r” [grasshopper, gafanhoto], de e.e. cummings e “Fisches Nachtgezang”, de Christian Morgenstern, são exemplos de textos inicialmente não pensados para crianças, mas cujo jogo de palavras (experimentos em morfologia e léxico) permite a exploração de novos significados, pois refletem um discurso não mediado (talvez, *nonsense*), potencializado pela disposição do texto (experimentos em grafologia, caligrama, poesia concreta) e, por isso, oferecem uma interconexão entre poesia e arte.

Segundo Rijke (2020), esse poema de e.e. cummings brinca com substituição, omissão e inserção, assemelhando-se a comportamentos que espelham as próprias crianças quando estas começam a ter contato com a leitura, uma vez que elas costumam substituir palavras que podem estar no texto, omitir outras palavras no processo de contação, além de inserir novas. A pesquisadora supõe que a disposição desses textos na página de um livro pode não ser diferente, para uma criança pequena, de um livro narrativo “sem imagens, nem diálogos”, como reclama a pequena Alice. Então, leitores menores que ela (Alice tem sete anos e meio em *Através do Espelho*) podem compreender a “página completa”, isto é, preenchida linearmente de cima a baixo e fruí-la simpateticamente sem a mesma preocupação da personagem de Carroll. Pela experiência de Victoria de Rijke (2020), os pré-leitores têm inclusive mais facilidade para ler estes textos.

¹⁰ A literatura que transcende fronteiras de idade e agrada adultos e crianças.

Nosso interesse, neste trabalho, está nos volumes para crianças escritos por mulheres. Nosso foco detém-se nas obras de Virginia Woolf, Gertrude Stein, Eleanor Farjeon e Sylvia Plath. *The World is Round* (1939), de Stein; *Nurse Lugton's Curtain* (1991) e *The Widow and the Parrot* (1985), de Woolf foram escolhidas, pois são de autoria de mulheres notáveis pela sua participação no que se convencionou chamar de Modernismo literário e cujos volumes se afirmam como expressão da narrativa de autoria feminina. Justifica-se nossa escolha, pois entendemos que há uma relação simbiótica entre esse estilo de época e a literatura infantil que, em âmbito mundial, foi pouco explorada. Também analisaremos *Martin Pippin in the Apple Orchard* (1921), de Eleanor Farjeon, escritora notável por sua participação na literatura infantil e premiada por ela (foi a primeira ganhadora, por exemplo, do *Hans Christian Andersen Award*), o que não a impediu de cair em ostracismo pouco tempo depois. Essa obra foi escolhida como representante do caminho inverso: uma escritora que teve sucesso entre o público infantil e que trouxe a estética modernista para suas obras. Por fim, selecionamos os poemas “The Bull of Bendylaw” (1959) e “The Bed Book” (1976) e os contos “The It-Doesn't-Matter Suit” (1996) e “Mrs. Cherry's Kitchen” (2001), de Sylvia Plath, aqui representando uma geração posterior.

Nossa leitura foi realizada a partir de duas vertentes: a crítica literária feminista e a crítica cognitiva. Já há uma tradição de estudos de gênero como categoria de análise bastante consolidada em língua inglesa e que se dedica à literatura infantil anglo-americana. Hunt et al. (2005) lembram-nos que a ascensão dos estudos de literatura infantil como uma disciplina acadêmica formal, no começo da década de 1970, coincide com a ascensão do feminismo como tal. Obras de referência que envolvem leituras feministas de textos para crianças incluem volumes de Beverly Lyon Clark e Margaret Higonnet (1999), Lynne Valonne (1995), Kimberley Reynolds (1990), Claudia Nelson (1991), Shirley Foster e Judy Simmons (1995) e Roberta Trites (1998). No Brasil, livros publicados sobre literatura infantil e/ou juvenil¹¹, que se detêm a estudos de gênero ou narrativas de autoria feminina de um modo geral, datam deste século e demonstram a seriedade com que os estudos desses subsistemas estão sendo feitos, vide as obras organizadas por Cecil Jeanine Albert Zinani e Diógenes Buenos Aires de Carvalho (2015) e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Diana Navas e Maurício Silva (2019). Neste trabalho, tendo em vista a proposta de leitura crítica dos textos de literatura

¹¹ Ao contrário dos estudos de língua inglesa, no Brasil há uma distinção clara entre literatura para crianças e para jovens. Nos estudos de literatura infantil em língua inglesa, embora ela também exista, é normal que haja uma ligação entre ambos os subsistemas. Não é incomum encontrar *The Catcher in the Rye*, de J. D. Salinger, por exemplo, como livro infantil, vide Reynolds (2011). Entretanto, sabe-se que o livro foi produzido num contexto em que a adolescência “surgia” nos Estados Unidos e chamou a atenção deste público.

infantil, de Maria Mortatti (2001), em prol da construção acadêmica de uma identidade específica dessa área de conhecimento e à conquista de sua legitimidade acadêmico-científica, optamos por apresentar análises literárias nos moldes de Lissa Paul (1997), que fornece uma proposta de leitura construída a partir da teoria feminista e dos estudos culturais. O que a teoria feminista fez e faz pelos estudos de literatura infantil, em consonância com Paul (2005), é insistir no direito de inclusão, para além dos homens brancos honorários. Assim, “os textos que estão sendo redescobertos pelas críticas feministas são importantes porque fornecem um contexto histórico para nossas próprias suposições ideológicas sobre gênero, sobre o que constitui boa literatura e sobre o que vale a pena lembrar, circular e reter para estudo¹²” (p. 146).

Para a pesquisadora Lissa Paul (1997), uma leitura realizada nesses moldes deve ser guiada pelas seguintes perguntas: i) de quem é a história?; ii) quem é o leitor?; iii) quando e onde esta leitura é feita?; iv) quem é nomeado e quem não é?; v) quem está no topo?; vi) quem é punido e quem é recompensado?; vii) quem fala e quem é silenciado?; viii) quem age e quem sofre a ação?; ix) quem possui propriedade e quem é dependente?; x) quem olha e quem é observado?; xi) quem luta por honra e quem sofre?; e xii) como os sistemas de valores são determinados? Essas perguntas nos ajudam a oferecer leituras múltiplas, que reivindicam autoras e obras negligenciadas ou consideradas menores ou de pouca importância, como as que fazem parte dos corpora deste trabalho. Elas não serão explicitamente retomadas em nossas análises, mas serviram de base para elas.

Nesse sentido, recuperamos conceitos da crítica feminista anglo-americana, como a “zona selvagem”, de Elaine Showalter (1985), e o palimpsesto, conforme Sandra Gilbert e Susan Gubar (1979). Showalter parte do pressuposto sociológico de que as mulheres são um grupo silenciado dentro da cultura dominante masculina e, por isso, seus textos devem ser lidos como um “discurso de duas vozes”, sendo uma delas inabitada pelo patriarcado e, portanto, tida como “selvagem”. Esse *status* duplo culmina num texto duplo, que identifica a natureza “palimpséstica” do texto de autoria feminina, suas camadas escondidas. Cabe à crítica feminista, portanto, desvendar as tramas e os significados gendrados, encobertos pelas autoras, seu “intertexto invisível”, conforme descrito por Nancy Miller (1985). “Invisível”, pois se vale de temas relacionados ao feminino e paralelos aos contextos da época. Devemos nos lembrar de que estamos discutindo livros infantis de escritoras que normalmente

¹² “The texts being rediscovered by feminist critics are important because they provide a historical context for our own ideological assumptions about gender, about what constitutes good literature, and about what is worth remembering, circulating and retaining for study”.

escreveram para adultos e cuja fortuna crítica consta com uma grande diversidade de leituras feministas, com exceção de Farjeon. Aliás, a própria Woolf é um dos principais nomes da crítica feminista anglo-americana, sobretudo por conta de seus ensaios¹³. Sendo assim, quem seriam os leitores capazes de “descascar” as subcamadas textuais? As crianças para quem esses textos foram escritos? O leitor contemporâneo? Para respondermos a estas questões, recorreremos à leitura cognitiva.

Conforme David H. Richter (2007), a teoria cognitiva é a abordagem mais recente das teorias da recepção. Chamada de “narratologia cognitiva” ou “poética cognitiva”, essa disciplina, de acordo com Maria Nikolajeva (2016) - junto com a ecocrítica, os estudos da deficiência e o pós-humanismo - representa uma das novas direções nos estudos literários infantis, que se voltam para a fisicalidade dos corpos das crianças e para meio ambiente. O próximo congresso da *International Research Society for Children's Literature*, por exemplo, se focará nas “ecologias da infância”. A narratologia cognitiva contempla a ciência cognitiva, as teorias da recepção e a teoria narrativa e, por isso, é uma abordagem interdisciplinar. Conforme resume Roberta Seelinger Trites (2017):

a narratologia cognitiva concentra-se em como os cérebros recebem e respondem a vários aspectos da narrativa; esse campo, portanto, abrange o estudo das características textuais que desencadeiam as respostas cerebrais e os processos perceptivos do cérebro que permitem a construção de significado. A narratologia cognitiva é particularmente útil no estudo da ficção para jovens leitores porque ajuda os estudiosos a examinar as interações entre o desenvolvimento cognitivo infantil, a atividade cognitiva e as pistas cognitivas incorporadas na textualidade. A crítica cognitiva na literatura infantojuvenil inclui, portanto, pelo menos três facetas: 1) estudar a mente como um fenômeno corporificado; 2) estudar a leitura como uma função da cognição; e 3) estudar codificações cognitivas embutidas na textualidade¹⁴ (p. 102).

Como exploramos no capítulo quatro, Nikolajeva (2014c) divide esses estudos, dentro da literatura infantil, em dois: os que se focam em esquemas [schemas¹⁵], roteiros [scripts¹⁶] e

¹³ Pesquisadores apontam, como veremos no quarto capítulo, que os ensaios e a ficção de Woolf têm temas em comum e são textos híbridos, podendo, muitos deles, ser caracterizados como ficção ensaística e vice-versa.

¹⁴ “Cognitive narratology focuses on how brains receive and respond to various aspects of narrative; this field thus encompasses the study of both the textual features that trigger brain responses and the brain’s perceptual processes that allow for the completion of meaning-making. Cognitive narratology is particularly useful in the study of fiction for young readers because it helps scholars examine the interactions among childhood cognitive development, cognitive activity, and the cognitive cues embedded in textuality. Cognitive criticism in children’s and adolescents’ literature therefore includes at least three facets: 1) studying the mind as an embodied phenomenon; 2) studying reading as a function of cognition; and 3) studying cognitive encodings embedded in textuality”.

¹⁵ Sumariza Dulce Amélia Neves (2006): os esquemas são "estruturas cognitivas relacionadas a um conjunto de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal, em que são mantidos os conjuntos de características dos objetos e seres que nos rodeiam. Por exemplo: procedimentos para fazer funcionar um aparelho" (p. 41)

metáforas conceituais [conceptual metaphors¹⁷]; e aqueles que se focam no engajamento afetivo como ferramenta de análise. Em todo caso, são estudos que tendem a relegar a arte a um segundo plano e se focam na capacidade da literatura de se desenvolver habilidades cognitivas. A literatura teria, então, uma função: “ensina e estrutura domínios conceituais; aumenta a operação da teoria da mente [...], que é um pré-requisito para compreender que alguém está mentindo [por exemplo]; e promove a aquisição de conceitos espaciais e habilidades de mapeamento cognitivo” (STEPHENS, 2013, p. ix).

Trata-se de uma abordagem bastante recente: não há menção à crítica literária cognitiva nos livros introdutórios de Kimberley Reynolds (2011) e David Russell (2018), nem nos compêndios organizados por Peter Hunt (2003), M. O. Grenby e Andrea Immel (2003), David Rudd (2010) e Daniel Hahn (2017), tampouco há verbete sobre o tema no dicionário de termos de literatura infantil (NEL; PAUL, 2021). Entretanto, uma singela mudança acontece com os livros mais recentes: há uma breve apresentação sobre o tema em *The Edinburgh Companion to Children's Literature* (2017), editado por Clementine Beauvais e Maria Nikolajeva. Também, discute-se brevemente esta teoria aplicada ao texto infantil em *Children's Literature* (2020), de Carrie Hintz, parte da coleção New Critical Idiom, da Routledge, que se preocupa em oferecer introduções acessíveis sobre temas complexos. Como discutiremos, há diversas maneiras de se ler um texto tendo como base a crítica cognitiva.

Nesta tese, pensamos na narratologia cognitiva como algo que promove o que Martha Nussbaum chama de imaginação narrativa. Para isso, lançamos mão dos estudos de Lisa Zunshine, que servem de aporte teórico à maneira como Maria Nikolajeva, Bettina Kümmerling-Meibauer e Roberta Trites desenvolveram suas pesquisas sobre o tema; mas, diferente delas, então, nós não discutiremos como as leituras de pensamento ajudam os leitores a desenvolverem habilidades emotivas ou a processarem emoções, mas como textos cognitivamente exigentes e esteticamente radicais e desafiadores podem ampliar nossa imaginação narrativa. Sanjida O' Connell define a Teoria da Mente como

o mecanismo que usamos para entender o que se passa na cabeça das outras pessoas. Como reagimos uns aos outros socialmente é o aspecto mais importante de nossas

¹⁶ Sumariza Dulce Amélia Neves (2006): “os roteiros ou scripts são ações estereotipadas e predeterminadas aplicadas a situações definidas. Por exemplo, o roteiro aplicado quando vamos ao cinema ou a um restaurante” (p. 41).

¹⁷ Peter Stockwell (2002) entende a metáfora como um padrão básico na forma como a mente funciona, centro da linguagem e do pensamento. Na metáfora conceitual, temos uma fonte [source] e um alvo [target]. Em “julieta é o sol” (elas são escritas desta forma), por exemplo, “julieta” é o alvo e “é o sol” é a fonte. Em língua inglesa, a metáfora conceitual good is up, por exemplo, está na base de expressões como “he was over the moon about it”, “i feel on top of the world”, “she’s really gone up in the world”, “i’m finally getting on top of my workload”, por exemplo (p. 109). Para mais informações, conferir Stockwell, 2002, p. 105-120).

vidas. Sem uma compreensão do que as pessoas pensam, o que elas querem e o que elas acreditam sobre o mundo, é impossível operar em qualquer sociedade. Teoria da Mente é o nome dado a essa compreensão dos outros. É a necessidade básica da humanidade e é entendida da mesma forma que em todo o mundo¹⁸ (1997, p. 02)

Para Lisa Zunshine, a leitura de ficção envolve nossa Teoria da Mente, “um conjunto de adaptações cognitivas que nos permite navegar em nosso mundo social e também estrutura esse mundo. Espécies intensamente sociais que somos, lemos ficção porque ela envolve, em uma variedade de maneiras particularmente focadas, nossa Teoria da Mente” (ZUNSHINE, 2006, p. 162), que, como vimos acima, pode ser definida como a habilidade de se compreender que o outro tem pensamentos e sentimentos que podem ser diferentes dos nossos. Uma leitura da mente envolve atribuições de estados mentais: numa frase como “eu *sei* que a Branca-de-Neve *pensou* que a mulher que vendia maçãs era uma boa pessoa e também *sei* quais eram as reais intenções dessa personagem”, temos três níveis de leitura da mente. Nossa relação com os personagens ficcionais não tem contrapartida social: nós nos importamos com a Branca-de-Neve, que não se importa conosco. Blakey Vermeule (2011) conta que nós somos seres sociais e precisamos saber como as outras pessoas são. Ela mostra que as ferramentas usadas pelos autores para aguçar e manter o interesse dos leitores incluem mecanismos neurais que acionam uma resposta atenciosa. Ao ler ficção, nós exercitamos nossa leitura da mente por meio de experiências vicárias:

personagens fictícios vêm com muitos quebra-cabeças cognitivos. Alguns são constantes ao longo do tempo, enquanto outros mudam. Mesmo assim, apesar de toda a sua complexidade histórica, os personagens de ficção permanecem os mesmos em um aspecto: eles são os maiores esquemas já inventados de raciocínio prático. Nós os usamos para resolver problemas morais básicos ou para praticar novas situações emocionais. Nós os usamos para interagir em ambientes culturais. Nossos cérebros, eternamente pré-modernos, simplesmente não alcançaram a velocidade e a complexidade do vasto mundo em movimento - então, nós os usamos no lugar das estatísticas como ferramentas de navegação¹⁹ (p. xii).

Zunshine (2012) vê o texto ficcional como uma sucessão de cenas de complexidade sociocognitiva variável. Ela usa esse conceito para descrever padrões de incorporações de estados mentais (um agrupamento em níveis, como no exemplo do parágrafo anterior), que

¹⁸ “The mechanism we use to understand what is going on in other people’s heads. How we react to one another socially is the most important aspect of our lives. Without an understanding of what people think, what they want and what they believe about the world, it is impossible to operate in any society. Theory of Mind is the name given to this understanding of others. It is the basic necessity of humanity and is understood the same way the world over”.

¹⁹ “Fictional characters come trailing many cognitive puzzles. Some are constant over time while others change. Yet for all their historical complexity, fictional characters stay the same in one respect: they are the greatest practical-reasoning schemes ever invented. We use them to sort out basic moral problems or to practice new emotional situations. We use them to cut through masses of ambient cultural information. Our eternally premodern brains have simply not caught up to the speed and complexity of the vast moving world—so we use them in place of statistics as tools to muddle through”.

podem ser associados a personagens, narradores, autores implícitos, entre outros, em diferentes combinações (2016). Para a pesquisadora, o padrão da ficção envolve um entrelaçamento de três níveis (uma mente dentro de uma mente dentro de outra mente). Entretanto, autores como Virginia Woolf chegam ao sexto nível (2006), o que torna seu texto bastante exigente; e, ao analisar os clássicos da literatura infantil, ela nota que os textos mal chegam a ter três níveis (2019). Se os grandes escritores se distanciam da literatura infantil, como colocam os pesquisadores já mencionados, seriam seus textos para crianças menos complexos que os para os adultos? Seria essa outra forma de minimizar seus experimentos estéticos? Os textos das mulheres abrem mão dos palimpsestos ao teoricamente se endereçarem a um “leitor novato²⁰”?

Chamamos de imaginação narrativa, por sua vez, “a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter” (NUSSBAUM, 2015, p. 95-6). Nesse sentido, a experiência de leitura permite a experimentação e a exploração de experiências vicárias a partir da vivência de personagens dos mais distintos *backgrounds*. Essa atribuição de estados mentais nos permite, então, ver o outro como um ser complexo (ou mais do que um simples corpo) numa cooperação empática que envolve os movimentos do texto para a vida e da vida para o texto, como coloca Nikolajeva (2014c).

Isto exposto, esta tese parte da hipótese de que há uma relação simbiótica entre a literatura infantil e o que se convencionou chamar de Modernismo literário. Parte-se do pressuposto de que esta é pouco estudada, pois tanto o referido subsistema ainda é compreendido como algo à parte do sistema literário, quanto pela ênfase em sua organização por gênero literário, em vez de cronologia (LUNDIN, 2004; ZIPES et al., 2005; WESTMAN, 2007; entre outros), no que se refere à tradição anglo-americana de estudos. Justifica-se, portanto, a eleição deste tema, tendo em vista o pouco material disponível nas bases de dados on-line sobre ele. A eleição do aporte teórico se explica, pois buscamos apresentar possibilidades de releituras e reavaliações de volumes tidos como de menor importância na produção de grandes escritoras e, no caso de Farjeon, recuperar uma autora que caiu em ostracismo. Em nossas análises, partimos da hipótese de que os livros infantis dessas

²⁰ Maria Nikolajeva (2014c) identifica como “leitor novato” o destinatário abstrato e hipotético do texto literário infantil, que não possui a capacidade de usufruir de todo o seu potencial estético. Ela empresta este termo de Maryanne Wolf (2008).

escritoras tanto possuem os palimpsestos que caracterizam a produção de mulheres, quanto são tão cognitivamente desafiadores quanto os textos para adultos.

Considerando o potencial do texto literário para crianças desenvolvido por mulheres modernistas, colocamo-nos em consonância com Dirce Waltrick do Amarante (2018), para quem

para entender Gertrude Stein, diria, para entender os vanguardistas de um modo geral, é preciso abandonar o conceito de leitura que nos impuseram ao longo dos anos em bancos escolares, ou seja, o de que o texto tem que ter, necessariamente, um começo, um meio e um fim, e que, de preferência, carregue um claro preceito moral. É preciso entender que a leitura carrega muito mais do que isso, ela é feita de música, ritmos, de brincadeiras humoradas com a linguagem e, principalmente, de percepções do próprio leitor (p. 98).

Esta tese, então, trabalha com as seguintes ideias/hipóteses: i) embora estudos acadêmicos realizados sobre o assunto nos indiquem um distanciamento entre o Modernismo e a literatura infantil, os corpora desta tese perpassa o interesse dos grandes escritores na literatura para crianças, em produções que muitas vezes se configuram como colaborações intergeracionais; ii) embora pesquisas já feitas afirmem que os modernistas minimizavam suas experimentações estéticas quando escreviam para crianças, as obras aqui abordadas nada devem às produções para adultos das escritoras de nossos corpora; iii) embora já se tenha afirmado que livros para crianças apresentam uma complexidade sociocognitiva de menor nível quando comparados a obras para adultos, os textos aqui trabalhados demandam tanto quanto essa produção no que se refere à atribuição de intencionalidades; iv) sendo textos de autoria feminina, as obras são permeadas por palimpsestos, que podem ser revelados por seu leitor implícito, mesmo se tratando de textos infantis; e v) a “estética da indiferença” que causa estranhamento no leitor adulto é convidativa para a criança, que não tem fixas regras gramaticais, além de auxiliar a promoção de sua imaginação narrativa.

Para a realização de nossos objetivos, dividimos esta tese em cinco capítulos. Trata-se de uma pesquisa que acredita na crítica feminista e, por isso, na importância de se reivindicar escritoras que foram negligenciadas pelo cânone ou esquecidas pela historiografia literária; e na necessidade de se apresentar re-leituras e re-avaliações de volumes considerados menores ou de menor importância na obra de uma escritora já consagrada. Assim, nosso primeiro capítulo busca familiarizar os leitores desta tese com as obras estudadas e seu contexto de produção, além de apresentar Eleanor Farjeon que, embora tenha sido uma importante e premiada escritora de livro infantil, foi rapidamente esquecida dentro desse subsistema: são poucas as suas obras ainda editadas em língua inglesa e não há traduções para o português

brasileiro. Ademais, consideramos possibilidades de origem da literatura infantil, enfatizando uma origem simbólica que mais tarde será associada a colaborações intergeracionais; e discutimos conceitos elaborados por Frank Kermode (2004) para analisar o processo de formação do cânone, no que se refere, especificamente, à literatura infantil.

No segundo capítulo elaboramos a possibilidade de uma relação simbiótica entre a literatura infantil anglo-americana e o modernismo literário. Para a realização dessa discussão, voltamo-nos à produção acadêmica disponível acerca de tal questão, focando-nos em duas obras eleitas por Karen Westman (2007) e centrais na evolução de estudos a respeito dessa temática: *Alice to the Lighthouse: Children's Books and Radical Experiments in Art* (1987), de Juliet Dusinberre, e *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction* (2007), de Kimberley Reynolds. Neste capítulo, buscamos elencar possibilidades que caracterizam o subsistema infantil tanto como autônomo quanto como confluyente com o sistema literário, identificando experimentos estéticos e suas potencialidades radicais. Assim, discutimos a bibliografia sobre o tema focando-nos nessas questões. Nosso terceiro capítulo, por sua vez, é um desdobramento deste segundo. Nele, fazemos um voo rasante pela participação dos modernistas na literatura infantil: obras escritas por eles, adaptações, reendereçamentos e afins, de maneira a indicar que sua participação no subsistema infantil não se restringe aos livros escritos por eles - muitos inicialmente de circulação privada e publicação póstuma - e envolve, na contemporaneidade, o valor simbólico (capital cultural) de escritores que já fazem parte do cânone literário.

Em nosso quarto capítulo, refletimos sobre a metodologia deste trabalho: a crítica feminista e a cognitiva, disciplinas interdisciplinares em si mesmas, elaborando possibilidades de aplicá-las na análise de textos para crianças. Por isso, exploramos e explicamos seus principais conceitos e objetivos, dos quais elegemos alguns para nos aprofundarmos, trazemos sua fortuna crítica e as tendências desses estudos na literatura infantil. O quinto e último capítulo tem como objetivo apresentar ao leitor possibilidades de leitura dos corpora desta tese. Partindo do pressuposto de que o texto de autoria feminina é permeado por palimpsestos, discute-se esses palimpsestos a partir da atribuição de estados mentais em diferentes situações de comunicação narrativa, sua complexidade sociocognitiva, de que maneira eles podem ser considerados radicais (sua estética, seus temas, entre outros) e quais suas implicações na imaginação narrativa de seu leitor.

CAMINHOS DA LITERATURA INFANTIL:
HISTÓRIAS DE ORIGENS, PERCURSOS E TRANSFORMAÇÕES NO CÂNONE

Canons, like cannons, are about power – about one cultural group imposing its views and values upon another.
Peter Hunt

1. Para começo de conversa

Certa vez C. S. Lewis (2009), famoso por suas *Crônicas de Nárnia* (1950-1956), recebeu um manuscrito de uma autora iniciante, que justificou suas escolhas narrativas, temas e conteúdo, pois estes apresentavam ao leitor algo que ele já desejava. Outra vez, um de seus leitores afirmou que as crianças gostavam de ler seus textos, porque eles traziam algo que elas prezavam: a comida. E dar ao jovem leitor o que ele quer, isto é, temas e narrativas que apostam na manutenção de valores que eles estão familiarizados, seria a melhor alternativa para o autor de textos infantis? Na concepção do referido autor inglês, não. Partindo dessas experiências, ele nos conta que há boas e más maneiras de escrever para os pequenos e, como veremos a seguir, estão todas relacionadas com a origem da literatura infantil (seja de textos específicos, seja do subsistema em si), conforme explora Matthew O' Grenby (2012), para quem o subsistema, em sua origem, inter-relaciona três itinerários: i) o surgimento histórico da literatura infantil, como produto comercial; ii) a ideia de que ela se desenvolveu naturalmente, a partir de uma cultura de contação de histórias; e iii) a explicação biográfica e mítica que envolve a concepção de livros individuais.

As escritoras eleitas para estudo nesta tese, Eleanor Farjeon, Virginia Woolf, Gertrude Stein e Sylvia Plath, têm histórias de produção que tanto remetem ao ensaio de Lewis, quanto ao estudo de O' Grenby e, dessa forma, estão associadas, também, à(s) origem(ns) das narrativas infantis como um todo. Afinal, Woolf elaborou seus contos infantis para o deleite de seus sobrinhos, tal como fez Lewis Carroll para as irmãs Liddell, especialmente, Alice; Gertrude Stein, por sua vez, dedicou o livro à filha de seus vizinhos, Rose, incorporando à ficção vivências da menina (como a presença dos cachorros Pepé e Love), à moda, novamente, de Lewis Carroll, que trouxe para seus textos muito de suas histórias com as meninas; já Eleanor Farjeon escreveu um texto que, inicialmente, não era destinado aos pequenos, mas cuja trajetória o aproxima de obras *crossover*, como *As Viagens de Gulliver* (1726) e *Robinson Crusoe* (1719); Sylvia Plath, por fim, teve um motivo financeiro; seu marido, Ted Hughes, começou a escrever (e, mais importante, a publicar) para crianças na segunda metade da década de 1950, o que a inspirou a fazer o mesmo.

Nesta tese, lidamos com escritoras canônicas, mas cujas obras para crianças não fazem parte do cânone infantil. A exceção (e também o oposto) é Eleanor Farjeon que, consagrada

em vida pelas obras infantis, não faz parte do cânone da literatura dita para adultos. Bettina Kümmerling-Meibauer e Anja Müller (2016) explicam que pensar na literatura para os pequenos a partir da justaposição das abordagens estéticas e socioculturais oriundas das “guerras do cânone” (que se iniciaram nos Estados Unidos, nas décadas de 1980 e 1990) pode ser perigoso (a literatura infantil, por muito tempo, teve seu valor legitimado por critérios como moralidade e religião, por exemplo). Nesse sentido, optou-se por discutir esse valor, a partir dos conceitos de Frank Kermode (2004): prazer, acaso e mudança, levando em conta tais considerações.

Isto posto, este capítulo tem como objetivo discutir a gênese da literatura infantil conforme os autores e pesquisadores supracitados, apresentando a origem e o contexto por trás da escrita dos textos que compõem nossos corpora e o interesse acadêmico existente sobre eles.

1.1 Escrevendo para crianças

Neste tópico, discutimos questões referentes à origem do subsistema infantil. Para isso, utilizamos como aporte teórico dois textos principais: “On Three Ways of Writing for Children” (2009), fruto de uma palestra proferida por C.S. Lewis (1898-1963) e “The Origins of Children’s Literature” (2012), de M.O. Grenby. Nossa intenção é apresentar ao leitor as possibilidades de gênese literária dentro deste subsistema e associá-las ao surgimento de obras específicas dele, seus percursos mercadológicos e acadêmicos, levando em conta não só suas publicações pelo mundo, como também suas fortunas críticas.

Conforme dito no parágrafo anterior, C. S. Lewis, certa vez, proferiu uma palestra na *Library Association* intitulada “On Three Ways of Writing for Children”. Hoje, esse texto se encontra publicado na coleção *On Stories: and Other Essays on Literature* (2009). Nele, o autor começa sua exploração sobre o tema discutindo três abordagens distintas, que estão relacionadas à origem do texto para crianças. São elas: i) quanto o autor fornece ao seu público o que ele quer; ii) quando um autor escreve para uma criança específica; e iii) quando se escreve para crianças, porque pode ser a melhor maneira de se dizer o que quer. De qualquer forma, pode-se tanto notar que há uma diferença significativa entre o nível cognitivo do emissor e do receptor, quanto essa divisão aponta para uma “impossibilidade” da literatura infantil, conforme definido por Jacqueline Rose (1994) e discutido em nosso terceiro capítulo.

Para o autor d’ *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956), a primeira dessas abordagens, isto é, simplesmente oferecer ao leitor o que ele deseja, tende a ser ruim. Embora, em seu texto,

Lewis não dê exemplo algum desse tratamento, talvez para não se comprometer com seus contemporâneos, ele retoma duas histórias pessoais. Na primeira delas, o escritor se lembra da vez em que recebeu um manuscrito de uma história em que uma fada disponibilizava ao protagonista do texto uma espécie de máquina, capaz de providenciar sorvete e câezinhos para as crianças. Em resposta à autora do original, Lewis relatou que não se interessava por esse tipo de história. A escritora, por sua vez, afirmou que ela tampouco, mas que era o que a “criança moderna” queria. O escritor também nos conta que um pai de família, certa vez, afirmou que a razão pela qual os livros dele tinham muitas passagens envolvendo comida se devia ao fato de ser algo que a criança gostava – provavelmente de ler sobre, de comer, que envolvia certa afeição. Lewis interpreta essas histórias como um modelo de criação literária que tende à alienação, uma vez que o literato está interessado em providenciar apenas o que seu leitor deseja. Devemos considerar então que há uma representação estereotipada de uma “criança moderna” na literatura infantil contemporânea, cujo entretenimento se equipararia à alheação. Se o entretenimento que comunga com a manutenção do horizonte de expectativas tende a ser algo ruim, qual seria o propósito da literatura infantil?

A segunda abordagem já mencionada, isto é, criar uma história para um determinado leitor, tende a ser boa aos olhos de C. S. Lewis. Nessa vertente, o texto “nasce de uma história contada em voz alta e, talvez, *ex tempore*, para uma criança em particular²¹” (2009, p. 46). O fato dessa criança não ser qualquer uma, mas um ser humano específico, constituído por suas idiossincrasias, permite-nos observar que, para o escritor, uma boa história é aquela em que o autor não busca tratar todas as crianças como um público especial, afinal de contas, todas elas são diferentes umas das outras. Ainda conforme o escritor, nesse processo de contação de histórias, o autor do texto para crianças se tornaria “um pouco diferente, porque estava conversando com uma criança; e a criança se tornaria um pouco diferente, porque estava dialogando com um adulto. Uma comunidade, uma personalidade composta é criada e, a partir daí, a história se desenvolve” (2009, p. 47). Desse modo, Lewis reconhece a importância da relação interpessoal no processo de escrita, em que ambos, autor e público, se modificam a partir dessa conexão, possibilitando a ampliação do horizonte de expectativas dos dois. Esse modo de se escrever literatura para crianças caracteriza a gênese de obras como *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), *O Vento nos Salgueiros* (1908) e *O Hobbit* (1937).

²¹ “The printed story grows out of a story told to a particular child with the living voice and perhaps *ex tempore*”.

A primeira dessas obras, por exemplo, nasceu das histórias que Lewis Carroll (1832-1898) contava para Alice Liddell (1852-1934) e sua origem está metaforizada no poema de abertura do romance, “All in a Golden Afternoon” (“No Verão, Numa Tarde de Ouro”, na conhecida tradução de Sebastião Uchoa Leite). Essa tarde a que o eu-lírico se refere não seria outra, senão a do dia quatro de julho de 1862, quando Carroll começou a contar a narrativa de Alice para a filha do deão da Christ Church e suas duas irmãs. Kenneth Grahame (1859-1942), por sua vez, casou-se aos 40 anos e teve somente um filho: Alastair. A criança, que nasceu prematura e cega de um olho, tinha a saúde bastante frágil. Para entretê-la, seu pai costumava contar histórias inventadas por ele mesmo, que serviram de base para o manuscrito de *O Vento nos Salgueiros*, hoje parte do cânone da literatura infantil. Por fim, Christopher e seus irmãos foram alegrados por seu pai, J. R. R. Tolkien (1892-1973), com histórias de duendes, elfos e *hobbits*, que povoam o universo fantástico imaginado pelo escritor.

A terceira e última abordagem daquelas elaboradas por C. S. Lewis, consiste em se escrever livros infantis simplesmente porque essa pode ser a melhor maneira de “colocar pra fora” o que se tem a dizer. Essa vertente pode ser exemplificada com o próprio autor e sua famosa série *As Crônicas de Nárnia*. Lewis compara essa forma de escrever com uma composição musical: “um compositor pode compor uma marcha fúnebre não porque tem um funeral em vista, mas porque certas ideias musicais que lhe ocorreram ficariam melhores nesse estilo”²² (1982, p. 46). Nesse sentido, o trabalho se adequa ao gênero no momento de sua origem. Segundo uma anedota contada por Lewis, Arthur Meek dizia que nunca conheceu uma criança e nem queria conhecer, mas tinha sorte de que os meninos gostavam de ler o que ele gostava de escrever.

M. O. Grenby (2012) lança mão dessas três abordagens de C. S. Lewis para discutir três possibilidades de origem da literatura infantil como subsistema literário: i) a origem histórica da literatura infantil como produto comercial; ii) a ideia de que a literatura infantil se desenvolveu naturalmente de uma cultura de contação de histórias; e iii) a explicação biográfica que envolve a concepção de livros individuais. Para o referido pesquisador, essa tríade de gênese é inter-relacionada.

A primeira abordagem provém dos historiadores culturais, para os quais a literatura infantil como nós conhecemos hoje é oriunda da metade do século XVIII, na Bretanha. Embora livros como *Description of Three Hundred Animals* (1730) e *The Child's New Play-Thing* (1742) já tivessem sido publicados em 1744, costuma-se dizer que *The Little Pretty-*

²² “A composer might write a Dead March not because there was a public funeral in view but because certain musical ideas that had occurred to him went best into that form”.

Pocket Book, de John Newbery, lançado também em 1744, é o ponto mais importante de origem da literatura infantil e isso, talvez, por uma questão mercadológica, pois, conforme Grenby (2012), esse escritor foi o primeiro a comercializar livros para crianças com sucesso. Para isso, lançou mão de uma fórmula específica: “o invólucro do material instrucional que os adultos pensavam que seus filhos precisam em um formato divertido que as crianças deveriam querer”²³ (p. 04): os livros eram acompanhados de brinquedos distintos, para meninos e para meninas. Entretanto, para o referido pesquisador, não se pode dizer que foram Newbery e seus contemporâneos que inventaram o subsistema infantil.

Essa observação do pesquisador provavelmente se refere ao fato de não haver consenso entre os estudiosos a respeito de uma origem da literatura infantil. Conforme Grenby (2012), os medievalistas, por exemplo, afirmam que o conteúdo e os leitores desse subsistema surgiram ainda na Idade Média: há registros de manuscritos de *The Canterbury Tales* (1392), considerado um dos livros consolidadores da língua inglesa, que eram feitos para crianças e utilizados por elas, com fins didáticos. No entanto, ainda conforme o professor, para além de questões de leitura, recepção e de características textuais genéricas, “a literatura infantil é uma mercadoria, um produto que se tornou comercial e culturalmente estabelecido com segurança na era de Newbery”²⁴ (p. 06). É importante destacarmos que essa dificuldade de demarcação de origem já foi superada no Brasil. Isso porque, quando pensamos na literatura infantil, sobretudo brasileira, os pontos de vista acerca de sua origem são convergentes, conforme discutido por Regina Zilberman (cf. 2019).

A segunda das três abordagens trabalhadas por Grenby (2012) compreende a literatura infantil como originada de um processo doméstico de contação de histórias, proveniente de um novo entendimento dos papéis de paternidade e maternidade, sobretudo do segundo, na Bretanha do começo do século XVIII. O pesquisador retoma Mary Woolstonecraft (1759-1797) que, em *Original Stories, From Real Life* (1788), afirmou que toda criança requer um tratamento diferente. Isto é, não se pode lidar com todas da mesma maneira. Na prática, segundo Grenby, “isso significava que as mães estavam sendo incentivadas não apenas a elaborar seus próprios planos de aula, mas também a conceber novas estratégias pedagógicas e produzir seus próprios recursos educacionais”²⁵ (2009, p. 10). Dessa forma, valorizava-se

²³ “The encasement of the instructive material that adults thought their children would need within an entertaining format that children might be supposed to want”.

²⁴ “Children’s literature is a commodity, a product that first became securely commercially and culturally established in the age of Newbery”.

²⁵ “This meant that mothers were being encouraged not only to design their own lesson plans but also to devise new pedagogical strategies and produce their own educational aids”.

um tipo de devoção ao espaço doméstico que colocava a mãe como tutora e instrutora. Talvez o melhor exemplo desse tipo de mãe seja Jane Johnson (s/d), conforme nos conta Kimberley Reynolds (2011). Johnson hoje é conhecida por ter criado diversos materiais nos anos 1740 para a educação de seu filho, George. Sua coleção²⁶ pode ser encontrada na Lilly Library (Universidade de Indiana, Bloomington) e é composta de 438 itens, incluindo cartões de alfabeto, cartões de lições religiosas, seculares e contos, todos feitos à mão e que a ajudaram a educar seu menino antes de ele ser enviado para a escola, com nove ou dez anos. No plano da ficção, exemplifica Grenby (2012), a protagonista homônima do romance *Pamela* (1970-1), de Samuel Richardson (1689-1761), já inventava suas próprias histórias educacionais para contar às crianças. Por essa razão, o pesquisador retoma a especulação de outros estudiosos, que discutem a possibilidade de que livros, como o de Newbery, apenas tenham transportado para a esfera pública histórias tradicionalmente domésticas e privadas.

A terceira e última abordagem eleita por Grenby (2012) é a origem específica e simbólica de uma determinada obra, levando em conta, portanto, a gênese de livros individuais. Essa interpelação retoma o segundo dos modos de C. S. Lewis: livros que surgiram de uma história contada particularmente por um adulto para uma criança específica. Para o pesquisador, “a história básica de uma ficção contada pelos pais para uma criança, com publicação apenas como resultado de uma reflexão tardia, tem sido tão recorrente que, muitas vezes, deve ser vista mais como simbólica que biográfica”²⁷ (p. 15). Como exemplos, podemos citar J. M. Barrie (1860-1937) que escreveu *Peter Pan*, inspirado em sua amizade os meninos Llewelyn Davies, filhos da viúva Sylvia Llewelyn Davies, que dão nome a vários de seus personagens e Salman Rushdie (n.1947), que publicou seu quinto romance *Haroun and the Sea of Stories* (1990), dedicado a seu filho Zafir, que mal encontrava, por conta do *fatwa* (sentença de morte) ordenado pelo aiatolá Ruhollah Khomeini²⁸ (1902-1989). Essas histórias

²⁶ Fotocópias podem ser acessadas neste link: http://webapp1.dlib.indiana.edu/findingaids/view?doc.view=entire_text&docId=InU-Li-VAA1275.

²⁷ “The basic story of a tale told by a parent to a child, with publication only as an afterthought, has been so recurrent that it must often seem more symbolic than biographical”.

²⁸ “*Haroun e o mar de histórias* foi escrito para explicar, metaforicamente e de modo lúdico, ao filho mais velho de Rushdie, o motivo de o escritor indiano ter perdido a liberdade de expressão. O autor foi perseguido pelo Islã, na década de 90, em razão da publicação do romance *Versos Satânicos*, em 1988, acusado de blasfemar contra o profeta Maomé. Rushdie foi obrigado a viver escondido, mudando-se constantemente de casa, viajando com a identidade protegida, sendo até mesmo rejeitado como passageiro por companhias aéreas que temiam um atentado terrorista em seu voo. A razão de seu anonimato foi a emissão de uma *fatwa*, proferida pelo aiatolá Ruholla Khomeini contra o escritor, uma sentença de morte pelo fato de Rushdie ter abandonado a fé islâmica” (SYLVESTRE, 2015, s/d).

acabam funcionando como um paratexto, que prepara o leitor, de certa forma, para o texto ficcional e, por vezes, pode condicionar sua leitura.

Compreendemos as abordagens de Grenby (2012) como inter-relacionadas, pois, as origens históricas do subsistema infantil nos mostram que, antes de se tornarem produtos comerciais, os textos para crianças e jovens tendiam a ser desenvolvidos numa estrutura privada e familiar. Dessa forma, os diferentes tipos de origem convergem. Um dos processos descritos por C. S. Lewis associava o texto infantil ao uso, inicialmente, doméstico. Assim, não é de surpreender que diversos escritores, populares por sua produção “para adultos” tenham se dedicado à literatura para crianças, primeiramente, com essa finalidade instrucional ou lúdica no seio familiar.

Essa possibilidade de origem é idêntica à dos textos destinados a crianças escritos por James Joyce, Virginia Woolf, Gertrude Stein, William Faulkner, e.e. cummings, T. S. Eliot, entre outros. Por exemplo: em uma carta endereçada a Stephen, seu neto, datada de 10 de agosto de 1936, James Joyce escreveu a história que veio a se tornar o livro ilustrado *The cat and the devil*; também na década de 1930, T. S. Eliot, sob o pseudônimo de Velho Gambá [Old Possum], escreveu uma série de cartas para seus afilhados, nas quais incluiu os poemas que acabaram sendo publicados em 1939, no volume *Old Possum's Book of Practical Cats*, que, originalmente, foi ilustrado pelo próprio autor. O conto “Nurse Lugton's Curtain”, por sua vez, foi escrito por Virginia Woolf para sua sobrinha, Ann Stephen. Esses dados nos mostram que havia um notório interesse por parte de escritores modernistas na literatura para crianças, ainda que a maioria deles não tivesse interesse de tornar seus textos públicos.

Essa mesma gênese de histórias infantis pode ser encontrada quando pesquisamos sobre o processo de escrita dos livros para crianças dos modernistas brasileiros. Conforme contamos Antoneli Sinder (2018), Clarice Lispector não pensava em escrever para esse público. Mas, quando um editor lhe solicitou um livro infantil, a escritora logo se lembrou do manuscrito *The Mystery of the Thinking Rabbit*, que havia sido composto a pedido de seu filho mais velho, em 1957. Esse manuscrito foi traduzido por Lispector como *O Mistério do Coelho Pensante* e publicado em formato livro dez anos depois, em 1967.

Em síntese, esses escritores escreveram motivados pelas razões que Ferreira Gullar afirma sobre a função da arte: “a arte existe porque a vida não basta” (2014, s/p). Ele continua: “a função da arte é inventar a realidade. A arte é a visão das coisas que não conhecemos. A arte é alguma coisa que não existia antes” (2014, s/p). Devemos notar que os textos dos modernistas mencionados são, antes de serem disponibilizados aos leitores de todo

o mundo, textos privados e de circulação doméstica, o que nos permite lê-los como colaborações intergeracionais, como estudado por Vanessa Joosen (o adulto na literatura infantil) e Victoria Ford Smith (a criança como co-escritora e, portanto, criadora de sua própria cultura), conforme discutiremos no capítulo seguinte. Ademais, observa-se que muitas dessas obras foram publicadas postumamente através de adaptações e reendereçamentos, como é o caso de Joyce: de carta ao neto a livro infantil ilustrado, objeto no qual há envolvimento de outros autores (ilustrador, designer), o que é característico da produção dos modernistas para crianças e de como eles são representados hoje no subsistema infantil, como mostraremos no capítulo três.

1.2 Do alto Modernismo à literatura infantil

Tendo em vista tanto a gênese dos textos para crianças e jovens, conforme discutida até aqui, quanto o interesse modernista nesse subsistema literário, este tópico terá como objetivo apresentar ao leitor dados gerais de nossos corpora de pesquisa e um breve percurso da presença de Farjeon, Wolf, Stein e Plath na literatura infantil. Quanto às obras trabalhadas, propomos o seguinte percurso: a gênese da obra; sua trajetória editorial; e sua jornada no meio acadêmico. Justifica-se tal trajeto, tendo em vista que se tratam de textos, em sua maioria, desconhecidos do grande público leitor e que carecem de comentários quanto a sua fortuna crítica. Este trabalho tem viés feminista. Nós acreditamos na necessidade de redescobrir escritoras que foram banidas pelo cânone (portanto, em cânones ou na pluralidade do cânone) e trabalhar obras consideradas menores dentro do catálogo de uma escritora já consagrada, como dito anteriormente. Nesse sentido, Eleanor Farjeon é uma dessas autoras que “ficaram esquecidas, apagadas pela borracha do tempo que, quando escolhe apagar coisas, obras e pessoas, apaga mais e melhor as mulheres e o que fizeram” (VENTURA, 2022, p. 09). Embora premiada em vida como escritora de livro infantil, Farjeon teve sua importância restrita, não fazendo parte de nenhum dos compêndios que espelham o cânone do sistema literário inglês. Hoje, é resumida em poucas linhas na história em livros específicos sobre a literatura infantil inglesa. A maioria de seus livros são, atualmente, impressos sob demanda e poucos deles têm novas edições em países de língua inglesa, como a Inglaterra ou os Estados Unidos. Por essa razão, enquanto as demais escritoras, já conhecidas pelo público leitor, serão apresentadas brevemente, dedicamos ao tópico de Farjeon páginas a mais, que buscam apresentá-la ao leitor.

1.2.1 Eleanor Farjeon (1881-1965)

Eleanor Farjeon nasceu no dia 13 de fevereiro de 1881, numa antiga e famosa rua londrina, a Strand, cuja origem data da Bretanha romana e já teve moradores famosos, como George Eliot, além de ter sido cenário de romances como *Mrs. Dalloway*. O sangue artístico fluíu em suas veias desde pequena: seu pai, Benjamin Farjeon, escreveu mais de 30 romances e era comparado pelos críticos a Charles Dickens, a quem ele via como mentor; sua mãe, por sua vez, Margaret (Maggie) era filha do ator estadunidense Joseph (Joe) Jefferson, na época conhecido pela representação de “Rip Van Winkle”, papel que o levou do teatro ao cinema mudo. Margareth também era atriz e costumava levar seus filhos ao teatro. Em casa, ela tocava violão, piano e cantava para as crianças. Em sua autobiografia *A Nursery in the Nineties* (1960) ela lembra dos versos do pai sobre ela, quando ainda era bebê: “não podem estes pulmões que agora emitem tais gritos/Um dia cativar o mundo com bom senso e perspicácia?²⁹”. Eleanor, a segunda dos quatro filhos do casal, tinha três irmãos: o compositor Harry (o primogênito e único a nascer nos Estados Unidos) e os também escritores Joseph e Herbert. No auge de sua fama, seu pai era convidado para uma diversidade de espetáculos e uma gama de atores, músicos, escritores e pintores frequentava sua casa. Ao contrário das outras escritoras que compõem os corpora desta pesquisa - Virginia Woolf, Gertrude Stein e Sylvia Plath - o grande público leitor pouco sabe sobre a vida de Farjeon e, como escritora, esta caiu no ostracismo sobretudo em relação a outro grande autor a quem ela era comparada em vida: Walter de la Mare, cujas obras hoje têm maior circulação, se relacionadas com as dela. Segundo Anne Harvey, ambos “são juntos os mais importantes poetas infantis do século XX³⁰” (1995, p. 02). Partindo do pressuposto de que a crítica feminista tanto traz à tona escritoras que caíram no ostracismo na história literária e obras menos conhecidas de mulheres, dedicamos os próximos parágrafos a uma breve discussão sobre a escritora.

Ellin Greene (1988) conta que, quando Eleanor Farjeon tinha quatro anos, durante uma peça, o ator principal, que era amigo da família, foi cumprimentar o pai dela durante sua performance e, depois disso, nas palavras de Farjeon, “ilusão e realidade se misturaram para sempre³¹” (p. 227). As crianças estavam sempre rodeadas de artistas e de suas produções e, todos os domingos, recebiam de seu pai um livro para ler depois do jantar. Benjamin também encorajava seus jogos literários, como o TAR, sobre o qual logo falaremos. Greene (1988)

²⁹ “May not those lungs which now such yells emit/One day enthral a world with sense and wit?”

³⁰ “Stand together as the most important children’s poets of the twentieth century”.

³¹ “Illusion and reality became indistinguishably mingled forever”.

também menciona que o pai guardava os melhores textos produzidos pelas crianças e que a produção de Farjeon enquanto criança (a mais antiga data de quando ela tinha apenas seis anos de idade) já exibia traços de sua produção quando adulta: o uso do sonho como um artifício capaz de mesclar realidade e imaginação, por exemplo. Ela começou a escrever aos cinco anos e, aos dez, um de seus poemas foi publicado na *Little Wideawake*, uma revista infantil.

Considerada uma das mais eminentes escritoras inglesas de literatura infantil, Farjeon não foi para a escola: sua educação foi feita em casa, pois seu pai não acreditava em educação formal. A uma governanta, ele disse: “não ensine à menina nada que ela não queira saber³²” (COMMIRE, 1971, p. 106). As governantas, aliás, seriam figuras ficcionalizadas na obra de Farjeon. Como a própria autora conta em *The Little Bookroom*, “seria mais natural viver sem roupas que sem livros³³” (1979, p.vii), pois sua casa possuía incontáveis livros onde quer que ela fosse. Mesmo assim, ela e os irmãos chamavam o sótão de “the little bookroom”, título que ela escolheu para sua própria coletânea de textos. O que diferenciava este espaço de sua infância dos demais de sua casa era que ali não havia qualquer organização: prosa e poesia, ficção e realidade se misturavam lá. Neste espaço, ela aprendeu a “ler qualquer coisa que possa ser chamada de livro³⁴” (1979, p. viii). Ao rememorar sua infância no prefácio da obra, a escritora reflete e afirma que não havia como seus textos não serem uma mescla de ficção e realidade, fantasia e verdade: “eu nunca distingui uma da outra³⁵” (p. x). Seu pai, uma personalidade bastante excêntrica para a época e definido por Farjeon como um “foguetete celeste, que passa por estrelas coloridas³⁶” (1960, p. 227), tinha uma coleção de mais de oito mil volumes e chegou a alugar um espaço em outra casa para guardá-los.

Conta Eileen Cowell (1961) que Benjamin Farjeon usou a primeira máquina de escrever Remington de que se tem registro em Londres e que ensinou datilografia à filha, além de ensiná-la a verificar e corrigir provas de impressão e a atuar como *copyreader* (profissional responsável por editar e preparar o exemplar para publicação). Farjeon foi co-libretista de uma ópera produzida pela Royal Academy of Music, onde seu irmão mais velho se tornaria professor, aos 16. Ela também colaborou com seu irmão mais novo, Herbert, numa diversidade de textos, incluindo o livro de poemas *Kings and Queens* (1932), cada um deles

³² “Don’t teach the girl anything she doesn’t want to know”.

³³ “It would have been more natural to live without clothes than without books”.

³⁴ “Read anything that can be called a book”.

³⁵ “I have never quite distinguished one from the other”.

³⁶ “Sky-rocket, followed by coloured stars”.

dedicado a um dos monarcas britânicos, de William I a Elizabeth II; a peça *Two Bouquets* (1936), o musical *The Glass Slipper* (1944); e o romance *Two Bouquets* (1948).

Essa pluralidade de gêneros indica o quão prolífica foi Farjeon como escritora, ainda que tenha levado 13 anos para a crítica reconhecer sua excelência. Além disso, os irmãos liam os textos uns dos outros, mas apenas Herbert podia editar os de Eleanor. A escritora foi bastante criticada por sua produção de qualidade desigual pelo fato de muitos de seus textos serem encomendas editoriais, como foram *The Wonders of Herodotus* e *Amelianne's Washing-Day*, segundo Eillen Colwell (1961). Nesta tese entendemos e reiteramos que Farjeon tinha na escrita sua profissão e a necessidade de se escrever sob demanda é consequência disso. Afinal, há necessidade do ganho monetário para a sobrevivência.

Farjeon exerceu a profissão de escritora por mais de setenta anos; profissionalmente, apenas depois da morte de seu pai, que foi seu grande incentivador e com quem ela compartilhava seus escritos. Ellin Greene (1988) afirma que, embora Benjamin Farjeon fosse um escritor prolífico, não era um bom homem de negócios, além de ser bastante generoso e, logo após sua morte, a família precisou vender sua coleção de livros e também a mobília de sua casa para se sustentar. Com isso, Eleanor, que via a si mesma como uma escritora indisciplinada, forçou-se a escrever e a aprimorar suas habilidades a fim de fazer de seus textos algo vendável. Esse processo de amadurecimento contou com o encorajamento de amigos como D.H. Lawrence e Edward Thomas, poeta que morreu precocemente e cuja amizade com Farjeon é explorada pela própria autora em seu *Edward Thomas: the Last Four Years* (1958). Ela publicou artigos e versos por quase duas décadas, antes de completar seu primeiro romance, que a catapultou ao grande público: *Martin Pippin in the Apple Orchard* (1921), livro dedicado a V.K.H., que na época combatia na Primeira Guerra Mundial. O texto foi enviado a ele, Victor Haslam, em diversas remessas, para que se lembrasse de sua terra natal, Sussex. Conforme Colwell (1961),

o pano de fundo desses livros [os dois protagonizados por Pippin] é a verdadeira Sussex, com suas flores e paisagens campestres, sons e aromas. É sempre primavera e verão nestas páginas - essas estações guardam os dias ensolarados da juventude para nós para sempre. A 'Ultima Thule' das crianças no campo de margaridas é um pomar de macieiras. 'Um dia', diz Martin Pippin, 'quando vocês estiverem lá, poderá olhar para trás e descobrir um campo de margaridas'. Uma criança não saberá o quanto isso é verdade, mas com certeza algo desse lindo livro permanecerá em seu coração para ser lembrado por muitos anos³⁷ (p. 39).

³⁷ The background of these books is the real Sussex, with its flowers and country sights and sounds and scents. It is always spring and summer in these pages - they hold the sunny days of youth for us forever. The 'Ultima Thule' of the children in the daisy-field is an apple orchard. 'One day,' says Martin Pippin, 'where you are there,

Sobre *Martin Pippin in the Apple Orchard*, Annabel Farjeon, sobrinha e biógrafa da autora, comenta:

a história fantasiosa foi escrita em um clima de deleite: um capricho ambientado na zona rural de Sussex, onde as flores e os bosques, as colinas e os vales tornaram-se pessoais para Eleanor, com lugares com nomes como Hawking Sopers, Open Winkins e Pillygreen Lodges, cheios de significado inesperado. Adversane parecia ter sido tirada de Mallory e evocava o mundo dos trovadores que tanto a intrigara nas férias na Bretanha antes da guerra³⁸. (1986, p. 46).

Nesta obra, o menestrel Martin Pippin se propõe a ajudar Robin Rue, um jovem que está doente de amor, depois de sua amada Gillian ser trancada numa fazenda, na qual ela é vigiada por seis leiteiras num pomar de macieiras. Cabe ao jovem enganar essas seis meninas, tomando delas as seis chaves que separam Gillian e Rue. Para isso, ele conta a elas seis histórias de amor.

Os críticos de Farjeon chamam a atenção para o jogo TAR, inventado por Farjeon e por seu irmão Harry, como algo de importância crucial para sua escrita. A própria, em sua biografia, diz que o jogo “impede a entrada da solidão, do vazio, só resta ele mesmo, enquanto durar³⁹” (2013, p. 318). Os irmãos inventaram o TAR quando crianças e brincaram até o vigésimo quinto aniversário dela. Ele surgiu depois que eles viram a peça *The Babies*, protagonizada pelos personagens Tessie e Ralph (Tessie and Ralph, TAR). Farjeon, ao refletir sobre o assunto, diz que o jogo a ajudou a “colocar em ação pessoas e cenas e observar o que saía dessa situação⁴⁰” (2013, p. 318). Nele, os irmãos se revezavam interpretando personagens conhecidos em situações diversas. Segundo Ellin Greene, os personagens favoritos eram provenientes dos contos dos irmãos Grimm, dos livros de *Alice* de Lewis Carroll, além de Alcott (*Mulherzinhas*), Dumas (*Os Três Mosqueteiros*) e Shakespeare (*Sonhos de uma Noite de Verão*).

Greene afirma que Farjeon possuía um entendimento de infância raro e por isso se distinguiu dos demais escritores infantis de sua época. Suas personagens femininas se caracterizavam pela liberdade e tinham identidades marcantes e espírito independente. Em

you may look back and find it's a daisy field'. A child will not know how true it is, but surely something from this lovely book will remain in his heart to be remembered for many years hence.

³⁸ “The fanciful tale was written in a mood of delight: a caprice set in the Sussex countryside, where the flowers and woods, the downs and valleys, had become personal to Eleanor, with place names like Hawking Sopers, Open Winkins and Pillygreen lodges full of wayward meaning. Adversane was one that seemed to have been taken from Mallory, and evoked the world of troubadours which had so intrigued her on holiday in Brittany before the war”.

³⁹ “Shuts out all loneliness, all emptiness, all everything but itself, as long as it lasts”.

⁴⁰ “Put in motion almost at will, given persons within given scenes, and see what came of it”.

“The Seventh Princess”, por exemplo, a rainha consegue, através de uma artimanha, poupar a filha favorita do fardo de ser uma rainha. Ao comentar a obra da autora, Greene diz:

a marca distintiva de Farjeon é a *alegria*, o sentimento infantil de exultação pela vida. Seu impulso literário era despertar o leitor para um sentimento de admiração. O tema subjacente em seu trabalho é “a criança sábia”. Ela usou as ilusões do teatro, sua magia e beleza, para iluminar a verdade como ela a conhecia. Seus dons eram musicalidade, sentimento poético e senso dramático. O meio literário-teatral-musical infantil de Farjeon direcionou seus talentos para um tipo de escrita em que a fantasia é crível e a realidade mágica⁴¹ (1982, p. 232)

Farjeon é caracterizada, por Greene, como “uma escritora especialmente original e imaginativa cujas obras refletem sua habilidade literária, visão de mundo robusta e compreensão das crianças e da infância⁴²” (*Something about the author*, 1995, p. 1). Greene ainda aponta para certas recorrências na obra da escritora, como a narrativa-molde ou centrada num único personagem: em *Jim at the Corner* (1934), o marinheiro aposentado Jim conta ao jovem Derry histórias de sua vida no mar. Em *The Old Nurse's Stocking-Basket* (1931), a personagem do título conta histórias enquanto costura os buracos nas meias das crianças, antes de elas dormirem. Em *Martin Pippin and the Apple Orchard* (1921), Pippin conta histórias às donzelas com o objetivo de que isso o ajude a resgatar Gillian. Farjeon se destaca como contadora de histórias e essa opção permite a ela encaixar uma diversidade de contos em seus romances, sempre amarrados por algum narrador-personagem de uma história “maior” (no sentido de extensão). É um artifício que já foi usado inúmeras vezes, inclusive por Geoffrey Chaucer, poeta admirado pela escritora, que chega a fazer um reconto de suas *Canterbury Tales* para crianças.

Martin Pippin and the Apple Orchard (1921) foi, aliás, a primeira de suas obras a ser aclamada pela crítica. Foi Rebecca West no *New Statesman* que impulsionou a escritora. Sobre o livro, West escreveu:

as histórias em si, tanto em sua concepção quanto na arte que as coloca na página impressa, cada uma tão brilhante quanto uma faia de cobre ao sol do meio-dia, são admiráveis. Elas visam uma das coisas mais difíceis do mundo, pois seria impossível escrever um novo conto de fadas sem cair na fatuidade ou no didatismo e elas são maravilhosamente bem-sucedidos. Miss Farajeon tem a vantagem inicial de

⁴¹ “The distinguishing mark of Farjeon is *joy*, the child’s feeling of exultation for life. Her literary impulse was to waken the reader to a sense of wonder. The underlying theme in her work is ‘the wise child within’. She used the illusions of the theater, its magic and beauty, to illuminate the truth as she knew it. Her gifts were musicality, poetic feeling, and a sense of drama. Farjeon’s literary-theatrical-musical childhood milieu directed her talents toward a kind of writing in which fantasy is believable and reality magical”.

⁴² “An especially original and imaginative writer whose works reflect her literary craftsmanship, robust world view, and understanding of children and childhood”.

um estilo ricamente belo, que carrega as páginas com cores sempre relevantes⁴³ (apud *Something about the author*, p. 229).

Esse livro, além de ter sido bem avaliado por West, foi também aclamado por importantes críticos da época, como Sylvia Lynd e J.D. Beresford, que o avaliaram como livro para adultos. Conta-se que o romance tinha nos adultos seu público-alvo, mas foi adotado por jovens leitores, popularizando-se sobretudo entre meninas que estavam entrando na adolescência (*Something about the author*, 1995). Por essa razão, quando editado novamente, em 1952, passou a ser divulgado como livro infantil. Aliás, consta na *Children's Literature Review* que os críticos de Farjeon normalmente consideram o conto “Elsie Piddock Skips in her Sleep” como a história perfeita para crianças. O texto é narrado por Martin Pippin em *Martin Pippin in the Daisy Field* (1937), volume que continua as histórias do menestrel e, dessa vez, foi escrito pensando no público infantojuvenil. Nesta obra, as histórias são contadas às filhas do casal formado no fim do livro anterior. A preocupação de seus ouvintes não é mais o amor, mas temas infantis, como as tentativas das crianças de atrasar a hora de dormir. Sobre o personagem, Eileen Colwell comenta:

é a personalidade de Martin Pippin, menestrel errante dos sonhos da juventude, que permeia e une esses livros. Ele é uma criação única, alegre e espirituoso, sábio, terno, um sonhador e um poeta, mas realista e prático quando necessário, um homem competitivo que encontra alegria em tudo. Nesta inconsequência alegre e narrativa incomparável, ele é muito parecido com sua criadora!⁴⁴ (1961, p. 39).

A apropriação infantojuvenil do primeiro volume foi vista com estranheza pela própria escritora. Em carta a Eleanor Graham, para quem “seu lugar não era nem mesmo ao lado dos contos estranhamente românticos de Andersen, mas em uma prateleira separada com as histórias de amor elaboradas de uma geração passada⁴⁵” (1995, p. 5), a própria Farjeon afirma que o livro foi “de uma forma ou de outra rotulado infantil, nunca foi, para mim, um livro infantil!⁴⁶”. Naomi Lewis (1966) conta que o fato de o livro ser considerado infantil nunca deixou de surpreender Farjeon. Para Lewis, quando ela decidiu transformar as histórias de

⁴³ “The stories themselves, both in their conception and the craft that sets them down on the printed page each as burning bright as a copper beech in noon sunlight, are admirable. They aim at one of the most difficult things in the world, for one would have thought it impossible to write a new fairy story without lapsing either into fatuity or didacticism, and they marvelously succeed. Miss Farjeon has the initial advantage of a richly beautiful style, which loads the pages with colour that is always relevant in form”.

⁴⁴ “It is the personality of Martin Pippin, wandering minstrel of the dreams of youth, which pervades and holds together these books. He is a unique creation, gay and witty, wise, tender, a dreamer and a poet, yet down-to-earth and practical when necessary, a contented man who finds joy in everything. In this light-hearted inconsequence and matchless storytelling he is very like his creator!”

⁴⁵ “Its place was not alongside even Andersen’s strangely romantic tales, but on a shelf apart with the elaborately mannered love stories of a past generation”.

⁴⁶ “Somehow or other listed for children, has never been, for me, a children’s book at all!”.

Pippin em histórias infantis de fato, com o volume seguinte, um pouco do brilho se perdeu. Deve-se notar que, na década de 1960, ainda não havia o gênero *crossover* conforme classificamos e entendemos um grupo de textos nos dias de hoje.

Ao discutir sobre o conteúdo das histórias e seu público leitor, Colwell (1961) considerou que o segundo volume, *Daisy Field*, “[...] é para um público leitor muito mais jovem. A diferença está indicada nos próprios títulos dos livros – ‘O pomar de macieiras’, símbolo do alto verão e da maturidade; ‘O campo de margaridas’, sugerindo primavera e infância⁴⁷” (p.36). Retoma-se também a resenha de Marcus Crouch que, por sua vez, entende que o livro, na verdade, é para pessoas “particulares”: aquelas que respondem positivamente às melodias do texto, e que estas podem ter qualquer idade.

Farjeon foi uma escritora muito prolífica, que escreveu em diversos gêneros e deixou incompletos três livros de memórias. Além dos diversos romances, contos, peças, poemas, biografias e autobiografias, escreveu *topical poems* e *nonsense* para o Daily Herald entre 1919 e 1932 sob o pseudônimo Tomfool e também *topical poems* para a Time and Tide sob o pseudônimo de Chimaera. Talvez o mais famoso de seus poemas seja o hino cristão “A Morning Song (For the First day of Spring)” (1931), ainda hoje popular nos funerais ingleses, por ter sido musicado por Cat Stevens em 1972, como “Morning has Broken”, música de considerável sucesso comercial na Austrália, Canadá, nos Estados Unidos e, também, no Reino Unido. A canção também intitula a biografia que a sobrinha de Farjeon, Annabell Farjeon, escreveu (1986) sobre a tia. Seus poemas eram muito apreciados pelas crianças e pela crítica. Segundo Eileen Colwell (1961), no século XX “houve apenas dois poetas importantes escrevendo expressamente para crianças, Walter de la Mare e Eleanor Farjeon. Deles, Eleanor Farjeon, talvez esteja mais próxima da criança e lhe ofereça prazeres mais simples, embora sua poesia não tenha a profundidade da de la Mare⁴⁸” (p. 53).

Farjeon também se dedicou a contar a vida de santos em *Ten Saints* (1936) e publicou em prosa seus próprios recontos das *Canterbury Tales* de Chaucer, agora destinadas a um público juvenil. Seu objetivo, segundo a própria, foi o de oferecer “um gostinho para ser adquirido por pessoas (especialmente pessoas jovens) que nunca tentariam ler a língua estrangeira de seu inglês, e assim perderiam para sempre algo da diversão, da beleza, da humanidade e do romance, nos quais ele se destaca entre nossos poetas, perdendo apenas para

⁴⁷ “[...] is for a much younger reading public. The difference is indicated in the very titles of the books - ‘The apple orchard’, symbol of high summer and maturity; ‘The daisy-field, suggesting springtime and childhood’.

⁴⁸ “There have been only two poets of consequence writing expressly for children; Walter de la Mare and Eleanor Farjeon. Of these Eleanor Farjeon, while her poetry has not the profundity of de la Mare’s, is perhaps nearer to the child and offers him simpler pleasures”

Shakespeare⁴⁹” (1959, p. v). Outros de seus recontos incluem *Mighty Men* (1925-5), sobre homens famosos de diversas nações (de Aquiles a Harold, o último dos reis saxões) e suas aventuras e *Paladins in Spain* (1937), sobre as aventuras de Carlos Magno e seus paladinos. Sobre suas histórias, de modo geral, diz Frances Clarke Sayers,

a qualidade milagrosa [delas] é o frescor e a originalidade; os temas, os incidentes, a “alegre invenção” que brota interminavelmente, conto após conto, história após história, assemelhando-se a nada mais do que a interminável variedade de melodias e temas da música de Mozart. Uma praticidade confortável, um toque de solo comum, pão e manteiga dão a sanidade do sal à sua melhor fantasia. Repetidamente, o toque comum enfatiza todo o conceito arejado e deixa o leitor segurando a fantasia com tanta força que não há como negar a verdade disso⁵⁰ (apud GREENE, 1988, p. 232).

Ela sabia das diferenças entre ser uma (mulher) escritora e um (homem) escritor, como podemos ver em sua resposta bem-humorada ao pedido de Woodfield, na época editor da *The Junior Bookshelf*, que solicita um ensaio sobre seu processo de escrita. Ela diz: “o dia promete ser bom para o trabalho; e se eu fosse um homem, me trancaria em minha fortaleza e deixaria minha casa para cuidar de meus negócios como bem entender, pedindo apenas para não ser interrompido⁵¹” (1995, p. 03). Ela utiliza a imagem da escadaria para listar as interrupções que lhe fazem por ser mulher escritora. Ao subir as escadas até seu quarto de trabalho, diz ela, são diversas as interrupções, que acontecem desde o momento em que ela põe o pé no primeiro degrau: o empregado pergunta o que preparar para o almoço, o jardineiro quer saber onde plantar as plantas, e os compromissos domésticos seguem:

“O telefone, senhorita! ... O transportador trouxe alguma coisa da estação, que deve ser paga... A Sra. Blank está na sala de estar, quer falar sobre a enfermeira... e telefone, senhorita!... Senhorita! Bunny está tendo seus gatinhos, e o jardineiro quer saber quais os legumes para o almoço... Senhorita, senhorita! o telhado da estufa caiu, e a bomba de água nova não está funcionando, foi colocada de cabeça para baixo, o merceeiro trouxe de volta a tartaruga, e para onde vai a tonelada de toras de carvalho do agente imobiliário, e você realmente deveria olhar pela janela, há um elefante no pomar, e um gigante de três cabeças descendo a rua e um bando de

⁴⁹ “A taste for him be got by people (especially young people) who would never try to read the foreign language of his English, and so would miss for ever something of the fun, the beauty, the humanity, and the romance, in which he stands among our poets second only to Shakespeare”.

⁵⁰ “The miraculous quality is the freshness and originality; the themes, the incidents, the ‘glad invention’ which well up endlessly, tale after tale, story after story, resembling nothing so much as the neverending variety of melody and theme of Mozart’s music. A comfortable practicality, a touch of common earth and ordinary bread and butter give the sanity of salt to her finest fancy. Over and over again the common touch thrusts home the whole airy concept and leaves the reader holding the fantasy so hard by the hand there’s no denying the truth of it”.

⁵¹ “The day promises to be a good one for work; and if I were a man I would lock myself into my fastness, and leave my household to get about its business as it pleases, asking only to be left uninterrupted”.

dragões verdes voando no céu e a lavanderia devolveu o par de lençóis errado... o telefone, senhorita!⁵² (1995, p. 03).

A popularidade de Farjeon entrou em queda depois da Segunda Guerra Mundial, quando ela começou a ser vista como uma autora que já não expressava mais as preocupações da contemporaneidade. Os críticos a identificavam como tendo um estilo “arcaico” e uma produção de qualidade irregular (*Something About the Author*, 1995). A atenção à obra retornou somente em 1955, quando *The Little Bookroom* foi lançado. Como já dissemos, o livro foi bastante premiado e Farjeon passou a ser reconhecida como a última representante da Era de Ouro iniciada por Lewis Carroll e Edward Lear. Em seu começo de carreira ela foi conhecida pelas produções teatrais em co-autoria com seu irmão Herbert. Como aponta Naomi Lewis (1966), seus textos popularizados entre as crianças nos anos 1950 e 1960, como o premiado *The Little Bookroom*, são reedições e coletâneas de textos que surgiram num momento em que ela não era necessariamente associada ao público infantil.

A *Children's Literature Review* traz uma série de comentários sobre a obra da autora, feitos por escritores e outros profissionais do meio da literatura infantil. J. D. Beresford, que avaliou *Martin Pippin in the Apple Orchard* como manuscrito antes de ser publicado nos Estados Unidos, o classificou como “[...] um mundo de luz do sol, de inconsequência feliz, de surpresa emocional, um mundo de poesia, deleite e humor⁵³” (p. 5). Para Naomi Lewis, o volume é um livro mágico, único e misterioso. Dorothy Neal White, por sua vez, chama a atenção para o fato de que a poesia tradicional do campo é incorporada aos livros de Martin Pippin, assim como rimas e jogos musicais. Essa “poesia tradicional” é muitas vezes original: *Martin Pippin in the Apple Orchard* se constrói a partir de um jogo musical intitulado “The Spring-Green Lady”, cuja partitura é incluída no romance. Trata-se de um jogo inventado por Farjeon, assim como sua letra e música. O romance traz, então, as diversas facetas de Farjeon: como contadora de histórias, poeta, dramaturga, música e, também, seus recontos.

Eleanor Farjeon foi a primeira pessoa a receber a medalha Hans Christian Andersen, em 1956. O prêmio, hoje um dos mais importantes de literatura infantil, é destinado a escritores e, a partir de 1966, também a ilustradores de textos para os pequenos. O prêmio já agraciou os brasileiros Lygia Bojunga Nunes (1982), Ana Maria Machado (2000) e Roger Mello (2014).

⁵² ‘The telephone, miss! ... The carrier’s brought something from the station and there’s ninepence to pay... Mrs Blank’s in the sitting-room about the District Nurser... and telephone, miss!... Miss! Bunny’s having her kittens, and the gardener says what vegetables for lunch?... Miss, miss! the roof has fallen on to the greenhouse, and the new pump’s not working, it was put in upside-down, the grocer’s brought back the tortoise, and where does the ton of oak-logs from the Estate Agent go, and you reallt did ought to look out of the window, there’s an elephant in the orchard, adn a three-headed giant coming down the lane and a flock of green dragons flying in the sky, and the laundry’s sent the wrong pair of sheets... the telephone, miss!’.

⁵³ “[...] a world of sunlight, of gay inconsequence, of emotional surprise, a world of poetry, delight, and humor”.

Trata-se de uma parceria entre a IBBY (International Board on Books for Young People) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), cujo objetivo é premiar um escritor ou ilustrador cuja obra tem qualidades estéticas notáveis e aguçam a imaginação da criança. Bibliotecária pioneira no Reino Unido, onde ajudou a fundar a *Association of Children's Librarians*, Eileen Colwell (1961) afirma que contar histórias era um dom de Farjeon. Quem a conheceu pessoalmente, diz Colwell, e a presenciou contando uma história, viu que ela transformava o mais corriqueiro dos acontecimentos em algo dramático, comovente ou simplesmente divertido. Embora fosse também poeta, era nos contos que ela demonstrava excelência:

parte do segredo de seu sucesso é provavelmente seu apreço por contos folclóricos, nos quais ela ficou tão encantada, que se tornaram seu idioma e padrão naturais. Muitas de suas fontes de inspiração estão no folclore do campo - brincadeiras infantis, fragmentos de tradição, lendas, costumes, rimas. Isso é visto admiravelmente em seus livros de 'Martin Pippin'. A maneira como essas histórias se desenvolvem oferece um vislumbre interessante da mente de uma artista⁵⁴ (p. 35).

O comitê afirmou que a escolha de *The Little Bookroom* (1955) reflete em inspiração para uma Europa pós-guerra, necessitada de qualidade na literatura infantil e de uma maior saída de livros para todas as idades. Assim, pode-se observar a tentativa, por parte da premiação, de incentivar a produção de livros *crossover* (sem fronteiras), gênero com que Farjeon flertou desde o início de sua produção. Postumamente, a escritora deu nome a outro prêmio destinado à produção para crianças, o *Eleanor Farjeon Award*, atribuído desde 1966 a um indivíduo ou organização que tenha se destacado nesta área e oferecido pelo *Children's Book Circle* (CBC), de origem inglesa.

A Internationale Jugendbibliothek é dona do espólio de Jella Lepman (1891-1970), sua fundadora e idealizadora do congresso que culminou na criação da IBBY, e nele encontramos o diploma que foi conferido a Farjeon por ocasião de sua premiação. Neste, destaca-se a originalidade de seus contos de fadas, a linguagem criativa e imaginativa, a beleza e a poesia de seu conteúdo. Dessa forma, a IBBY indica o que era qualidade em literatura infantil nos anos 1950. Embora dizer que um livro é “belo” possa soar um pouco vago, nota-se o apreço pela esteticidade da linguagem e a tônica na fruição: imaginativa, poética. No segundo parágrafo do diploma, a expectativa: espera-se que o livro promova compreensão

⁵⁴ Part of the secret of her success is probably her strong feeling for folk-tales, in which she has been so delighted from her earliest days that their idiom and pattern come naturally to her. Many of her sources of inspiration are in the folktale of the countryside - children's games, fragments of tradition, legends, customs, nursery rhymes. This is seen admirably in her 'Martin Pippin' books. The way in which these stories developed affords an interesting glimpse into the mind of a creative artist.

internacional pela literatura infantil e chegue ao maior número de crianças possível. Isso é bastante notável. Lepman fundou a Jugendbibliothek em 1949, durante a reconstrução da Alemanha após a guerra. Ela, judia, acreditava que os livros podiam prover às crianças esperança por um futuro melhor. Lepman promoveu uma conferência internacional sobre literatura infantil três anos depois e, em 1953, ajudou a fundar a International Board on Books for Young People. Foi essa fundação que, três anos depois, em 1956, iniciou o Hans Christian Andersen Award.

O júri desta primeira edição foi composto por Jella Lepman (presidente do júri), Prof. Dr. Richard Bamberger (Viena), Ms. Eileen Colwell (Londres), Prof. Enzo Petrini (Florença), Elsa Otenius (Estocolmo), Jo Tenfjord, Prof. Dr. José Miguel de Azaola e Fritz Brunner. Nós conseguimos recuperar, do referido espólio, algumas das notas que essas pessoas atribuíram ao romance de Farjeon, através de suas correspondências, o que nos permitiu notar o que cada um observava como qualidade (e defeito) de *The Little Bookroom*. Não temos permissão para citar esses documentos, nem atribuir paráfrases de afirmações a determinado jurado. Entretanto, podemos dizer que diferentes membros dão notas semelhantes ao livro, mas por motivos opostos. Enquanto um deles vê na coletânea uma exímia exemplar do potencial da fantasia na infância, outro o celebra pela moralidade que enxerga em suas páginas; ora suas ilustrações eram elogiadas pela sensibilidade, ora por não contestarem a autoridade dos pais. Alguns desses posicionamentos são de um mesmo jurado e hoje podem ser vistos como até mesmo contraditórios, mas nos revelam, através da então nova premiação, uma tentativa de se legitimar a produção infantil, ainda que não houvesse certo consenso entre os membros do júri do que seria qualidade na obra para crianças: uns veem como libertadoras as mesmas características que permitem a outro avaliá-lo como moralizante e ambos dão notas altas ao livro por conta disso. Farjeon não pôde participar da celebração e a editora enviou o ilustrador para receber sua medalha e seu diploma. Ela estava com 75 anos e já debilitada, mas feliz por ter seu nome ligado ao de Hans Andersen, alguém que ela diz amar até mesmo antes de ler seus textos ela mesma.

Eleanor Farjeon foi publicada pelo mundo todo, como se observa na WorldCat: em japonês, chinês, hebreu, espanhol, dinamarquês, alemão, coreano, polonês, entre outros. Em português, encontramos apenas um registro: *A Sétima Princesa*, publicado pela Editorial Verbo em Lisboa, em 1970. Trata-se de uma tradução de *The Little Bookroom* feita por Ricardo Alberty. Entretanto, somente oito dos contos que estão no livro foram traduzidos. Não há paratextos explicando a seleção. As ilustrações de Matos Simões acentuam a

ambientação medieval dos contos. Já no espólio de Hans Baumann (1914-1988), também pertencente à IJB, percebemos o interesse dele pela obra de Farjeon. Encontramos dois manuscritos de traduções. Isso porque, além de importante nome da literatura infantil alemã, Baumann foi, também, tradutor. Ele traduziu principalmente os russos: poemas de Anna Akhmatova e textos de Dostoyevsky, Ivan Krilov, Sergei Mikhalkov, Tolstói, entre outros. Em seus manuscritos, encontramos também poemas de Christina Rossetti, Emily Dickinson, William Blake, entre outros. Essas traduções foram publicadas em *Ein Reigen um die Welt - 274 Gedichte aus 75 Sprachen (Uma dança ao redor do mundo - 274 poemas de 75 idiomas, 1965)* e *Ein Reigen um die Welt - 99 Gedichte aus 49 Ländern - Für Kinder gesammelt und übersetzt von Hans Baumann (Uma dança ao redor do mundo - 99 poemas de 49 países - coletados para crianças e traduzidos por Hans Baumann, 1983)*.

Esses textos coletados de Baumann apresentam uma compreensão bastante ampla do que é poesia para crianças. No primeiro deles, que contém poemas de cinco continentes, o autor afirma, na introdução, que mais da metade dos poemas foram escritos para crianças. Aqueles que não foram escritos para elas e mesmo assim estão incluídos em seu livro são obras que, segundo o alemão, chamam a atenção da criança. Ele vê a poesia como o uso mágico da palavra: seja para se divertir, seja para pensar, e entende que o poema realiza os mais diversos desejos. Para ele, a poesia precede a leitura e a escrita e muitos textos só se tornam poemas depois de lidos em voz alta. Baumann acredita que qualquer um pode se tornar um poeta e inclui um poema escrito por uma criança negra e por um imperador japonês. Com o volume, ele pretende aproximar a criança alemã do mundo todo, através do riso e da construção de saberes. Embora Baumann tenha traduzido dois poemas de Eleanor Farjeon, como podemos ver nos manuscritos, apenas um integrou a versão final de sua coleção: “Schlafenszeit” (no original: “Bedtime Poem”). Esse texto compartilha a página com outro contemporâneo de Farjeon e com quem ela foi bastante comparada: Walter de la Mare, com “Der müde Tim” (no original: “Tired Tim”). “Over the Garden Wall”, de Farjeon, foi traduzido por Baumann como “über die Gartenmauer” e pode ser encontrado apenas em seu espólio. Há poemas no livro que não são traduzidos por ele. Assim, vê a infância como algo a ser compartilhado a nível global. O segundo volume é em muitos sentidos uma versão reduzida do primeiro - até de sua introdução. Entretanto, há poemas que não constam no volume anterior e vice-versa.

Farjeon também foi condecorada com a *Carnegie Medal* pela Library Association inglesa em 1955 e foi a primeira a receber a *Regina Medal*, conferida anualmente pela

Catholic Library Association. Rumer Godden via em Farjeon uma figura solidária, que aconselhava os aspirantes a autores a aprender a amar as palavras. Ao escrever sobre ela, Godden, também uma escritora, diz que via em sua casa seus próprios livros. Seu jardim era o jardim de *Martin Pippin in the Apple Orchard* e lá havia, como o menestrel descreve neste volume, “margaridas duplas, vermelhas, brancas e cor-de-rosa, emolduradas por ervas doces, ou com lavanda e goivo-amarelo; e aqui e ali havia árvores frutíferas, macieiras, ameixeiras e cerejeiras, e em um canto ensolarado uma moita de groselha florida cheia de abelhas zumbindo⁵⁵” (1966, p.175). Godden sente a presença de Martin no jardim, diz que Farjeon se orgulhava de suas rosas e malvas e se divertia vendo seus gatos passeando nele. Os amigos dos gatos também eram bem-vindos no espaço.

Realizamos uma pesquisa no *WorldCat* (World Catalog), que contém quase 500 milhões de registros bibliográficos em 483 idiomas, cujos resultados podem ser encontrados nos apêndices. Nesta investigação, observamos que *Martin Pippin in the Apple Orchard* foi traduzido em poucas línguas: russo (1991), japonês (s/d) e chinês (2014). Chama nossa atenção o fato de a obra ter sido segmentada conforme os contos que a compõem, narrados por Martin, e publicada separadamente, na Inglaterra. É o caso, por exemplo, de *Proud Rosalind and the hart-royal, or Jane’s tale: as told by Martin Pippin in the apple-orchard* (c.1921). Essa publicação separada do romance original acontece, também, com as partituras que acompanham a obra, como é o caso de *Lady, Lady, my Spring-green Lady. The Spring-green Lady* (1921). A publicação em série, feita pela editora W. Collins Sons & Co., teve início em 1921 e término em 1928. Esse formato de impressão se repete na edição japonesa, *Ringobatake no Matin Pipin*, infelizmente, sem data.

Ainda que seja pouco estudada, Farjeon e sua obra são lembradas em poucos livros, geralmente em poucas linhas de livros que discutem a literatura infantil numa perspectiva histórica. É o caso de Peter Hunt (em *An Introduction to Children’s Literature*, 1994) e de John Rowe Townsend (em *Written for Children*, 1996), por exemplo, que a caracterizam como um fenômeno da década de 1920 e restrito a ele, caindo em esquecimento já na década seguinte. A busca pelo termo “Eleanor Farjeon” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e em bases de dados similares, como o SciELO, não resultou em menção alguma de seu nome em pesquisas científicas realizadas em língua portuguesa. Em inglês, há apenas um texto, intitulado “Eleanor Farjeon: The Shaping of a Literary Imagination”, de autoria de Ellin

⁵⁵ “Double daisies, red, white and pink, or bordered with sweet herbs, or with lavender and wallflower; and here and there were cordons of fruit-trees, apple, plum and cherry, and in a sunny corner a clump of flowering currant heavy with humming bees”.

Peterson Greene e publicado no periódico *Children's Literature Association Quarterly* (1982). Greene afirma que há uma relação entre a imaginação infantil e a criatividade adulta, então, o estudo da experiência da infância de escritores de livros infantis pode ser material para a compreensão dessa relação. A estudiosa afirma que alguns dos textos de Farjeon ficcionalizam suas memórias, como é o caso de *A Nursery in the Nineties* (1935), sua obra mais autobiográfica. Nesse sentido, afirma-se que sua infância foi permeada por diversas impressões sensoriais e emocionais, que foram transportadas para seus contos-de-fadas. Greene parte do pressuposto de que foram brincadeiras da escritora com seu irmão que culminaram na descoberta de seu dom.

1.2.2 Gertrude Stein (1874-1946)

“Einstein foi a mente filosófica criativa do século, e eu tenho sido a mente literária criativa do século⁵⁶” (1973, n.p) diz a escritora americana Gertrude Stein (1874-1946) em *Everybody's Autobiography* (1937). Stein foi a caçula de cinco irmãos (três meninos e duas meninas), filha de um casal de descendência germano-judaica. Chamada pelos críticos contemporâneos de “mãe do modernismo”, Stein foi uma autora bastante produtiva, tendo publicado não apenas romances, mas também contos, poemas, ensaios e peças de teatro. Foi, também, escritora de livros infantis. Ela viveu a maior parte da sua vida na França, mas se orgulhava de ser americana. Stein morou por muito tempo com seu irmão Leo, que se tornaria um famoso crítico de arte, quando este foi para Paris em 1903. Mais tarde, se juntou a eles Alice B. Toklas (1877-1963), com quem Stein teve um relacionamento que durou até sua morte. A casa deles, na Rue de Fleurus, número 27, tornou-se um célebre ponto de encontro de artistas de vanguarda e intelectuais, além de (então aspirantes a) escritores de ficção, como F. Scott Fitzgerald (1896–1940) e Ernest Hemingway (1899–1961), que buscavam em Stein aconselhamento para melhorarem sua escrita.

Foi para Hemingway que Stein caracterizou os escritores expatriados como uma “geração perdida”, como eles vieram a ser conhecidos na história da literatura. Outros escritores de seu convívio incluíam Ford Madox Ford (1873–1939), Lytton Strachey (1880–1932), Ezra Pound (1885–1972) e Sherwood Anderson (1876–1941). Os irmãos Gertrude e Leo começaram a colecionar arte-moderna e sua casa se tornou um salão de arte, reunindo figuras célebres, como Henri Matisse (1869–1954), Juan Gris (1887–1927), Andrée Derain

⁵⁶ “Einstein was the creative philosophic mind of the century, and I have been the creative literary mind of the century”. Todas as traduções são nossas. Optou-se por manter os textos literários no original.

(1880–1954), Georges Braque (1882–1963) e Pablo Picasso (1881–1973), que fez a mais famosa pintura dela (“Portrait of Gertrude Stein”, 1905-06), também uma das imagens mais significativas de seu “período rosa”.

Gertrude Stein teve sucesso de público somente na década de 1930, com a publicação de *The Autobiography of Alice B. Toklas* (1933), um livro relativamente mais simples e menos fragmentado se comparado com o que ela já havia publicado até então, dois de seus mais importantes experimentos literários: *Three Lives* (1909), considerado pela narradora-personagem de *The Autobiography of Alice B. Toklas* (1993) como “o primeiro passo definitivo para longe do século XIX e para dentro do século XX na literatura⁵⁷” (Locais do Kindle 737) e *Tender Buttons* (1914), em que ela “tratou as palavras como coisas, ignorando ou desafiando a conexão entre elas e seus significados, minando continuamente as expectativas sobre ordem, coerência e associações⁵⁸” (LOEFFELHOLZ, 2017, p.186). A autobiografia mencionada, por sua vez, como dissemos, era estilisticamente mais convencional que os demais textos mencionados, o que a coloca em oposição ao único dos livros infantis de Stein lançado em vida: *The World is Round* (1939), que, segundo Marcie Panutsos Rovin (2016), foi um sucesso tanto entre as crianças leitoras, quanto entre os críticos contemporâneos que, segundo Jacquelyn Ardam (2011), afirmavam que Stein havia finalmente encontrado seu público.

Em 1938, Margaret Wise Brown (1910-1952), que poucos anos depois faria um estrondoso sucesso com seus livros ilustrados de literatura infantil *Goodnight Moon* (1947) e *The Runaway Bunny* (1942), atuava como editora da recém-fundada editora Young-Scott Books. Um de seus primeiros projetos envolveu desafiar escritores contemporâneos, que se dedicavam à literatura dita para adultos, a se aventurarem pelo universo das crianças. Ela fez a proposta a Ernest Hemingway, John Steinbeck e Gertrude Stein. Desses, apenas a escritora, de quem Brown era uma admiradora, aceitou o desafio. Stein já tinha o manuscrito do livro que viria a ser *The World is Round* quase completo, o que indica que seu interesse pelo universo infantil antecede o convite de Brown.

Gertrude Stein havia começado a escrever “The Autobiography of Rose”, título provisório do texto, em 1936. Este manuscrito foi finalizado em 1938, intitulado *The World is Round* e lançado em 1939. Dois anos depois, em 1940, ela escreveu *To Do: A Book of Alphabets and Birthdays*; seu terceiro texto para crianças, *First Reader*, foi escrito em 1941; e

⁵⁷ “The first definite step away from the nineteenth century and into the twentieth century in literature”.

⁵⁸ “Treated words as things, ignoring or defying the connection between words and meanings, continually undercutting expectations about order, coherence, and associations”

o quarto e último, *Three Plays*, em 1943 (WILL, 2007). *First Reader* e *Three Plays* foram publicados em conjunto somente em 1948, vendidos num único volume, apresentados a um público adulto. *To Do* foi publicado somente em 1957, 11 anos depois da morte da escritora, como parte da coleção de textos inéditos *Yale Edition of the Unpublished Writings of Gertrude Stein*, lançada em oito volumes. Sua primeira edição ilustrada seria publicada somente em 2011, 54 anos depois desta publicação. Apenas dois deles foram traduzidos para o português brasileiro: *Para Fazer um Livro de Alfabets e Aniversários* (2017) e *O Mundo é Redondo* (2020) chegam ao Brasil depois de mais de 50 anos de seu lançamento, pela tradução das professoras Dirce Waltrick do Amarante e Luci Collin.

Narrada em terceira pessoa, *The World is Round* é dedicado à filha dos vizinhos de Gertrude Stein em Bilignin, uma pequena aldeia nas proximidades da cidade de Belley, localizada na região do Jura, perto da fronteira com a Suíça. Ela visitou essa aldeia no verão por 14 anos, até o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A criança, a quem Stein se refere na dedicatória como “a French Rose”, é quem nomeia a protagonista do romance. Seu nome completo é Rose Lucy Renée Anne d’Aiguy. Nesse sentido, pode-se dizer que o livro é uma biografia ficcional dessa criança à moda de Stein, cuja produção para adultos é recheada de biografias (reais e ficcionais). Ademais, os cachorros que aparecem no romance, Pépé e Love, também são reais. O primeiro era um Chihuahua mexicano, que Francis Picabia deu de presente a Stein, o que mostra que a escritora contempla em seus textos referências que eram reais e seriam facilmente captadas pela pequena Rose.

Embora *The World is Round* tenha sido publicado em 1939, só encontramos traduções do romance para outros idiomas a partir dos anos 1980, data em que se publicou, na Itália, *Il Mondo È Rotondo*. Com o passar dos anos, surgiram outras traduções: francesa (1984, 2010, 2011 e 2018), espanhola (1985 e 1987), japonesa (1987, 2005 e outra, sem data), alemã (c.1994, c.1997, 2001 e 2008), grega (s/d) e portuguesa (2009). A edição brasileira, como já dito, foi lançada em 2020.

Para além das publicações para crianças, o texto aparece em apenas uma coletânea de Gertrude Stein: *Writings, 1932-1946: Stanzas in meditation, Lectures in America, the Geographical history of America, Ida, Brewsie and Willie, other works*, publicada por volta de 1998. Além disso, aparece em coleções de autores variados, isto é, em obras que não são exclusivamente de Gertrude Stein, como *Sharing literature with children: a thematic anthology* (1989), que traz textos de Tolstói, Laura Adams Armer, Walt Whitman, Langston Hughes, Wallace Stevens, William Wordsworth, entre outros, divididos nas seguintes

categorias: “Toys and Games”, “Fools”, “Masks and Shadows”, “Sex Roles” e “Circles”. Na contracapa, a organizadora, Francelia Butler, justifica sua seleção: “compartilhar literatura com crianças é apenas o começo de uma grande experiência que se abre para o potencial quase ilimitado do mundo da grande literatura para as crianças, ou, nesse caso, de toda a literatura⁵⁹“(s/d). Nesse sentido, identifica-se que não são livros escritos *para* crianças, mas que podem, na concepção da organizadora, serem lidos por elas.

The World is Round também aparece, ainda que não na íntegra, em *A call to character: a family treasury of stories, poems, plays, proverbs, and fables to guide the development of values for you and your children*, organizado por Colin Greer e Herbert R Kohl e publicado por volta de 1995 e *Forget-me-nots: poems to learn by heart* (2012), organizado por Mary Ann Hoberman e Michael Emberley. Ambos os livros se organizam, em sua maioria, através de excertos de obras e também trazem textos que não são, necessariamente, infantis. É o caso de *Jane Eyre* e *Death of a Salesman*, no primeiro e poemas de autoria de John Keats, Robert Frost e Langston Hughes no segundo.

Também chama a atenção os excertos do texto fazerem parte das seguintes publicações: *The tears of night for countertenor, six sopranos, three instrumental ensembles* (c. 1971), cujo libreto inclui trechos de *The World is Round*, de Gertrude Stein, *Finnegans Wake*, de James Joyce e *Vision and Prayer*, de Dylan Thomas; da partitura *Living room music: percussion and speech quartet* (c.1976), cujo segundo movimento contém excertos do romance de Stein; e *The World is Round: an opera in 15 scenes* (1992), adaptação musical do texto. Além dessas versões musicais, o texto também foi adaptado em *The 11th Inter-American Music Festival [1980-04-28]* (c.2004), novamente em *Living room music: percussion and speech quartet* (c. 2010) e *The world is round: a chamber opera* (2014). Esse último conta a história de Rose em quatro faixas: “Rose and Willie” (duração de 12:34), “Billie the Lion” (11:23), “Rose and the Mountain” (13:24) e “There” (17:00).

Encontramos apenas um artigo científico sobre a produção infantil de Stein no Brasil. Trata-se de “Gertrude Stein e a vanguarda para crianças”, de autoria de Dirce Waltrick do Amarante, em *Ao Vires Isto: Gertrude Stein, Tradução & Intermedialidade*, livro organizado por Daniella Aguiar, Luci Collin e João Queiroz, e publicado pela Kotter Editorial, em 2018. Nesse texto, discute-se, especificamente, a primeira das obras de Stein traduzida por ela, na companhia de Luci Collin: *Para Fazer um Livro de Alfabetos e Aniversários*, entendido pela pesquisadora como uma introdução de Stein para o jovem leitor, uma vez que “o livro para

⁵⁹ “Sharing Literature with Children is only the beginning of a great experience that opens out into the almost limitless potential of the world of great literature for children, or for that matter, of all literature”.

crianças de Stein incorpora traços bem típicos de sua escrita para adultos, que é altamente repetitiva, mas extremamente rítmica, entrelaçando e confundindo som e sentido” (p. 97). Trata-se de um livro essencial na biblioteca da criança, diz Amarante, pois apresenta outra concepção de leitura, permeada pelo nonsense como linguagem negativa, aproximando o texto tanto de Carroll e Lear, quanto dos absurdistas e dos surrealistas. Em seu posfácio, em *Para Fazer um Livro de Alfabetos e Aniversários*, a tradutora considera algo que pode ser apontado, também, no texto de Stein que faz parte de nossos corpora:

se a identificação é, provavelmente, imediata, a compreensão do texto de Stein exige do leitor, mirim ou não, um pouco mais, já que seu livro para crianças incorpora traços bem típicos de sua escrita para adultos, a qual é altamente repetitiva, mas extremamente rítmica, entrelaçando e confundindo som e sentido. Ademais, há nela justaposições de palavras e brincadeiras com a sintaxe. Outra característica de Stein é a de evitar ao máximo a pontuação: vírgulas, pontos de interrogação (que ela abominava) etc., o que muitas vezes torna o texto ainda mais confuso e ambíguo (2017, p. 140).

No posfácio de *O Mundo é Redondo* (2020), assinado por Amarante em companhia de Luci Collin, afirmações como esta acima são enfatizadas.

The World is Round é discutido em “Stop the World, I Want to Get Off! Identity and Circularity in Gertrude Stein’s ‘The World is Round’” (1996), de Martha Dana Rust. Nele, a pesquisadora afirma que a diversidade de substantivos escolhidos por Stein para caracterizar o mundo redondo interrompem a sintaxe do texto, dando lugar a um jogo de repetição e rima que aprimora não só sua circularidade, como também as identidades estáveis dos personagens, que acabam sendo sujeitas a fluxo. Dessa forma, a autora apresenta-nos a inevitável instabilidade da identidade.

O livro também é estudado no artigo “Reading Gertrude Stein in the Light of the Book Artists” (2003), de Renée Riese Hubert e Judd David Hubert, que discutem de que forma as ilustrações das obras de Stein fornecem possibilidades de interpretação dos textos dela. No caso de *The World is Round*, os autores defendem que Clement Hurd destaca recursos que são vagamente percebidos na obra adulta de Stein ao enfatizar a jocosidade e a astúcia infantil em suas ilustrações para o volume. Já em “Building a Better Reader: The Gertrude Stein First Reader and Three Plays” (2011), de Dana Cairns Watson, que se foca nas duas obras que compõem o título do texto, o romance é simplesmente citado e vinculado a outras fontes de pesquisa.

O livro foi um dos temas centrais do artigo “‘And Then One Day There Was a War’: Gertrude Stein, Children’s Literature, and World War II”, escrito por Barbara Will e publicado no volume 32 do periódico *Children’s Literature Association Quarterly*, em 2007.

Trata-se de um texto que participa do dossiê sobre literatura infantil e Modernismo literário, organizado por Westman (2007) e referenciado em nossa introdução. Will sugere que Stein escreve para crianças durante a Segunda Guerra Mundial por razões subjetivas. Ela compreende que a escritora enxerga as crianças no papel de vítimas, colaboradores e agentes de resistência, que desmascaram regimes adultos de poder e utiliza seus próprios textos para explorar tendências pessoais que chegam a ser contraditórias. Embora escritores tenham escrito durante as guerras para manter viva a esperança, Stein apresenta um texto-pesadelo, cujo escape, como veremos no capítulo 5, é apenas linguístico. Para ela, trata-se de histórias “perturbadoras, mas fascinantes, localizadas nas finas linhas entre autoridade e autoritarismo, inocência e submissão, fuga e escapismo, acomodação esperançosa e masoquismo”⁶⁰ (2007, p. 352). Chloé Thomas (2017), por sua vez, discute as ilustrações do livro, focando-se no trabalho de Francis Rose.

Por fim, em 2020, Aneesh Barai publicou “New Spaces and New Childhoods: Challenging Assumptions of Normative Childhood in Modernist Children’s Literature”. Neste texto, considerou que textos como *The World is Round* congregam duas categorias aparentemente incompatíveis: o estilo e o conteúdo modernista e o fato de serem endereçados a crianças. A pesquisadora lê o livro como uma fenomenologia *queer* da infância feminina, pois Rose não consegue se encaixar confortavelmente em sistemas normativos e lamenta, pois não há um alinhamento entre o mundo como ele de fato é e sua percepção dele.

De modo geral, a busca pelo termo “Gertrude Stein” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019) trouxe 12 resultados, que se dividem em seis dissertações (Mestrado) e seis teses (Doutorado). Esses trabalhos se dividem nas seguintes Grandes Áreas do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes (11) e Ciências Sociais Aplicadas (um). Desses, quatro não são diretamente sobre a escritora e/ou sua obra. Os demais contemplam um grupo de estudos bastante amplo. São exemplos: “Reconstruções queers: por uma utopia do lar”, “A composição em movimento: as dinâmicas temporal e espacial nos retratos literários de Gertrude Stein”, “Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem: transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico” e “A Iconista e a Rosa ou a Invenção da Realidade na Literatura (uma Leitura da obra de Gertrude Stein)”.

Atualmente, seis livros de Gertrude Stein são impressos no Brasil, pelas editoras Ayine (Picasso), José Olympio (*Paris França*), Iluminuras (*O que Você Está Olhando, Para Fazer Um Livro de Alfabetos e Aniversários* e *O Mundo é Redondo*) e L&PM, que reeditou

⁶⁰ “Disturbing yet fascinating, located as they are on the fine lines between authority and authoritarianism, innocence and submissiveness, escape and escapism, hopeful accommodation and masochism”.

Autobiografia de Alice B. Toklas em 2020. Os volumes famosos da escritora - *Três Vidas* e *Autobiografia de Todo Mundo* - foram publicados pela última vez pela Cosac Naify, como parte da Coleção Mulheres Modernistas, respectivamente, em 2008 e 2010. Não há biografia dela publicada no Brasil. Antes de publicado pela Iluminuras, o primeiro capítulo de *The World is Round* foi traduzido por Dirce Waltrick do Amarante, professora de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina e Luci Collin, professora da Universidade Federal do Paraná e publicada na 19a edição da *Revista Eutomia* (2017), Revista de Literatura e Linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1.2.3 Virginia Woolf (1882-1941)

Virginia Woolf (1882-1941) foi uma escritora inglesa que se destacou tanto pela ficção, quanto por seus ensaios. Enquanto romances como *Mrs Dalloway* (1925) e *To the Lighthouse* (1927) fizeram com que ela hoje fosse celebrada como uma das mais importantes escritoras de ficção do século passado, ensaios como "A Room of One's Own" (1929) tornaram-se clássicos da crítica feminista ao discutir condições para a escrita feminina e questionar a educação de mulheres. Talvez sua faceta menos conhecida seja a de escritora de livro infantil.

Diferente das demais, Virginia Woolf não só escreveu textos ficcionais para crianças, mas também escreveu sobre sua literatura, uma vez que há, entre seus ensaios, um sobre Lewis Carroll. De título homônimo, trata-se de um breve artigo, publicado originalmente na revista inglesa *News Statement and Nation*, em nove de dezembro de 1939, e traduzido para o português brasileiro por ocasião do aniversário de 150 anos de *Alice no País das Maravilhas*, tendo sido publicado pela Cosac Naify, em edição comemorativa, como posfácio do segundo volume, *Alice Através do Espelho e o que ela Encontrou lá*. Nele, ela afirma que o mérito de Carroll está no fato de ele ter utilizado o estilo dos grandes satiristas e moralistas para apresentar ao leitor um mundo de ponta-cabeça, enxergado através dos olhos de uma criança.

O texto de Woolf foi produzido tendo em vista o lançamento do primeiro volume das obras completas do escritor, publicado pela editora Nonesuch Press em 1939. Para a autora, Carroll representa a essência dos professores de Oxford do século XIX, por ter acatado todas as convenções sociais da época. Ela o define como uma “água-viva sem um pinga de tinta [que] continha dentro de si um cristal de perfeita dureza” (2015, p. 203). Esse cristal a que a escritora se refere é a própria infância que, no autor, era alojada “inteira como um todo dentro de si” (2015, p. 203), o que o impediu de levar uma vida adulta plena, mas permitiu que ele

fosse capaz de algo inédito: recriar a infância de modo com que seus leitores também pudessem voltar a serem meninos e meninas outra vez, compartilhando com eles as venturas e desventuras da infância.

Para a autora de *Mrs. Dalloway* (1925), então, tornar o leitor criança novamente é um dos propósitos de *Alice no País das Maravilhas*. Ela, em seguida, passa a investigar como o autor faz isso. A primeira providência de Carroll é colocar o leitor adulto para dormir, descendo a toca do coelho com a protagonista. Woolf atesta o poder do universo onírico, quando afirma que é ele que possibilita o “mundo aterrorizante, loucamente inconsequente, e, no entanto, perfeitamente lógico, onde o tempo corre, depois para; onde o espaço estica, depois se contrai” (2015, p. 204). Nesse sentido, classifica o texto em conformidade com a desrealização que caracteriza os operadores de leitura da ficção moderna. Na compreensão de Woolf, os livros de *Alice* não são para crianças, mas para que adultos se tornem crianças, de certa forma, então, dialogando com o famoso ensaio de Austin Warren (1980), para quem os livros de Carroll são para adultos que se importam com o que animais e flores têm a dizer, por fazer parte do sonho como gênero literário tradicional. Conforme Woolf, os sonhos não prescindem de um esforço consciente: tornar-se criança é enxergar o mundo de forma literal. Ela elege o despertar como a transição mais estranha dos volumes de *Alice*. O sonho e o despertar tematizam um de seus contos infantis, “Nurse Lugton’s Curtain”, onde são revisitados a partir de outra perspectiva. Na compreensão de Marilyn Dyrud (1982), que estuda o sonho na literatura de Woolf, a escritora elege o sonho como um dispositivo para revelar o caráter dos seus personagens e explora a magnitude do momento de consciência. Trata-se de um dispositivo que, em sua literatura, indica a complexidade da vida interior e culmina na epifania, que seria a fusão do personagem com a realidade absoluta.

A produção infantil de Woolf não se restringe aos textos que estudamos nesta tese. Ao mesmo tempo em que escrevia os romances *Mrs. Dalloway* (1926) e *To the Lighthouse* (1928) e reunia os ensaios de *The Common Reader* (1926), Woolf estabeleceu parcerias com seus sobrinhos Quentin e Julian Bell no *The Charleston Bulletin Supplements*, caderno de circulação familiar idealizado pelos irmãos, filhos da irmã de Virginia Woolf, Vanessa Bell. O suplemento foi produzido entre 1923 e 1927: Julian fazia as vezes de editor, Quentin era o ilustrador e sua tia, Virginia Woolf, escrevia os textos. Na coletânea publicada pela British Library (2013), os cadernos tematizam a vida dos moradores de Charleston e conta com personagens como a babá Lugton, que depois protagoniza o texto ficcional de Woolf “Nurse Lugton’s Curtain”. Esses textos misturam ficção e realidade e são fragmentados, o que mostra

que a literatura infantil foi para Virginia Woolf um espaço para experimentação. E mais: mostra o contato entre adulto e criança num processo de colaboração intergeracional, cuja colaboração mútua provém de um relacionamento criativo acordado. A participação de Virginia Woolf não se restringe aos textos que ela escreveu para crianças, como discutimos brevemente no capítulo cinco. Seus ensaios e biografia já foram temas de livros ilustrados infantis, o que inclui o premiado *Virginia Wolf* (2012), de Kyo Maclear e Isabelle Arsenault, que reimaginam a relação das irmãs Vanessa e Virginia e tematizam a depressão infantil, capaz de fazer uma doce menina se transformar num lobo.

Virginia Woolf escreveu duas histórias infantis que se tornaram livros ilustrados: “Nurse Lugton’s Curtain” e “The Widow and the Parrot”. O primeiro texto foi descoberto em 1963, por Wallace Hildick, autor de textos para crianças, no segundo volume do hológrafo de Mrs. Dalloway e intitulada, por Leonard Woolf, como “Nurse Lugton’s Golden Thimble”. Depois, uma versão revista pela escritora foi encontrada na King’s College Library, em Cambridge, na década de 1980 (DICK, 2005; ROHMAN, 2013), intitulada “Nurse Lugton’s Curtain”. “Thimble” foi publicado pela primeira vez no *Times Literary Supplement*, com ilustrações de Duncan Grant, em 1965⁶¹ e, no ano seguinte, impresso no formato de livro infantil ilustrado, pela Hogarth Press e ilustrado também por Grant. Já “Curtain” foi publicado em 1991, pela Harcourt, com ilustrações de Julie Vivas. Hoje, ambos se encontram esgotados. O segundo conto, “The Widow and the Parrot”, por sua vez, foi publicado na *The Charleston Bulletin*. O texto só foi ter público mais amplo postumamente, em 1982, quando foi impresso na *Redbook Magazine*. Depois, tornou-se um livro ilustrado, em 1988, pela Gulliver/Harcourt. Atualmente, também se encontra indisponível.

Conforme Derek Ryan e Stella Bolaki (2017), Hildick tem certeza da proveniência da história da babá Lugton, pois, em uma anotação datada de sete de setembro de 1924, Woolf escreve em seu diário sobre uma tarde encantadora, a qual passou com Ann, uma das filhas de seu irmão Adrian, o que levou Hildick a concluir que a escritora escreveu a história especificamente para sua sobrinha, o que comprova a circulação doméstica do texto. Tal teoria foi corroborada por Leonard Woolf. Ademais, conforme Susan Dick, “a alusão de VW, em seu diário, a um dos ditos da Babá Lugton sugere que ela ‘possa ter tido existência real na residência dos Stephens’” (2005, p. 440). Já a ação de “The Widow and the Parrot” ocorre próximo a Roadmell, aldeia para a qual os Woolfs se mudaram em 1919. Também conforme

⁶¹ Uma imagem escaneada do jornal pode ser encontrada em: <https://thecharlestonattic.files.wordpress.com/2016/10/woolf-tls.png?w=337&h=510>

Dick, “o reverendo James Hawckesford, que tenta consolar Mrs. Gage, foi vigário de Rodmell entre 1896 e 1928” (p. 441).

“Nurse Lugton’s Curtain” foi publicado em formato livro no Brasil como *A Cortina da Tia Bá* (1993), pela editora Ática e traduzido por Ruth Rocha. Tal publicação recebeu o Prêmio Monteiro Lobato de melhor livro traduzido para criança, honraria concedida pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. O volume contém as mesmas gravuras de Julie Vivas, respeitando a mancha gráfica da edição inglesa de 1991, publicada pela Gulliver Books/Harcourt Brace Jovanovich. Como “A Viúva e o Papagaio”, por sua vez, “The Widow and the Parrot” foi impresso como livro ilustrado em Portugal, pelas editoras Texto, Porto e Relógio D’Água e é leitura obrigatória dos alunos do 5o ciclo (Ensino Básico). Em nosso país, sua última aparição foi na tradução de Leonardo Froés de *Contos Completos* (2015), obra com fixação e notas de Susan Dick e publicado pela Cosac Naify, como parte de sua coleção “Mulheres Modernistas”. Essa publicação, como é de se esperar, não conta com ilustrações. Nessa tradução, também consta “A Cortina da Babá Lugton”.

The Widow and the Parrot, embora seja leitura obrigatória do 5o ano em Portugal, não foi publicado como livro de literatura infantil no Brasil. O texto apresenta um recorte temporal e se inicia com sua protagonista, Mrs. Gage, recebendo uma carta, enviada pelos advogados Mr. Stagg e Mr. Beetle. Através dela, a personagem fica sabendo do falecimento de seu irmão, Joseph Brand, que lhe deixou sua casa de moradia, na aldeia de Rodmell e também um estábulo, algumas paineiras, calandras, alguns carrinhos de mão, entre outros, além de três mil libras. A personagem, então, parte em busca de sua herança e encontra, na aldeia, uma construção em péssimo estado e um papagaio cinzento, James, por quem Brand tinha afeição. O dinheiro, aparentemente, havia desaparecido.

Desconsolada, a personagem procura Mr. Stagg e Mr. Beetle na cidade de Lewes e eles a avisam que não encontraram a quantia prometida. De volta à aldeia, graças a um incêndio na casa herdada, a moradora consegue chegar no local e, ao anoitecer, o pássaro, dado como morto pelos demais habitantes, surge em sua janela, guiando-a de volta até onde era a área externa da cozinha da casa. Lá, ele bica o chão de tijolos, lugar em que o tesouro estava escondido. O texto termina com a velha contando a história a um reverendo, em seu leito de morte. Assim que ela morre, o papagaio berra “não na casa!”, frase que ele cita ao longo de todo o conto, e cai morto. O depoimento do narrador termina nos contando que os visitantes de Rodmell afirmam que até nas noites de hoje pode-se ouvir um pássaro bicando o chão de tijolos no local em que a casa se encontrava e pode-se ver uma velha, de avental branco.

Em *Nurse Lugton Curtain*, por sua vez, a babá Lugton adormece enquanto costura uma cortina para Mrs. Gingham. Ao perceberem que a mulher caí num sono profundo, os animais e as pessoas que estampam sua cortina azul ganham vida e passam a operar livremente dentro deste universo. Se, no mundo real, uma pequena mosca já causa arrepios em Lugton, que mesmo no zoológico apenas cutuca os animais com a sua sombrinha, no universo vivo que sua cortina se torna, os bichos andam livremente e convivem até com a rainha e seu séquito. Neste lugar, o burgo de Millamarchmantopolis, a imaginação da babá ganha vida. Entretanto, ela é vista por esses habitantes como uma ogra destruidora, capaz de congelá-los vivos.

Já quanto às edições lançadas desses textos como livros de literatura infantil ilustrados ao longo dos anos, encontramos alguns resultados na busca por “The Widow and the Parrot” no WorldCat (ver apêndices). Nessa pesquisa, notamos que, neste formato, o texto teve poucas edições em países não-anglófonos: *La Viuda y el Loro*, na Espanha, em 2006, *Yaşlı kadın ve papağan*, na Turquia, em 2012 e os referidos volumes em português. O livro teve duas edições em apenas dois países: Turquia e Portugal. Seu último lançamento nesse formato foi na Bélgica, onde foi traduzido como *Vdovitsata i papagalūt*, por Iglia Vasileva, responsável por uma diversidade de traduções de Virginia Woolf no país.

Além de fazer parte de coletâneas de Woolf, tais como *The Complete Shorter Fiction of Virginia Woolf* (1985), *A Haunted House: the Complete Shorter Fiction* (2003), ambas organizadas por Susan Dick e também de *Tutti i Racconti* (2012), com contos traduzidos por Lucio Argelini, “The Widow and the Parrot” também faz parte de outras coleções, de outros autores. A primeira delas é *A Long Spoon and Other Short Stories* (1990), livro organizado por Pierre Gallego com textos de John Wyndham, Karen Blixen e Virginia Woolf. A quarta-capa indica o seguinte: “O que acontece quando o sobrenatural explode na vida cotidiana? Três autores, três vozes, três contos morais em que se casam felizes com o real e o imaginário⁶²“(s/d). Presumivelmente, trata-se de um volume paradidático, pois, publicado na França, traz os textos também em inglês, além de explicações de termos. Ademais, condiciona a leitura através do paratexto.

O conto também foi inserido nas coleções *Murder and Other Acts of Literature: Twenty-Four Unforgettable and Chilling Stories by Some of the World’s Best-Loved, Most Celebrated Writers* (1999), em que Woolf divide as páginas do volume com Isak Dinesen, A.A. Milne, Rudyard Kipling, Eudora Welty, William Faulkner, entre outros. Nesse sentido, enfatiza-se o fantástico e o insólito. O texto também está presente no 34o volume de *Short*

⁶² “La 4ème de couv. indique: ‘Que se passe-t-il lorsque le surnaturel fait irruption dans le quotidien ? Trois auteurs, trois voix, trois contes moraux où se marient heureusement le réel et l’imaginaire’.”

Stories for Students: Presenting Analysis, Context & Criticism on Commonly Studied Short Stories (2012), que contém textos de Stephen Crane, H.G. Wells, Flannery O'Connor, entre outros.

A cronologia de publicação de “Mrs. Lugton’s Curtain” é semelhante à de “The Widow and the Parrot”: poucas traduções, poucas impressões em formato livro, possivelmente não ultrapassando a primeira edição. O livro foi publicado em português do Brasil, em espanhol (1992), catalão (2006), coreano (s/d), turco (c.2015), francês (2018) e búlgaro (2019). Além das já mencionadas coletâneas de contos de Virginia Woolf: *The Complete Shorter Fiction of Virginia Woolf* (1985), *A Haunted House: the Complete Shorter Fiction* (2003) e *Tutti i Racconti* (2012), o texto também foi publicado no volume canadense *Fantasy: Level B, Message from the moon* (1995), material organizado e elaborado por David Booth, aprovado para o uso em escolas de Ontário, Canadá, para o ensino de *Primary English*. Nele, também há textos de Nancy Willard, Martha Alexander, Bernard Most e Lois Ehler.

A obra de Virginia Woolf é bastante publicada no Brasil. Seus contos, romances, ensaios e biografias dividem-se em diversas editoras: Nova Fronteira (*As Ondas, Orlando, Mrs. Dalloway*), Autêntica (*O Quarto de Jacob, Ao farol, Orlando, Flush: uma Biografia, Mrs. Dalloway, A Arte da Brevidade: Contos O Sol e o Peixe: Prosas Poéticas, As mulheres devem chorar... Ou se unir contra a guerra: Patriarcado e militarismo, Três Guinéus*), Biblioteca Áurea (*Um Teto Todo Seu*), Tordesilhas (*Um Teto Todo Seu*), L&PM (*Um Quarto só Seu, Ao Farol, Flush: Memórias de um Cão, Profissões para mulheres e outros artigos feministas, A Arte do Romance, Virginia Woolf - biografia escrita por Alexandra Lemasson*), Nova Fronteira (*Orlando, A Casa de Carlyle e Outros Esboços*), Nova Fronteira & Saraiva (*A Casa de Carlyle e Outros Esboços*), Penguin & Companhia das Letras (*Orlando, Mrs. Dalloway, Mulheres e Ficção*), Grua Livros (*O Quarto de Jacob*), Martin Claret (*Orlando*), Novo Século (*Noite e Dia*) e Bertrand Brasil (*Sou dona da minha alma: O segredo de Virginia Woolf*, biografia escrita por Nadia Fusini). Esses são apenas os livros atualmente impressos e disponibilizados pelas editoras citadas. Curiosamente, encontramos apenas duas biografias disponíveis.

Já no que se refere a seu estudo no Brasil, “Nurse Lugton’s Curtain” foi tema da dissertação *Entre Fantasmas e Mundos Imaginários: o Fantástico em Virginia Woolf*, defendida por Carla Lento Faria em 2016 e realizada na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. O conto é apenas um de uma seleção de narrativas feita pela pesquisadora com a finalidade de discutir procedimentos narrativos e

abordagens temáticas comuns à literatura fantástica, em contos de Woolf, buscando, portanto, inserir a escritora nessa tradição. Faria segmenta sua seleção de contos em dois capítulos: “Entre Fantasma” e “Entre Mundos Imaginários”. “Nurse Lugton’s Curtain” faz parte do segundo, como um conto que explora a limitação existente entre a imaginação e a realidade.

A interpretação do conto apresentada pela pesquisadora gira em torno da oposição da visão de mundo da criança (mágica), com a do adulto (real). Assim, como a babá não consegue perceber a realidade com um olhar diferente, ela é incapaz de ver a cortina de bichinhos ganhando vida. Para Faria (2016), a cortina da babá é um elemento de conexão entre o real e o imaginário através do animismo. Nas palavras da autora, o conto “sugere uma impossibilidade de definir se há alguém que imagina tudo isso, ou se de fato apenas aconteceu conforme a babá dormia”, tendo em vista, por exemplo, a ambiguidade do narrador. Além disso, continua a pesquisadora, “a narrativa, apesar dos muitos elementos de histórias infantis nela presentes não se enquadra exatamente na tradição dessas histórias ou em qualquer outra, constituindo, portanto, um caso único e indefinível” (p. 75). Faria oferece como exemplo dessa afirmação o fato de os animais não terem característica alguma que transcenda o real e não haver heroísmo por parte dos personagens. Dessa forma, o maravilhoso se confunde com o real, numa narrativa que se aproxima do fantástico. Contudo, prevalece o segundo, pois o onírico é apenas um vislumbre da imaginação infantil.

Maria Aparecida de Oliveira, por sua vez, discute o gótico e suas vertentes em uma seleção de contos de Woolf, incluindo “The Widow and the Parrot” em “Virginia Woolf e o Gótico” (2018), artigo publicado na *Revista Itinerários*, publicação semestral vinculada ao PPG em Estudos Literários da UNESP de Araraquara. Como os corpora do artigo são bastante extensos e também se preocupa em discutir ensaios de Virginia Woolf e termos literários, a interpretação do conto se limita a apenas um parágrafo, em que Oliveira retoma erroneamente o histórico de publicação do texto no Brasil e afirma que ele “está longe de ser uma história para crianças” (p. 33), ainda que não justifique sua afirmação. Para a pesquisadora, Woolf utiliza o sobrenatural “de uma forma leve e divertida, sempre subvertendo as expectativas do leitor” (p. 36).

Ademais, ela retoma e reconta o “prólogo [da] belíssima edição publicada por Quentin Bell e ilustrada por Julian Bell” (p. 33). Embora tal livro não esteja nas referências bibliográficas da pesquisa, entendemos que ela tenha se referido à edição de 1988 da Harcourt Brace Jovanovich, cujo posfácio é assinado por Quentin Bell. Nele, Bell recupera a origem da história, já mencionada neste tópico, e brinca com o leitor, afirmando que seria indelicado

rejeitar o conto de sua tia, apesar de ele ser muito complicado ou, nas palavras do autor, “ainda mais difícil que *Kew Gardens*”⁶³(1988, s/d).

Já Danielli de Cássia Morelli Pedrosa publica, em 2018, nos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras da Mackenzie*, o artigo “A viúva e o papagaio - uma história verídica: Virgínia Woolf e um conto do realismo maravilhoso”, em que lê “The Widow and the Parrot” como representativo de uma transição entre o realismo maravilhoso e o fantástico. Por isso, o objetivo de sua pesquisa é identificar as diferenças e o aproveitamento estratégico de ambos os gêneros no conto mencionado, descrevendo o texto como “uma experiência quase juvenil” (p. 18), sem dar mais detalhes do que quer dizer com isso. A partir daí, realiza uma análise simbólica do papagaio, do fogo, do rio, da vaca, entre outros. Entretanto, não propõe a diferenciação do realismo maravilhoso e do fantástico no conto.

No que se refere à fortuna crítica dos textos em língua inglesa, nos chamou atenção o artigo “High Modernism for the Lowest: Children’s Books by Woolf, Joyce, and Greene” (2007), escrito por Hope Howell Hodgkins. Nele, discute-se o Modernismo literário, a infância e os livros infantis de Virginia Woolf, James Joyce e Graham Greene. A discussão proposta aponta que o leitor pode compreender a ironia mais sutil do conto “Nurse Lugton’s Curtain”: o medo “desnecessário” da babá, mas pode não entender uma ironia mais profunda, que teria base no temor que os animais sentem com relação à ogra (como eles veem Lugton), que pode congelá-los vivos: o universo criado pela babá só opera quando ela fecha os olhos. Dessa forma, o texto nos sugere o medo de um artista, que evita o confronto com seu processo criativo.

“Nurse Lugton’s Curtain” também é estudado em “A Hoard of Floating Monkeys: Creativity and Inhuman Becomings in Woolf’s Nurse Lugton Story”, de Carrie Rohman (2013). Para essa pesquisadora, o conto nos permite entender o conceito de arte “como devir-outro da própria vida, como emergência perpétua e recorrente da diferença e como algo que tem seu fundamento mais em uma animalidade latente do que em uma humanidade desperta”⁶⁴(p. 27). Nesse sentido, ao ligar figurativamente a autora à sua personagem, Rohman propõe que o devir artístico da animalidade seja o centro da estética de Woolf. O conto passa a ser uma narrativa materialista vital, na qual a escritora conecta o fazer artístico [becoming-human] ao tornar-se animal [becoming-animal]. Por essa razão, a cortina azul pode ser lida como a própria materialidade criativa. Nas palavras da pesquisadora, “o conto

⁶³ “Even worse than *Kew Gardens*”.

⁶⁴ “As the becoming-other of life itself, as the perpetual and recurrent emergence of difference, and as something having its foundation more in a latent animality than in a waking humanity”.

de Woolf sobre animais e cortinas ‘mágicos’ é, na verdade, uma narrativa materialista vital, na qual os seres humanos emprestam suas capacidades criativas de tornarem-se outros, das tendências ‘excessivas’, que diferenciam os desumanos⁶⁵“(idem).

Em 2007, Sayaka Okumura defendeu a tese “The Poetics of Virginia Woolf’s Fiction: Time, Space, and the Material World”. Nela, a pesquisadora trabalha com o seguinte argumento: o mundo ficcional da escritora diverge daquele criado por seus contemporâneos porque ela emprega em suas narrativas um número de motivos materiais [material motifs] - que incluem objetos e atividades tradicionais e tecnológicos - envolvendo o ritmo moderno, com o objetivo de investigar mudanças de percepção. Aqui, “Mrs. Lugton’s Curtain” serve de mote para o início de uma longa discussão sobre a relação entre a costura e as personagens femininas em romances de Woolf, como *The Voyage Out*, *Mrs. Dalloway*, *To the Lighthouse* e *The Waves*. Para Okumura, o trabalho doméstico das mulheres, mais especificamente, o de costura, chamado por ela de estética da criatividade, é um aspecto da estética da autora e tem na distância a chave para o entendimento da caracterização das personagens femininas: “seus papéis reservados como mulheres domésticas estão intimamente - senão paradoxalmente - vinculados a seus papéis mais demonstrativos como mulheres criadoras⁶⁶“(2007, p. 117). Por essa razão, seu trabalho pode estar diretamente ligado a ser escritora.

Já no livro *Radical Children’s Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction* (2007), Kimberley Reynolds afirma que “Nurse Lugton’s Curtain” possui traços de modernismo em seu espaço, seus interesses e no uso da linguagem. Para a autora, o simples uso do sonho como motivo narrativo já pode ser associado à preocupação modernista com o mundo interior e a psiquê. Ademais, o conto é rapidamente mencionado em *The Servants of Desire in Virginia Woolf’s Shorter Fiction* (2010) e *Virginia Woolf: A Centenary Perspective* (1984). Deles, vale mencionar que, no primeiro, descreve-se a protagonista como uma costureira “soporífica”.

Curiosamente, embora apresente mais citações que “Nurse Lugton’s Curtain” em plataformas como o *Google Acadêmico*, “The Widow and the Parrot” é menos analisado que o anterior. Quando citado em artigos - “‘Demons of Wickedness, Angels of Delight’: Hawthorne, Woolf, and the Child” (1999) e “Modernist Transformations: Virginia Woolf, Cinderella, and the Legacy of Lady Ritchie” (2005) são exemplos - ou mesmo em livros -

⁶⁵ “Woolf’s tale of ‘magical’ animals and curtains is actually a vital materialist narrative in which humans borrow their creative capacities from the becomings-other, from the differentialising and ‘excessive’ tendencies, of the inhuman”.

⁶⁶ “Their reserved roles as domestic women are closely - if paradoxically - linked to their more demonstrative roles as female creators”.

Forbidden Journeys: Fairy Tales and Fantasies by Victorian Women Writers (1992) e *Virginia Woolf's Ethics of the Short Story* (2009) – isso é feito apenas para fins exemplificativos. Há apenas um livro, de fins didáticos, intitulado *A Study Guide for Virginia Woolf's "The Widow and the Parrot"*. Trata-se de um pequeno volume, de apenas 48 páginas, que contém resumo da trama, análise de personagens, biografia da autora, questões para estudo, contexto histórico, sugestões de leitura, entre outros. O texto é parte de uma coleção da editora Gale, intitulada “Short Stories for Students”.

Virginia Woolf é bastante estudada pelos brasileiros, em suas teses e dissertações. A busca pelo termo “Virginia Woolf” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019) trouxe 123 resultados, que se dividem em 86 dissertações (Mestrado) e 36 teses (Doutorado). Esses trabalhos se dividem nas seguintes Grandes Áreas do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes (102), Ciências Humanas (13), Ciências Sociais Aplicadas (sete) e Ciências Da Saúde (um). Conforme mencionado, Woolf tem um extenso trabalho ensaístico, que é utilizado como aporte teórico. Então, em alguns desses textos, não se analisa a obra de Woolf, mas se utiliza sua teoria para análise de outros textos. É o caso de *A (Des)Construção Da Noção de Gênero nos Contos de Katherine Mansfield*, de Letícia de Souza Gonçalves; *Memória e Identidade como Forma de Libertação em The Handmaid's Tale*, de Margaret Atwood, de Sílvia Régia Martins de Lima; e *Identidade e Reciprocidade em O Segundo Sexo de Simone De Beauvoir*, de Juliana Oliva por exemplo.

1.2.4 Sylvia Plath (1932-1963)

Sylvia Plath (1932-1963) foi uma escritora estadunidense associada principalmente à geração de poetas que incluía Robert Lowell, John Berryman e Anne Sexton, conhecidos pelo que se convencionou chamar de poesia confessional, caracterizada por M.L. Rosenthal como “autobiográfica, terapêutica (‘terapia da alma’ e ‘autoterapêutica’) e inabalavelmente verdadeira (apresentando ‘honestidade intransigente’)⁶⁷” (apud GILL, 2008, p. 20). Ainda de acordo com Jo Gill, “esse estilo direto e pessoal foi posteriormente mencionado como uma espécie de ‘avanço’ ou mesmo ‘explosão’, para enfatizar sua importância em romper e escapar de ortodoxias anteriores⁶⁸” (idem). A autora teve uma vida bastante complicada, o

⁶⁷ “Autobiographical, therapeutic (‘soul’s therapy’ and ‘self-therapeutic’) and unflinchingly truthful (featuring ‘uncompromising honesty’)”.

⁶⁸ “This direct and personal style was subsequently spoken of as a kind of ‘breakthrough’ or even ‘break out’, as though to emphasise its importance in disrupting and escaping earlier orthodoxies”.

que faz com que seus leitores, até hoje, busquem em seu romance e poemas explicações e justificativas para a tragédia de seu suicídio.

Plath integra um contexto de produção distinto das demais, pois faz parte de uma geração posterior às grandes modernistas. Ela é vista como escritora integrante da literatura contemporânea e hoje é “amplamente reconhecida como uma das principais figuras da literatura e da cultura do século XX⁶⁹”, como afirma Jo Gill (2008, p. ix), para quem

embora em sua vida [Plath] tenha publicado apenas uma coleção de poemas, *The Colossus*, e um romance, *The Bell Jar*, a publicação póstuma dos magníficos poemas de *Ariel*, de suas histórias e esboços arrojados e bem elaborados, e de [suas cartas e diários] consolidou sua posição como uma das escritoras mais importantes e influentes de sua época. Como Marjorie Perloff coloca: “[ela é dona de] uma obra sem precedentes na poesia americana do século XX⁷⁰” (p. ix).

A influência da escritora pode ser percebida até nos dias de hoje, sobretudo no que se refere à poesia estadunidense e britânica. Conforme Ruth Padel (2004), Plath é uma influência permanente. Para Linda Wagner-Martin (2006), o efeito da influência de Plath na poesia produzida nos Estados Unidos do século XXI é tão senso-comum, que nem mais se estuda a respeito no meio acadêmico. Ela cita como exemplo algumas autoras cujas características da poesia remetem a Plath. São elas: Susan Fromberg Schaeffer, Marge Percy, Ellen Bass, Rita Dove, Carolyn Forché e Adrian Oktenberg. Além disso, também aponta para estudos recentes, que discutem a produção da escritora como parte de uma tradição estadunidense conforme entende T.S. Eliot. Já no que se refere à poesia britânica contemporânea, Alice Entwistle (2006) cita Eavan Boland, Carol Rumens, Fleur Adcock, Penelope Shuttle, Grace Nichols e Vicki Feaver seriam suas mais notáveis “seguidoras”. Essas professoras mencionam apenas escritoras como poetas influenciadas por Plath. Sua prosa é pouco estudada: em *The Cambridge Companion to Sylvia Plath*, organizado por Jo Gill (2006), há apenas um capítulo sobre ela. Seus textos coletados na *Norton Anthology of American Literature* e na *The American Tradition in Literature*, ambos compêndios que refletem o cânone estadunidense, são apenas poemas. Assim, pode-se considerar que seus textos em prosa ocupam um lugar “menor” em sua obra, pelos olhos da crítica, mesmo se considerarmos *The Bell Jar*, romance *crossover* de sucesso e bastante explorado na cultura popular.

⁶⁹ “Widely recognised as one of the leading figures in twentieth- century literature and culture”.

⁷⁰ Although in her lifetime she published only one collection of poems, *The Colossus*, and one novel, *The Bell Jar*, the posthumous publication of the magnificent poems of *Ariel*, of her edgy and finely crafted stories and sketches, and other *Letters Home* and *Journals* have consolidated her position as one of the age’s most important and influential writers. As Marjorie Perloff puts it: ‘This is a body of work quite unprecedented in twentieth-century American poetry.’

Ao refletir sobre o contexto de produção de Plath, Linda Wagner-Martin (2006) considera irônico que os textos dela tenham se tornado ícones do movimento feminista. Explica a pesquisadora:

o fato é que Plath nunca se beneficiou da linguagem do movimento feminista: pode muito bem ter passado um século entre Friedan e Plath. Morando na Inglaterra, separando-se intencionalmente do que considerava a domesticidade suburbana entorpecente dos Estados Unidos, Sylvia Plath repreendeu a mãe por sua convencionalidade e seu medo de viver como queria - e por votar em Dwight D. Eisenhower. Em contraste, Plath gostava de desempenhar o papel da filha que choca ao dormir com muitos homens, que se casou com um poeta britânico que não tinha um tostão e que apoiava Adlai Stevenson. Se *The Feminine Mystique* de Friedan tivesse sido publicado antes da morte de Plath, certamente teria sido tão influente para ela como os primeiros livros de poemas de Anne Sexton, *To Bedlam and Part Way Back* (1960) e *All My Pretty Ones* (1962). Infelizmente, não foi. Com exceção de Sexton, Plath se sentia isolada - como mulher e escritora - como se estivesse morando na Antártica⁷¹ (p. 53).

Jo Gill (2008) nos lembra que Plath foi uma jovem mulher nos Estados Unidos dos anos 1950 e viveu um momento anterior à ascensão da “segunda onda” feminista. Neste contexto, diz a pesquisadora,

as mulheres foram confrontadas com exigências contraditórias e aparentemente irreconciliáveis, deviam ser inteligentes e atraentes, confiantes e submissas; grandes empreendedores sem deixar de reconhecer que suas maiores conquistas seriam o casamento, os filhos e o lar. Aurelia observa que durante os anos de escola de sua filha, ela (Sylvia) estava ciente do “preconceito que os meninos construíram entre si sobre as meninas inteligentes” (LH38). Plath retorna e luta contra essas expectativas repetidas vezes em seus diários e em *The Bell Jar*, no qual a impossibilidade das escolhas disponíveis para mulheres como sua heroína Esther Greenwood tem efeitos terríveis. Uma amiga dos últimos anos de Plath em Cambridge lembra que depois de seu casamento secreto com Ted Hughes, ela exclamou: “Jane, você não pode imaginar que alívio é estar livre dessa terrível pressão social⁷²” (p. 05).

⁷¹ The fact is that Plath never benefited from the language of the women’s movement: there might well have been a century between Friedan and Plath. Living in England, intentionally separating herself from what she saw as the stultifying suburban domesticity of the US, Sylvia Plath berated her mother for her conventionality and her fear of living as she wanted – and for voting for Dwight D. Eisenhower. In contrast, Plath enjoyed playing the role of the shocking daughter who slept with many men, married the penniless British poet, and supported Adlai Stevenson. If Friedan’s *The Feminine Mystique* had been published before Plath’s death, it would surely have been as influential for her as Anne Sexton’s early books of poems, *To Bedlam and Part Way Back* (1960) and *All My Pretty Ones* (1962) had been. Unfortunately, it was not. With the exception of Sexton, Plath felt as isolated – as both woman and writer – as if she were living in Antarctica.

⁷² Women were faced with contradictory and seemingly irreconcilable demands to be both clever and attractive, confident and submissive; to be high achievers yet to recognise that their greatest achievements would be marriage, children and home. Aurelia notes that during her daughter’s high school years, she (Sylvia) was aware of the prejudice boys built up among themselves about “brainy” girls’ (LH38). Plath returns to and wrestles with these expectations again and again in her Journals and in *The Bell Jar*, where the impossibility of the choices available to women such as her heroine Esther Greenwood are exposed to dreadful effect. A friend from Plath’s later years in Cambridge recalls that after her secret marriage to Ted Hughes, she exclaimed, ‘ “Jane, you can’t imagine what a relief it is to be free of that dreadful social pressure.”

A ideologia do pós-guerra era ambígua: ao mesmo tempo em que a mulher almejava o sucesso, este poderia torná-la pouco feminina. No discurso de formatura de Plath, no Smith College, o político democrata Adlai Stevenson afirmou que as recém-graduadas deviam focar sua ambição ao lar. Nesse sentido, o papel da mulher, para Stevenson, era o de “inspirar em sua casa uma visão do sentido da vida e da liberdade... ajudar o marido a encontrar valores que darão sentido às suas tarefas diárias... ensinar aos filhos a singularidade de cada ser humano⁷³” (apud GILL, 2008, p. 27).

No campo literário, a situação não era muito diferente. Jo Gill (2008) retoma o depoimento de Maxine Kumin, que diz: “o Movimento das Mulheres ainda não havia sido fundado. Um editor de uma revista me escreveu com pesar, pois não poderia aceitar mais nenhum poema meu por cerca de seis meses, porque já havia publicado texto de mulher no mês anterior⁷⁴” (p. 18). Assim, pode-se notar que havia uma grande distinção de valor entre textos escritos por homens e textos escritos por mulheres ao longo da Guerra Fria.

Apesar dessas dificuldades, Plath publicou dois livros ainda em vida: a coletânea de poemas *The Colossus* (1960) e o romance *The Bell Jar* (1963, na Inglaterra, com o pseudônimo de Victoria Lucas). Além deles, publicou uma série de poemas e contos nas mais diversas revistas: da *New Yorker* à *Ladies Home Journal*. Na primeira, famosa revista semanal estadunidense, reconhecida também pela publicação de poesia e prosa, Plath publicou diversos poemas: “Mussel hunter at Rock harbor” (1958), “Night walk” [“Hardcastle crags”] (1958), “A winter's tale” (1959), “Man in black” (1960), “The watercolor of Grantchester Meadow” (1960), “The net menders” (1960), “On deck” (1961), “Tulips” (1962) e “Backberrying” (1962). Já na segunda, conhecida revista para donas-de-casa, que continha a famosa coluna “Can this marriage be saved?”, ela publicou, em 1958, o poema “Second winter”. Então temos dois exemplos bastante distintos de revistas para as quais Plath enviava seus textos. Ela levava cada um desses nichos bastante a sério e realizava pesquisas cuidadosas sobre os veículos e seu público leitor, de forma a adaptar e direcionar seu trabalho para que fosse aceito e publicado. Isso também aconteceu com seus textos para crianças.

Três textos infantis de Plath foram publicados no Brasil: “The Bed Book”, “The It-Doesn't-Matter Suit” e “Mrs. Cherry's Kitchen”. Eles foram traduzidos por Alípio Correia de

⁷³ “inspire in her home a vision of the meaning of life and freedom . . . to help her husband find values that will give purpose to his specialized daily chores...to teach her children the uniqueness of each individual human being.”

⁷⁴ ‘The Women’s Movement was still unfounded. An editor of a national magazine wrote me with regret that he could not accept any more poems from me for 6 months or so because he had already published a woman poet the previous month.’

Franca Neto, respectivamente, como “O Livro das Camas”, “O Terno do Não-Faz-Mal” e “A Cozinha da Senhora Cereja” e estão compilados no livro *O Livro das Camas e Outras Histórias para Crianças*, publicado em 2016, pela Editora Globinho, com ilustrações de David Roberts. Trata-se da tradução do volume *Collected Children Stories*, disponibilizado pela Faber & Faber, que também contém as ilustrações de Roberts. Atualmente, essa edição encontra-se esgotada e foi substituída por outra, chamada *The It-Doesn't-Matter Suit and Other Stories*, publicada em 2014, como parte do selo *Faber Classics*.

Ao contrário de Woolf, Plath nunca escreveu ensaios sobre literatura infantil. Entretanto, encontramos seis referências ao poema “O Livro das Camas” n’ *Os Diários de Sylvia Plath: 1950-1962* (2017), organizado por Karen V. Kukil. Em 29 de março de 1959, ela escreve em seu diário: “[q]uero começar meu livro Livro das Camas. Algo que me distancia de meu verdadeiro espírito: é o medo do fracasso, medo de ser vulnerável? Preciso superá-lo” (p. 551). Nesse mesmo excerto, a escritora afirma que tentará escrever e publicar outros livros infantis e afirma que prefere publicar algo do gênero a um livro de poemas. Em três de maio do mesmo ano, ela comenta o processo de criação do poema e afirma ter enviado o texto datilografado para a *Atlantic Press*. Plath reclama da demora da revista em aceitar ou rejeitar seu original no dia 15 de junho. A versão final do poema foi enviada também a Emilie McLeod, escritora de livros infantis.

Apesar de expressar, novamente, o desejo por um livro infantil publicado, em 13 de outubro, Plath só volta a mencionar “The Bed Book” em 26 de setembro, dizendo estar cansada de esperar pelo carteiro e passa a duvidar de seu trabalho: “[o] livro das camas parece agora limitado e fino” (p. 587). A última menção feita ao texto é de primeiro de novembro, quando a escritora lamenta: “[m]eu Livro das Camas provavelmente será um fracasso, por falta de interesse das pessoas, das crianças -- não tem trama” (p. 602).

Conforme Peter K. Steinberg (s/d), o poema foi publicado apenas postumamente, nas revistas *Woman's Day* e *Cricket*, respectivamente, em outubro e dezembro de 1976, mesmo ano em que foi disponibilizado em formato livro, tendo sido publicado pela Faber & Faber no Reino Unido e pela Harper & Row nos Estados Unidos, com poucos meses de diferença. A edição britânica contém ilustrações de Quentin Blake, e a estadunidense, de Emily Arnold McCully. Atualmente, o poema encontra-se publicado somente através da já citada coleção *The It-Doesn't-Matter Suit and Other Stories*.

“The it-doesn't-matter suit”, por sua vez, já havia sido publicado no Brasil antes desta última edição da Globinho. Traduzido como *O Terno do Tanto Faz Como Tanto Fez*, foi

impresso pela editora Rocco em 1997, contendo ilustrações de Rotraut Susanne Berner. Essa edição se encontra esgotada e o texto só pode ser adquirido em sebos. Nela, há um erro no *release*: conta-se que o livro foi escrito para encantar os filhos da poeta: Nicholas e Frieda. Contudo, eles nasceram, respectivamente, em 1960 e 1962 e, como veremos a seguir, o título já havia sido escrito antes dessas datas.

Há apenas duas passagens sobre o conto “The it-doesn’t-matter suit” nos diários de Plath. Elas datam de 26 de setembro e 11 de novembro de 1959. Quando a autora afirma estar cansada de esperar a chegada do carteiro, ela comenta sobre “O Livro das Camas” e “O Terno do Não-Faz-Mal”. Quanto ao segundo, apenas expressa: “Max Nix, um tanto comum” (p. 587), referenciando seu protagonista. Assim, pode-se entender que o conto foi escrito antes dessa data e durante a gravidez da escritora. Também por conta da data, pode-se afirmar que a escritora se refere ao conto quando diz, no dia 11 de novembro que, nos últimos dois meses, havia escrito alguns contos, poemas e “um livro infantil ruim, impossível” (p. 607).

O texto foi publicado somente em 1996. No Reino Unido, pela Faber & Faber e nos Estados Unidos, pela St. Martin’s Press. Ambos os volumes contam com as ilustrações de Rotraut Susanne Berner, assim como contou a edição da Rocco mencionada acima. Atualmente, pode ser encontrado na coleção *The It Doesn’t Matter Suit and Other Stories*, de 2014, e na sua tradução brasileira, de 2016.

“A Cozinha da Senhora Cereja”, por sua vez, conforme Peter K. Steinberg (s/d), teve sua primeira versão escrita em quatro de janeiro de 1958 e, inicialmente, se chamava “Changeabout in Mrs. Cherry’s Kitchen”. Plath pretendia publicar a história na revista infantil *Jack & Jill*. Contudo, o texto continuou sem publicação até 2001, quando apareceu em *Collected Children Stories*, com ilustrações de David Roberts. Conforme dissemos, a edição foi substituída pela editora pelo livro *The It Doesn’t Matter Suit and Other Stories*.

Plath comenta sobre referido conto em seu diário, no qual ela descreve como teve a ideia para o conto e qual seria seu tema: “de repente, Ted e eu olhamos as coisas do ponto de vista de nossos filhos ainda não nascidos. Pegue os dispositivos: uma história moderna sobre a panela e a chaleira. Aparelhos modernos brilhantes são especializados demais – têm vontade de realizar outras tarefas”⁷⁵“(s/d apud PAUL, 2005, p. 263). O conto foi rejeitado pela revista *Jack & Jill*. Ao escrever para uma amiga, ela afirma: “estamos obstruindo os livros de nossos

⁷⁵ “Suddenly, Ted & I looked at things from our unborn children’s point of view. Take gadgets: a modern pot & kettle story. Shiny modern gadgets are overspecialized—long to do others tasks”.

filhos. Vou ver um editor da *Atlantic Press* amanhã, provavelmente para receber o texto rejeitado⁷⁶“(idem).

Curiosamente, essa edição ignora o poema “The Bull of Bendylaw”, texto sem tradução que Sylvia Plath publicou na edição de abril de 1959 da revista infantil *The Horn Book Magazine*. Fundada em Boston, em 1924, trata-se de uma revista bimestral que publica artigos, ensaios e resenhas que abarcam tendências e questões da literatura infantil. É a mais antiga revista estadunidense da área. Trata-se, portanto, de seu único texto para crianças publicado em vida e, curiosamente, não incluído nas edições que trazem seus textos infantis.

Lissa Paul (2005) conta-nos que Ruth Hill Viguers, na época editora da *Horn Book* enviou uma carta para Plath e seu marido, Ted Hughes, afirmando que seus nomes eram familiares, uma vez que lhe foram mencionados por Mel Culbrandsen, que sabia de seu interesse em poemas para serem incluídos na revista. Além disso, suas filhas cursavam Inglês no Ensino Médio com o mesmo professor que lecionou para Plath e ele havia trabalhado poemas dela com seus alunos. Nessa mesma carta, Viguers descreve a revista como “uma revista literária dedicada a criticar e avaliar livros para crianças e jovens. É para adultos - pais, bibliotecários, professores, artistas, escritores - qualquer pessoa interessada no campo dos bons livros para crianças⁷⁷“(2005, p. 263) e, dessa forma, indica a audiência dual que caracteriza as histórias infantis, que passam pelo crivo do mundo adulto antes de chegar às crianças, que são seu público principal. Há, nesse envolvimento com a literatura infantil, o interesse, também, mercadológico, conforme abordado por Grenby (2012), quando discute a gênese de livros para crianças em seu aspecto histórico, como mencionamos no início deste capítulo.

Quanto ao histórico de publicação dos textos que elegemos como corpora, em 1976, a Faber publicou o poema “The Bed Book” em formato livro, ilustrado por Quentin Blake (n.1932), na época, já muito famoso por seus trabalhos como ilustrador. Blake foi o primeiro a ilustrar um livro do Dr. Seuss (1904-1991) que não fosse ilustrado pelo próprio autor. Em nossa busca pelo WorldCat, notamos que o texto teve impressões na Suécia (*Sängboken*, 1977), Noruega (*Sengeboka*, 1978), Alemanha (*Das Bett-Buch*, 1989), Espanha (*El Libro de Las Camas*, c.1989), Itália (*A letto, bambini!*, 1990), entre outros. Fora da Europa, destacam-se duas edições: japonesa (uma sem data e outra de 2012) e outra, coreana (s/d). Nota-se,

⁷⁶ “We are plugging our children’s books. I go to see an editor at the Atlantic Press tomorrow, probably to get a rejection”.

⁷⁷ “A literary magazine devoted to criticisms and evaluation of books and reading for children and young people. It is for adults—parents, librarians, teachers, artists, writers—anyone interested in the field of good children’s books”.

portanto, que o poema não foi publicado na América Latina como livro exclusivo, isto é, sem ser acompanhado de demais textos infantis de Sylvia Plath.

Ademais, o poema aparece apenas nas coletâneas infantis de Plath. Isto é, não consta no índice de seus poemas completos. Por exemplo, não há menção a ele em *The Collected Poems*, livro organizado por Ted Hughes e vencedor do Pulitzer, cuja última tiragem inglesa data de 2018. Não sabemos se outros textos que chegaram a ser publicados foram, também, excluídos. Contudo, ele faz parte dos volumes *The Random House Book for Poetry for Children* (c.1983) com poemas selecionados por Jack Prelutsky e ilustrações de Arnold Lobel. Nele, 500 poemas são divididos em temas amplos, como “natureza”, “estações do ano”, “seres vivos”, entre outros. Os textos são de autoria de diversos escritores. Entre eles, estão Emily Dickinson, Lewis Carroll, Robert Louis Stevenson, Edward Lear, Robert Frost e Langston Hughes. A mescla de escritores de literatura infantil e de literatura “adulta” nos leva a pensar na definição de textos infantis de Prelutsky, que foi o primeiro poeta infantil laureado.

“The Bed Book” também faz parte das coleções *Lullaby Moon and a Silver Spoon: a Book of Bedtime Songs and Rhymes* (c.2003), organizado por Brooke Dyer; *Poetry Speaks to Children*, audiolivro de Elise Paschen et.al. (c.2005 e 2015), *The Goodnight Book for Moms and Little Ones*, de Alice Wong et al. (2005), *How to eat a poem: a Smorgasbord of Tasty and Delicious Poems for Young Readers* (2012), e-book da American Poetry & Literacy Project e *A Child's Anthology of Poetry* (2015), organizada por Elizabeth Hauge Sword e outros. Curiosamente, esse último volume conta com três poemas de Carlos Drummond de Andrade: “Souvenir of the Ancient World”, “Looking for Poetry” e “The Elephant”.

Na época de seu lançamento, por sua vez, o conto “The It-Doesn’t-Matter Suit” foi lançado em diversos países e traduzido para vários idiomas. Em 1996, surgiram edições em alemão, italiano, norueguês (nesse caso, a data é aproximada), entre outras. Já em 1997, surgiram edições em catalão, espanhol (data aproximada), francês (data aproximada) e português brasileiro. Depois dos anos 2000, as publicações ficaram mais espaçadas: *Max e il vestito color zafferano* foi publicado na Itália em 2004, *Garnitur na każdq okazję* na Polônia, em 2012 e há, também, uma edição coreana, sem data de publicação. No que se refere a coletâneas de textos infantis, “The It-Doesn’t-Matter Suit” compõe somente a coletânea para crianças de Sylvia Plath, *The It-Doesn’t-Matter Suit: and Other Stories* e suas respectivas traduções.

Por fim, tendo em vista seu lançamento tardio, apenas em 2003, “Mrs. Cherry’s Kitchen” foi publicado somente na coletânea *Collected children’s stories*, também lançada como *The it-doesn’t-matter suit and other stories*, e suas respectivas traduções para o italiano (2003), tcheco (2015), turco (2016), português brasileiro (2016), persa (c.2017) e coreano (sem data).

As seguintes editoras são responsáveis pela obra de Plath no Brasil: Biblioteca Azul (*Johnny Panic e a Vida dos Sonhos*, *A Redoma de Vidro*, *Mary Ventura e o Nono Reino*, *Desenhos*, *Diários de Sylvia Plath: 1950-1962*, organização de Karen V. Kukil), Verus (*Ariel*), Globinho (*O livro das camas e outras histórias para crianças*). Quanto às biografias, estas são publicadas pela Companhia das Letras (*A mulher calada: Sylvia Plath, Ted Hughes e os limites da biografia*, por Janet Malcolm) e Bertrand (*Ísis americana: A vida e a arte de Sylvia Plath* por Carl Rollyson). A soma de seus diários e biografia resulta em quase metade das publicações acima mencionadas. Por isso, notamos um interesse, por parte das editoras, também, biográfico.

Em sua tese de doutorado, *A Invenção da Fama em Sylvia Plath* (2009), Marcio Markendorf lembra-nos de que a notoriedade da escritora encontra repercussão na cultura de massa e não se restringe ao âmbito da literatura. Para o pesquisador, a fama de Plath foi erigida por quatro instâncias: as edições póstumas, o rótulo “confessional”, o relato memorialístico de Al Alvarez (1929-2019) e a biografia de Anne Stevenson (1928-1974). Assim, pode-se dizer que a fama “póstuma com a divulgação biográfica de detalhes a respeito do seu suicídio” (2009, p. 11) persevera como interesse do século XXI e em suas tendências de leitura, que costumam procurar na vida e na obra da escritora pistas que culminaram em seu fim trágico.

Os textos possuem certa fortuna crítica em língua inglesa. Em seu capítulo no livro *Space and Place in Children’s Literature, 1789 to the Present* (2015), Aneesh Barai discute Plath como mãe e como escritora de literatura infantil, enfatizando o espaço materno em “The Bed Book” e “Mrs. Cherry’s Kitchen”. Para a pesquisadora, em Sylvia Plath, a literatura infantil não é apenas o meio através do qual se passa uma mensagem sobre linguagem entre a mãe e seu filho, mas a própria mensagem em si. Em “The It-Doesn’t-Matter Suit”, por exemplo, o fato de a mãe remendar o terno sempre que necessário a coloca como uma pessoa capaz de transformar objetos comuns. Cria-se, nesse sentido, uma espécie de poética maternal. Por sua vez, na tese “Out of the Cradle Endlessly Rocking” (2001), de Nephie J. Christodoulides, os livros infantis são discutidos como indicação suplementar das diversas

ramificações do eu, que anseia pela busca de uma infância que já passou. Entretanto, em vez de redescobri-la, esse eu percebe que o tempo não pode ser recuperado totalmente. Nas histórias encontram-se crises de subjetividade pelas quais a escritora passou ou passará, no papel de filha, mãe, entre outros.

A busca pelo termo “Sylvia Plath” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019) trouxe 22 resultados, que se dividem em 16 dissertações (Mestrado) e seis teses (Doutorado). Esses trabalhos se dividem nas seguintes Grandes Áreas do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes (18) e Ciências Humanas (quatro). Desses, apenas dois não tratam diretamente da escritora e/ou de sua obra. Tendo em vista as propostas de estudo, observa-se que a questão do suicídio da escritora e o tema da morte são muito presentes em sua bibliografia. São exemplos: “Escrita Com Fim, Escrita Sem Fim: A Poética do Suicídio em Sylvia Plath”, “The Loss of Language in Sylvia Plath’s Narrative: Woman’s Experience and Trauma in *The Bell Jar*, ‘Tongues Of Stone’, and ‘Mothers’”, “Escritura e Morte na Poética de Sylvia Plath” e “Um Estudo Psicanalítico Acerca do Suicídio por Meio de Sylvia Plath”.

A partir do que foi exposto até o presente momento, pudemos observar que a origem de parte das obras que compõem os corpora desta tese pode ser associada àquilo que C. S. Lewis chamou de boa maneira de se escrever para crianças: quando se tem um leitor específico em mente, a história é responsável pelo desenvolvimento de uma comunidade a partir do relacionamento interpessoal: Gertrude Stein escreve sua história para Rose d’Aiguy; Virginia Woolf cria “Nurse Lugton’s Curtain” para sua sobrinha, Ann Stephen e “The Widow and the Parrot”, para compor o suplemento *The Charleston Bulletin*, organizado por seus sobrinhos Quentin e Julien Bell. Tratam-se, portanto, de textos de circulação primariamente doméstica, como foi o caso de outras obras citadas ao longo do tópico, como *Alice no País das Maravilhas*. Retoma-se, de certa forma, a explicação de Grenby (2012), que associa o início do gênero como algo que se desenvolveu a partir de um processo de contação de histórias.

Apesar de leituras destacando o fato de que Sylvia Plath apresente em seus textos infantis seus anseios para com a maternidade que estava por vir, pudemos atentar para seu objetivo mercadológico, que pode ser vinculado à gênese da literatura infantil como produto comercial. A escritora tentava reproduzir os êxitos do marido que, na época, já se destacava como escritor de livros para crianças (Paul, 2005).

O próximo tópico considera a literatura para crianças em seu âmbito canônico. Então, no próximo tópico, discutiremos esse tema a partir de uma terminologia criada por Frank Kermode (2004) em *Pleasure, Change, and Canon*, ainda que o professor tenha, nesse texto,

se referido, especificamente, à literatura para adultos. A reflexão que será feita tem como objetivo assentar as bases para a discussão sobre literatura infantil no século XX e as relações entre Modernismo literário e esse subsistema, que serão realizadas no segundo capítulo.

1.3 (Re)formação e (Re)estruturação do cânone

Ao discutir o mundo social povoado por artistas e autores, produtores e editoras, críticos e curadores, Pierre Bourdieu (1996) considera

o mundo da arte como um espaço dividido de várias maneiras: não apenas entre aqueles com alto ou baixo *status*, mas entre artistas jovens e os consagrados, obras que abraçam a tradição e outras que a desafiam, e obras que atraem um grande público consumidor e outras que atraem um pequeno grupo de colegas artistas, que oferecem sua estima social⁷⁸ (MERRIMAN, 2017, s/p).

Essa divisão ajuda a explicar o interesse das editoras brasileiras, por exemplo, nas obras infantis modernistas. Não é à toa que, na edição da editora Abrams de *The Crows of Pearblossom*, de Aldous Huxley, haja a inscrição: “author of Brave New World” [Autor de Admirável Mundo Novo]. Essa frase é uma indicação que se aplica aos demais textos: quem se interessa pela grandiosidade por trás dos autores dessas obras na contemporaneidade não é seu público primário (o leitor infantil de suas obras infantis), mas o adulto que de alguma maneira tem conhecimento desses autores por conta das mais diversas instâncias de legitimação que os colocaram como grandes nomes do cânone literário ocidental. Embora *The World is Round*, por exemplo, tenha sido publicado como livro infantil e feito sucesso crítico no momento de seu lançamento, hoje é um texto que tende a ser publicado para adultos. A última edição em língua inglesa é também um verdadeiro trabalho de design, não é à toa que foi publicado pelo selo HarperDesign da editora HarperCollins.

No segmento que agora se inicia, que objetiva discutir os processos de composição do cânone, colocamo-nos em consonância com Ítalo Calvino (1923-1985), para quem a obra literária que atinge o patamar de “clássico” é aquela que jamais esgota o que tem a dizer. Primeiramente, no que se refere à construção do cânone infantil, estamos em concordância com Emer O’ Sullivan (2001), para quem quando tratamos especificamente do subsistema infantil, devemos levar em conta que seu cânone é oriundo de três fontes distintas: a

⁷⁸ “Bourdieu views the art world as a space divided in many ways: not simply between those with high and low status, but between young and established artists, work that embraces tradition and work that challenges it, and work that appeals to a large paying audience and work that appeals to a small group of fellow artists who offer their social esteem” (MERRIMAN, 2017, s/p).

apropriação de obras adultas (*crossover*); a adaptação de narrativas tradicionais; e a escrita especialmente para público infantil. São exemplos dos três casos, respectivamente: *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift (1666-1745); *The Children's Homer*, de Padraic Colum (1881-1972); e *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956), de C. S. Lewis (1898-1963) que, com o passar do tempo, também começou a ser lido por adultos.

A epígrafe deste capítulo – “Canons – like cannons, are about power – about one cultural group imposing its views and values upon another” – é um excerto de Peter Hunt (2016), que escreve uma parábola chamada “The King’s New Canon” [O Novo Cânone do Rei], baseada em “A Roupas Nova do Rei”, para problematizar as relações de poder que envolvem a constituição do cânone literário para adultos e como estas não se aplicam à literatura infantil. Ele conclui seu texto dizendo: “no mundo adulto dos Cânones, o livro julga você; no mundo das crianças, você julga o livro”⁷⁹“(s/d).

Conforme Bettina Kümmerling-Meibauer e Anja Müller (2016), são poucos os estudos sobre o cânone infantil, seja a respeito do processo de canonização, seja através do desenvolvimento de uma teoria do cânone específica, o que não quer dizer que não haja textos-chave sobre o tema, sobretudo a respeito da investigação a respeito da canonização de autores e/ou textos específicos, e do impacto que premiações têm na apreciação de livros infantis. Para Kümmerling-Meibauer e Müller (2016), as “guerras do cânone” que se iniciaram nas décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos culminaram numa pluralidade de cânones e de teorias sobre eles, cujas abordagens geralmente seguiam perspectivas estéticas ou socioculturais, muitas vezes reveladoras de um mecanismo de poder, conforme identifica Peter Hunt (2016) em nossa epígrafe, e denuncia Johnn Guillory (2013), para quem o problema da formação do cânone está relacionado à constituição e distribuição do capital cultural. Nesse sentido, os alunos têm, nas escolas, contato com uma fração da cultura nacional, resultante da distribuição desigual de capital. Na concepção de Kümmerling-Meibauer e Müller (2016), a nova “dinâmica do cânone” prevê discussões - a respeito de formação do cânone, alterações no cânone, de-canonização e “re-canonização” de obras e autores - propostas por uma teoria que pensa sobre essas questões não somente a partir da teoria literária, mas aliada às teorias culturais, sociológicas e de sistemas. Nesse sentido, a atenção não está restrita ao texto, mas inclui produção, publicação, educação, crítica, leitores, entre outros.

⁷⁹ "In the Adult world of Canons, the book judges you; in the world of children, you judge the book".

Aqui, partimos do pressuposto, em consonância com Kümmerling-Meibauer (1999), que o cânone deve ser percebido e reconhecido como componente essencial de uma força cultural e histórica. Para a pesquisadora, a inclusão e a exclusão de um autor ou de um grupo de autores (a já mencionada exclusão do subsistema infantil da literatura dita para adultos, por exemplo) é resultado de fatores como “tradição, conhecimento literário de quem contribui para o processo de canonização, disponibilização de obras literárias, conhecimento das obras, e forças socioculturais como elitismo e influência⁸⁰” (p. 13). Ademais, quando pensamos exclusivamente na obra para jovens leitores, devemos considerar que

as crianças leem textos de literatura infantil, mas, sozinhas, não podem confirmá-los no cânone. É o ato adulto de releitura que consagra as obras-primas para as crianças. Talvez seja essa dupla leitura, por dois leitores distantes, diferentes, mas idênticos, que dá profundidade e ressonância ao melhor da literatura infantil, que a diferencia das obras escritas e lidas apenas por adultos. Nesse sentido, a ideia parece ser a de que clássicos ou obras canônicas para crianças são aqueles livros que não só apelam às crianças, mas também têm uma profundidade subjacente de significado que satisfaz uma sensibilidade madura⁸¹ (p. 14).

Com o objetivo de discutir sobre literatura e a formação do cânone literário, Sir John Frank Kermode (1919-2010) elege três conceitos: prazer [pleasure], acaso [chance] e modificação [change] (2004). Em *Pleasure, Change, and the Canon* (2004), livro compilado a partir de duas palestras, “Pleasure” e “Change”, proferidas como atividades vinculadas às “The Tanner Lectures on Human Values”, Frank Kermode (2004) afirmou que a formação do cânone literário não depende somente das qualidades intrínsecas das obras, mas também de mudanças históricas, sociais e culturais, conforme dissemos anteriormente. Em sua longa trajetória acadêmica, o professor conviveu com as duas principais vertentes de teorias literárias do último século. Conforme o estudioso, a primeira delas era ferrenha e pragmática e, uma vez escolhidos os livros “literários”, não havia possibilidade de eles serem retirados do grupo a que pertenciam. Nela, entendia-se a literatura como um fenômeno unicamente estético e os debates sobre o cânone giravam apenas em torno dessa qualidade estética. Um exemplo desse modelo é o Formalismo Russo, que se preocupava com os “mecanismos” verbais do texto. Nas palavras de Jonathan Culler (1994), os críticos dessa corrente discutiam a “literariedade da literatura: as estratégias verbais que a tornam literária, a colocação em

⁸⁰ “Tradition, the literary knowledge of those who contribute to the canonization process, the availability of literary works, awareness of the works, and sociocultural forces such as elitism and bias”.

⁸¹ “Children read works of children's literature, but, on their own, cannot confirm them into the canon. It is the adult act of rereading that consecrates the masterpieces for children. Perhaps it is this double reading, by two distant, different but identical readers that affords a depth and a resonance to the best of children's literature, that sets them apart from works written for and read by adults alone. In this sense, the idea seems to be that classics or canonical works for children are those books that do not only appeal to children, but also have an underlying depth of meaning that is satisfying to a mature sensibility”.

primeiro plano da própria linguagem, e o ‘estranhamento’ da experiência que elas conseguem” (p. 118).

Essa primeira categoria, depois dos anos de 1960, deu lugar à outra, que apontava para a noção de cânone como algo perverso e opressor. Nela, a discussão não era mais sobre a literariedade das obras, mas sobre gênero e colonialismo. Além do mais, seus métodos de descrição e análise lançavam mão de conceitos provenientes de diferentes áreas de estudo, como antropologia, psicologia e linguística. Kermode chama essa vertente mais recente de “nova dispensação metacrítica”. Um exemplo dela é a Teoria *Queer* que, conforme Culler (1994), “tornou-se o espaço de um questionamento produtivo não apenas da construção cultural da sexualidade, mas da própria cultura, tal como baseada numa negação das relações homoeróticas” (p. 126).

A essa nova corrente que o professor se refere convencionou-se chamar de Estudos Culturais que, conforme Maria Elisa Cevalco (2009), responde ao contexto de acomodação social da Inglaterra do segundo pós-guerra, que pedia “uma visão mais democrática e inclusiva de cultura e uma forma mais integrada de ver as formas culturais como articulações de processos sociais reais” (p. 321). Ainda conforme a professora, “a linha d’água que diferencia os estudos culturais é seu projeto político, seu impulso claro de fazer ligações com a realidade social e diferença na prática cultural” (2009, p. 173), o que torna falsa, na concepção dela, a dicotomia texto/contexto com que se criticam os Estudos Culturais, na medida em que são conceitos que se interconstituem.

1.3.1 Prazer

A primeira das palestras de Kermode se intitulou “Pleasure”, termo de caráter volátil e que, portanto, resiste a definições. Nela, buscou-se explicar como o prazer adentra a discussão sobre a formação do cânone. Para o crítico, o deleite fornecido pelo texto literário é diferente de todos os outros, pois a leitura é uma experiência complexa, em que cada livro traz consigo o elemento do inesperado. Dessa forma, pode-se afirmar que livros diferentes oferecem prazeres diferentes. Aliás, até mesmo a releitura de um livro, como coloca Ítalo Calvino (2007), também é sempre uma leitura de descoberta. Por essa razão, lido num outro momento da vida, o mesmo livro pode suscitar uma nova resposta por parte do leitor. Em carta para Thomas Higginson (1823-1911), Emily Dickinson (1830-1886) oferece a seu destinatário sua própria definição de poesia: “se eu leio um livro e isso faz com que meu corpo fique tão frio a

ponto de nenhum fogo poder aquecê-lo, eu sei que é poesia. Se me sinto fisicamente como se o topo da minha cabeça tivesse sido retirado, sei que isso é poesia. Essa é a única maneira que conheço. Existe alguma outra?”⁸² (*Oxford Essential Quotations*, s/p.). Se estendermos ao cânone essa qualidade que a poeta reconhece ser da poesia, compreendemos como o prazer do texto efetiva de maneira diferente os demais prazeres. Em Dickinson, ele se manifesta em extremos: o frio impenetrável que fogo algum pode aquecer, a impossibilidade física.

Para Kermode (2004), o cânone só é possível se um determinado livro está acompanhado de outros, configurando uma comunidade trans-histórica de textos em que a vida cultural de determinada obra é resultado de sua interação dinâmica com seus antecessores e com as convenções e normas formais deles (p. 07). O professor retoma o estruturalista tcheco Jan Mukařovský (1891-1975), para quem “o objeto poético pode ser estudado com severidade formalista como artefato, mas sua finalidade estética é alcançada apenas pela ação de um leitor responsivo”⁸³ (p. 19). Então, para esse estudioso, o prazer que o leitor experimenta “provavelmente está no poder do objeto de transgredir, partir, de maneira interessante e reveladora, dos meios aceitos de tais artefatos”⁸⁴ (p. 19). Dessa forma, pode-se depreender que há um propósito estético na obra de arte que só pode ser atingido quando há uma resposta ativa do leitor que, por sua vez, pode ter prazeres distintos ao entrar em contato com uma mesma obra em diferentes momentos de sua vida. Para Iser, a leitura torna-se prazerosa a partir da realização de um processo comunicativo que permite a ampliação do imaginário através da revisão de conceitos prévios. O leitor amplia seus horizontes ao interagir de modo ativo diante de uma produção repleta de vazios, que solicita produtividade advinda da capacidade imaginativa (FERREIRA, 2009).

Para Kermode, essa ideia de que o valor estético, por estar associado ao leitor, pode se modificar ao longo do tempo e até mesmo desaparecer, está associada à hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e à Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1921-1997), e à Estética do Efeito de Wolfgang Iser. Como sugere Robert Alter (2004), “quando obras antes valorizadas deixam de agradar, na medida em que os tempos e gostos mudam, elas escorregam para as margens do cânone - como aconteceu, por exemplo, com os romances

⁸² “If I read a book and it makes my whole body so cold no fire can warm me I know that is poetry. If I feel physically as if the top of my head were taken off, I know that is poetry. These are the only way I know it. Is there any other way?”

⁸³ “The poetic object might be studied with formalist severity as artifact, but that its aesthetic purpose is achieved only by the action of a responsive reader”.

⁸⁴ “Is likely to lie in the power of the object to transgress, depart, interestingly and revealingly, from the accepted ways of such artifacts”.

de George Meredith e com a poesia de James Thomson”⁸⁵ (p. 12). Essa relação pode estar ligada ao círculo semiótico, conforme descrito por Nikolajeva (1995), que enxerga a história da literatura infantil como uma sucessão de códigos culturais em mudança, conforme discutiremos com mais detalhes no capítulo seguinte.

Por falar em “estético”, Joseph T. Thomas Jr. (2011) alega que apenas dois livros se ocupam em discuti-lo relacionado à literatura para crianças: *Pleasures of Children’s Literature* (1992/1996) e *Aesthetic Approaches to Children’s Literature* (2005). O primeiro foi escrito por Perry Nodelman e, anos depois, revisado em coautoria com Mavis Rainer, e o segundo, por Maria Nikolajeva. Thomas Jr. afirma que ambos os livros têm seus méritos, mas que nenhum deles debate o conceito filosófico de estética ou de prazer estético no livro infantil. Isso faz com que o pesquisador conclua que “a questão do valor estético na literatura infantil está intimamente alinhada com a política e com a história de uma disciplina que ainda está negociando um lugar na academia”⁸⁶ (p. 08). Segundo o pesquisador, por uma questão de sistematização, é comum que pesquisadores distingam *children’s literature* [literatura infantil] de *children’s reading* [leitura infantil]. O primeiro identifica livros “estéticos” e o segundo classificaria um grupo de textos que são lidos pelas crianças, mas que não são considerados obras de arte.

Entretanto, deve-se considerar que, como a literatura infantil como disciplina acadêmica data da segunda metade do século passado (ZIPES et.al., 2005), é natural que as pesquisas acadêmicas e a crítica literária sobre textos para crianças sejam direcionadas a outros aspectos da ficção, que não necessariamente o valor estético, como ideologia, sociedade, temática, entre outros. O próprio Thomas Jr. (2011) exemplifica essa questão com dois artigos escritos sobre a série *Harry Potter* (1998-2007). O primeiro, de autoria de Karin E. Westman (2007), compara os volumes de J. K. Rowling (n.1965) com os de Jane Austen (1775-1817). Essa comparação, no entanto, é puramente temática: não há menção alguma a respeito do estilo de prosa das escritoras, por exemplo. Já o segundo, escrito por Philip Nel (2005), trabalha com as qualidades formais do texto de Rowling: a sátira, a orientação narrativa, personagens secundários bidimensionais, protagonistas tridimensionais, entre outras características que, aliás, para o autor, aproximam-se da escrita de Austen.

⁸⁵ “When works once valued cease to please as times and tastes change, they slip to the margins of the canon—as, say, has happened with the novels of George Meredith or the poetry of James Thomson”.

⁸⁶ “The question of aesthetic value in children’s literature is closely aligned to the politics and history of a discipline that is itself still negotiating a place in the academy”.

Em sua palestra, Kermode retoma Roland Barthes (1915-1980), ao discutir um poema de William Wordsworth (1770-1850), como exemplo daquilo que ele considera como qualidade distintiva do prazer literário: a combinação de prazer e chateação [dismay]. Como retoma o professor, Barthes distinguia o prazer da leitura daquilo que ele chamava de *jouissance*, que Kermode explica como “um termo em francês associado com, entre outras coisas, orgasmo e que conota uma experiência que não é simplesmente agradável, mas misturada com algo talvez melhor descrito como chateação”⁸⁷ (p.21). Trata-se, portanto, de uma sensação de êxtase que perturba as expectativas do leitor e o desafia. Dessa maneira, distingue-se de um simples prazer textual, que confirma as hipóteses do leitor e seus pré-conceitos. Desse modo, podemos retomar a citação de Emily Dickinson de poucas páginas atrás: quando a escritora se refere à “impossibilidade física”, como uma possível reação à poesia, confirma-se a complexidade do texto literário e associa-se sua recepção por parte do leitor com a *jouissance* explicada por Kermode.

Para Roger Alter (2004), o conceito de prazer de Kermode (2004) é um critério “razoável” para o cânone, apesar de suas ambiguidades. Nas palavras do estudioso: “a literatura agrada em parte porque nos convida, de modo mais sutil ou profundo, a ver quem somos e como é o nosso mundo através dos recursos da linguagem; e essa visão pode ser desanimadora, prazerosa ou ambas”⁸⁸ (p. 12). Dessa maneira, entendemos que, através dos livros, viajamos para terras distantes, como na metáfora, novamente, de Emily Dickinson, dessa vez, num poema: “[n]ão há Fragata como um Livro/Para nos levar a Terras distantes”⁸⁹. Isto é, a ficção nos permite questionar dilemas e experimentar o novo, pois possibilita viagens em que calçamos os sapatos de outra pessoa e enfrentamos, com e como elas, novas venturas e desventuras, garantindo o exercício da empatia através de outras vivências, conforme discutiremos no terceiro capítulo desta tese e de acordo com Ferreira (2009), para quem o texto emancipa quando permite a ampliação da biblioteca vivida daquele que o lê.

Para que se realize uma reflexão acerca do conceito de prazer dentro da construção canônica infantil, nos moldes como faz Kermode (2004), deve-se recordar que o deleite não era o objetivo desse subsistema em seu momento de origem. Por essa razão, como afirmam Kümmerling-Meibauer e Müller (2016), “se retomarmos a justaposição de abordagens estéticas e socioculturais para situar a literatura infantil e a canonicidade nessa dicotomia, as

⁸⁷ “A term associated in French with, among other things, orgasm, and connoting an experience not simply pleasant but mixed with something perhaps best described as dismay”.

⁸⁸ “Literature pleases in part because it invites us to see through the resources of language more subtly or more profoundly who we are and what our world is like, and that vision may be dismaying or delightful or both”.

⁸⁹ “There’s no Frigate like a Book / To take us Lands away”.

coisas podem realmente se tornar um pouco complicadas⁹⁰“(p. 05). Além do mais, trata-se de um gênero que é escrito⁹¹ e consumido por adultos, uma vez que a criança não tem poder aquisitivo. Assim, seu público-alvo pode ter acesso somente àquilo comprado por outros – seus pais, por exemplo – conforme necessidade lúdica ou ideológica. Aliás, devemos ressaltar que o sucesso de uma determinada obra, conforme Gillian Lathey (2005) depende de fatores econômicos, ideológicos, políticos e culturais. *Alice no País das Maravilhas*, por exemplo, tornou-se popular na Alemanha somente na década de 1970, quando uma nova tradução foi publicada. *Emil and the Detectives*, por sua vez, foi bastante popular no Reino Unido dos anos 1930, mas foi uma nova tradução publicada em 1959 que o resgatou do ostracismo em que se encontrava. Nesse sentido, em conformidade com Nodelman (2008), há um adulto “escondido” em quase todos os textos para os pequenos. Então, a literatura para crianças e jovens se trata de um conjunto de textos que depende do adulto: como autor, como consumidor, como produtor, como vendedor, entre outros. Essa noção, que por sua vez depende muito do que Jacqueline Rose (1984) já havia postulado, tem sido questionada por autores como Victoria Ford Smith (2017), para quem as crianças têm um papel importante na produção de sua própria literatura e cultura, discutidas por ela à luz de parcerias criativas e colaborativas entre adultos e crianças.

Conforme Humphrey Carpenter (2012), os livros infantis da metade do século XVII até a metade do século XVIII eram severamente moralizantes e, para os pais, que controlavam o que era lido pelas crianças, os volumes que não tinham a intenção de transmitir certo grupo de valores e ideais eram vistos como oportunidades que estavam sendo desperdiçadas. Essa mediação adulta faz com que Peter Hunt (2001) afirme que “nunca houve uma literatura concebida *por* crianças *para* crianças, uma literatura que pertence a crianças, e nunca haverá”⁹². Para Jacqueline Rose (1984), a ficção infantil constrói um mundo em que o adulto vem em primeiro lugar (autor, criador, doador) e a criança vem depois (leitor, produtor,

⁹⁰ “If we resume the juxtaposition of aesthetic and socio-cultural approaches in order to situate children's literature and canonicity in this dichotomy, things can indeed become a bit tricky”.

⁹¹ São raras as exceções. Um livro infantil bastante popular no começo do século passado foi *The Young Visitors* (1919) e um dos pontos que chama atenção nele é sua história de publicação, que é um pouco diferente daquelas com que estamos acostumados. Isso tendo em vista que sua autora, Daisy Ashford (Margaret Mary Julia Devlin, 1881-1972), o escreveu quando tinha apenas nove anos. Ele foi redescoberto por ela dentro de uma gaveta quando tinha 36 anos e, depois de passar por várias mãos, chegou a Frank Swinnerton (1884-1982), da editora Chatto and Windus, que o publicou com um prefácio escrito por J.M. Barrie (1860-1937). Aliás, por algum tempo, acreditou-se que foi o próprio autor quem tivesse escrito o livro e o publicado sob pseudônimo. Parte de seu apelo eram a pontuação e a ortografia não muito convencionais. Afinal, manteve-se a ortografia da menina de nove anos.

⁹² “There has never been a literature conceived *by* children *for* children, a literature that belongs to children, and there never will be”.

receptor) e então se instaura um vazio entre ambos, daí a “impossibilidade” de uma literatura para crianças, conforme a autora. Esse espaço intermediário existe entre o Modernismo literário e entre o período de tempo equivalente na literatura para crianças, por isso trabalhamos com essa ideia de “lacuna espacial” nesta tese e aventamos possibilidades de preenchê-la.

Aliás, conforme Elizabeth Parsons (2011), “a literatura para crianças tende a ser um gênero predominantemente conservador em seu viés ideológico, na medida em que muitas vezes defende os valores da cultura na qual ela é produzida e é consumida como parte de uma agenda inerentemente didática”⁹³ (p. 114). Ainda assim, é importante destacar que, no século XXI, no que se refere aos debates de gênero na literatura infantil, começaram a surgir textos que promovem, conforme Erica Hateley (2011), engajamentos “de maneira autorreflexiva com debates sobre identidade e gênero”⁹⁴ (p. 90), promovendo, assim, a extensão da subversão às normas que caracterizou o subsistema infantil no século passado (HATELEY, 2011). Um exemplo seria o romance *Coraline* (2002), de Neil Gaiman. Nesse livro, a protagonista percebe que, para derrotar seus inimigos, deve simular os estereótipos juvenis de menina que ela mesma não tem. Já no que se refere ao conceito de infância, segundo Zipes et al. (2005), vivemos um contexto sociocultural em que as linhas divisórias do ser adulto e do ser criança estão borradas: ambos usam as mesmas roupas, leem os mesmos livros, assistem aos mesmos filmes, jogam os mesmos jogos e comem as mesmas comidas (p. xxxi).

Pode-se concluir, então, que vivemos um momento diferente daquele da gênese dos livros para crianças, que eram puramente instrutivos e limitavam o prazer a uma espécie de anestesia alienante e mais próxima do conceito de prazer, conforme discutido por Kermode (2004), uma vez que o texto literário passou tanto a fornecer deleite, quanto a possibilitar a ampliação do horizonte de expectativas, através da ruptura de pré-conceitos. Isso não significa que não mais existam livros panfletários. Entretanto, pode-se dizer que a *jouissance* é praticamente inexistente até metade do século XIX. Isso porque há uma tendência à alienação proposta pelos próprios autores que, homens e mulheres de seu tempo, escreviam textos extremamente panfletários que, em vez de ampliar pré-conceitos, alienava-os de acordo com a moralidade vigente.

⁹³ “Children’s literature tends to be a largely ideologically conservative genre in that it often upholds the values of the culture in which it is produced and consumed as part of an inherently didactic agenda”.

⁹⁴ “Engages self-reflexively with debates about identity and gender”.

1.3.2 Acaso

Retomando Kermode (2004), outro termo essencial para a discussão da formação do cânone, ainda que pouco explorado por ele mesmo, é a noção de acaso [chance]. Para o pesquisador, a casualidade é uma ocorrência comum na história intelectual. Ele questiona se o trabalho de Sigmund Freud (1856-1939), por exemplo, teria sido diferente se ele não tivesse ignorado pensadores como Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Ferdinand de Saussure (1857-1913). Para Kermode, nas escolhas intelectuais, negligencia-se um caminho em prol de outro e, por isso, o acaso é proveniente tanto da formação individual, quanto dos interesses das comunidades interpretativas - aqui, pensamos no termo conforme Stanley Fish (1980) - das quais o indivíduo faz parte (p. 18).

Isso nos leva a entender, valendo-nos da metáfora de Alter (2004), que a construção do cânone literário é semelhante a um jogo de xadrez, cujas peças se embaralham, conforme determinada circunstância. No exemplo do editor, pode ter havido um salmo hebraico tão sublime quanto o oitavo, mas que se perdeu antes que os editores pudessem incluí-lo na coleção bíblica, ou pode ser também que tal salmo tenha sido deixado de fora por não expressar adequadamente as intenções do monoteísmo israelita. Isto é, há sempre um componente relacionado ao acaso e às oportunidades, que podem ser desperdiçadas ou não. Deve-se também levar em conta os fatores ideológicos que agem por trás dessa eleição do que entra para o cânone e do que é deixado para trás.

Essa volatilidade do cânone - a inserção e a exclusão de autores e obras conforme indivíduo ou comunidade interpretativa - pode ser observada nas diversas antologias de literatura infantil que foram publicadas até hoje. Menciona-se na *Norton Anthology of Children's Literature* (2005), que a tradição escrita da literatura infantil se inicia no período medieval, em que as crianças tinham contato com obras que consistiam basicamente de livros que ensinavam moral, bons costumes e latim. Entre esses livros está o *Orbis Sensualium Pictus*, de 1658, escrito por Johann Amos Comenius (1592-1670). Trata-se de um livro-texto destinado ao ensino de latim através de imagens: começa com o alfabeto e, em seguida, através da combinação de imagens e palavras, representa conceitos concretos e abstratos do mundo (orbis). Essa concepção de origem do subsistema também é defendida por Kimberley Reynolds (2011), ex-presidente da *International Research Society of Children's Literature* (IRSCL).

Antes disso, conforme David Russell (2014), ainda que não tenham sido criadas tendo em mente o público infantil, as histórias atribuídas a Homero eram muito populares entre as crianças e são contadas a elas até hoje através de adaptações, recontos e reendereçamentos, como é o caso de *The Children's Homer*, de Padraic Colum (1918), e *A Gift from Zeus: Sixteen Favorite Myths* (2001), de Jeanne Steig. Os mitos antigos também inspiraram variações modernas, como a série *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan. No Brasil, o exemplo fica por conta de *Contos e Lendas da Mitologia Grega*, publicado pela Companhia das Letras, como parte da coleção Contos e Lendas, e cuja tradução foi vencedora do prêmio FNLIJ 2001. Não podemos nos esquecer também das fábulas de Esopo, traduzidas em inglês por William Caxton (1422-1491) e publicadas antes mesmo do lançamento de *Orbis Sensualium Pictus*, em 1484. Essas, contudo, não são colocadas como pioneiras porque não eram endereçadas às crianças.

Peter Hunt (2011) retoma o texto de Patricia Demers e Gordon Moyles para definir o subsistema em questão. Para esses estudiosos, “se pelo termo ‘literatura infantil’ compreendermos apenas livros escritos especificamente para o entretenimento dos jovens, somos forçados a excluir [...] uma grande quantidade de material que, nos primeiros séculos da civilização inglesa, era o único tipo de literatura que as crianças conheciam”⁹⁵ (p. 45). Apesar de não haver distinção entre a criança e o adulto na Idade Média, afirmar que o início da literatura infantil se dá apenas no século XVIII, conforme afirma Gilliam Adams (1998), é assegurar “a ideia de que sua própria existência como entidade separada está vinculada a interesses comerciais”⁹⁶ (p. 19), ou seja, é entendê-la apenas como mercadoria.

Ainda conforme Adams (1998), uma definição de literatura infantil que se prova útil quando pensamos nas eras anteriores à imprensa seria a seguinte: “uma literatura imaginativa que pode ou não ter sido originalmente composta para crianças ou dirigida a elas, mas que foi considerada particularmente adequada para elas e à qual elas foram regularmente expostas num dado período”⁹⁷ (1986, p. 26). Essa definição, bastante inclusiva, permite à autora considerar como literatura infantil até mesmo os trabalhos com que as crianças tinham contato na Mesopotâmia. Seth Lerer (2008), por sua vez, afirma que as crianças gregas e romanas liam trechos de Homero e Virgílio selecionados pelos educadores com base em sua faixa

⁹⁵ “If by the term ‘children’s literature’ we mean only those books written specifically for the entertainment of the young, we are forced to exclude [...] a great deal of material that, in the early centuries of English civilization, was the only kind of literature children ever knew”

⁹⁶ “The idea that its very existence as a separate entity is tied to commercial interests”

⁹⁷ “An imaginative literature which may or may not have been originally composed for younger children or directed at them, but which was considered particularly suitable for them and to which they were regularly exposed”.

etária e com ênfase no ritmo, para fins de memorização, citação e declamação. Sánchez-Eppler (2013), por sua vez, diz que só temos acesso hoje a muitos dos textos antigos dos egípcios, sumero-babilônios, entre outros povos, graças às cópias que se faziam de textos para ensinar às crianças a escrever. Embora seja comum considerar o *Orbis Sensualium Pictus* (1658) o primeiro livro infantil, Carrie Hintz (2021) afirma que a China já havia produzido um texto semelhante há mais de um século, em 1542.

Enfim, pode-se dizer que o conceito de acaso na formação da literatura infantil e de seu cânone tende a ser delicado, uma vez que sua origem como área de estudo é relativamente recente. Ainda há questões a serem debatidas quanto à sua origem, sua separação por temas e instâncias, enfim, pontos-de-vista que se desencontram entre os pesquisadores desse subsistema. Nos parágrafos seguintes, tomaremos como base, para a discussão do tema da ocasionalidade, a divisão temporal feita por grandes pesquisadores de literatura para crianças em seus manuais historiográficos.

Em “An Introduction Survey”, primeiro capítulo do clássico estudo de F. J. Harvey Darton (1878-1936), *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life* (1932), primeira obra que se propôs a contar a história da literatura infantil, o autor define “livro para crianças”, como todo volume que fornece prazer espontâneo à criança. Diz o autor que, como uma data conveniente, pode-se considerar como origem do subsistema o ano da publicação de *A Little Pretty Pocket Book*, 1744. Essa obra congrega fábula, romance, conduta e educação, características essas que são legados das histórias contadas na Idade Média, tema sobre o qual Darton discute nos dois capítulos seguintes de sua obra. Ainda que Newberry, seu autor, coloque a instrução em primeiro lugar, ele o faz de modo peculiar e marca a criação de um marketing específico para o livro infantil, que passou a ser comercializado em livrarias. Só depois dele é que escrever para crianças passou a ser visto como algo passível de lucro (RUSSELL, 2014).

A literatura infantil, para Darton (1932), é quase inteiramente um “produto da grande classe média domesticada, que começou a existir livre da guerra civil, não muito animada com a religião, nem muito atenta às artes políticas, mas cada vez mais consciente e desejosa de liberdade, sob a dinastia hanoveriana”⁹⁸ (p. 05). Dessa maneira, ele está em consonância com Birgit Dankert (apud HUNT, 2002, p. 20), para quem a literatura infantil é uma construção social do Iluminismo europeu, não um fenômeno natural. Trata-se de uma visão

⁹⁸ “A product of the large domesticated middle-class, which began to exist, free of civil war, not wildly excited about religion nor very heedful of political arts, but increasingly conscious and desirous of freedom, under the Hanoverian dynasty”.

distinta, portanto, daquelas popularizadas nos anos 2000, associadas aos Estudos Culturais, que traçam a origem do subsistema há milhares de anos, como vimos há pouco.

Outros dos poucos volumes que discorrem sobre literatura infantil em uma perspectiva cronológica são *Written for Children* (1965), de John Rowe Townsend (1922-2014), *A Critical History of Children's Literature*, de 1953, editado por Cornelia Meigs (1884-1973), e *An Introduction to Children's Literature*, de Peter Hunt (1994). Todos apresentam divisões temporais parecidas. Townsend, por exemplo, divide os 29 capítulos de seu volume em quatro partes: antes de 1840; entre 1840 e 1915; de 1915 a 1945; e de 1945 a 1989; já Meigs apresenta quatro divisões temporais: até 1840; de 1840 a 1890; de 1890 a 1920; e de 1920 a 1950; Hunt, por sua vez, divide a literatura infantil cronologicamente em quatro grandes períodos: “The Early History of Children's Literature”, que começa no século XVI e terminaria em 1800; “Maturity” (1860-1920); “The Long Weekend” (1920-1939); e “Equal Terms: 1940 to the Present”.

Ainda, conforme Frank Kermode (2004), entende-se que o acaso funciona na composição canônica como um processo resultante da soma de três fatores: a formação individual, o interesse pessoal e o interesse de comunidades interpretativas. A ressalva do autor é que essa casualidade pode promover certos desvios, resultando na total negligência de um caminho não trilhado, isto é, pode assegurar a manutenção de algumas ideias e alguns valores em prol de outros, como explica Peter Hunt em nossa epígrafe. Kimberley Reynolds (2011) adota uma posição mais conciliatória quando reflete sobre a gênese do cânone infantil e entende que a literatura para crianças compreende um número elevado e amorfo de textos. Para ela, o gênero não possui um corpo fixo e facilmente identificável de textos. Na verdade, existem “muitas literaturas infantis, produzidas em diferentes momentos, de diferentes maneiras e para diferentes propósitos, por diferentes tipos de pessoas, usando diferentes formatos e mídias”⁹⁹ (p. 2-3). Assim, há, novamente, a manifestação do acaso. Talvez, por essa razão, a Norton tenha optado, em sua antologia, por apresentar não uma tradição infantil anglo-americana, mas tradições, plurais em si mesmas. Por conseguinte, como já dissemos, a divisão cronológica é feita por gêneros: alfabetos; panfletos; cartilhas e livros escolares de textos; contos de fadas; fábulas com animais; mitos clássicos; lendas, religião: histórias judaico-cristãs; fantasia; ficção científica; livro de ilustrações; quadrinhos; poesia; drama; livros de instrução; livros não-ficcionais sobre a vida das pessoas; histórias de aventura; histórias educativas; e ficção doméstica. A única justificativa para isso dada pela

⁹⁹ “Many children's literatures produced at different times in different ways for different purposes by different kinds of people using different formats and media”.

coleção, pensada para o ensino superior, é que essa divisão em forma e gênero facilitaria o professor a preparar seu material de trabalho.

1.3.3 Mudança

O terceiro e último conceito discutido por Kermode é mudança [change], que é mais simples que os demais, pois, conforme Alter (2004), a ideia de que mudamos - como indivíduos e como comunidade - com o passar do tempo é inquestionável. Nesse processo de mudança, também se modifica a maneira como vemos determinadas obras. Esse conceito é facilmente relacionado aos Estudos Culturais, que se enquadram naquilo que o professor chama de “segunda dispensação” crítica. Diz o professor que, seja o cânone formado por sanção teológica ou por decreto pedagógico, os textos que o compõem existirão apenas na companhia uns dos outros (2004). Dessa forma, os textos se nutrem uns dos outros (p. 33) e, por isso, o tratamento de uma determinada obra dentro do cânone literário seria diferente se ela estivesse fora dele. O exemplo fornecido pelo professor é a redescoberta de Thomas Traherne, como parte do cânone inglês: manuscritos inéditos dele foram encontrados num carrinho de livros que seria destruído. Para Kermode, o retorno do poeta inglês ao cânone no qual um livro dele já havia pertencido só foi possível graças ao crescente interesse da época na poesia do século XVII. Mais uma manifestação do acaso, dessa vez impulsionada pela mudança.

Kermode (2014) explica que a interpretação está fixada no presente e que, para lermos e interpretarmos um texto canônico hoje, devemos fazê-lo de acordo com nossos próprios pré-conceitos, como concebe Gadamer. Em *Verdade e Método*, o filósofo alemão desenvolve quatro conceitos-chave centrais na hermenêutica: pré-conceito, tradição, autoridade e horizontes. O primeiro deles, retomado por Kermode, tem conotação neutra e significa simplesmente um pré-julgamento, “que na verdade não é mais do que compreensão de si mesmo enquanto ser-no-mundo”, conforme resume Alessandro Rocha (2016, p. 29). Ou seja, o pré-conceito é uma fonte de conhecimento, uma vez que todo indivíduo, a partir de sua vivência, cria suposições necessárias para que haja qualquer tipo de reivindicação de conhecimento.

Ainda conforme Rocha (2016), “para Gadamer, os preconceitos convivem dialogicamente no interior do texto/acontecimento e em sua interpretação” (p. 30). Portanto, é impossível evitar os próprios conceitos no momento da interpretação, uma vez que esse ato

vai colocá-los em jogo. A interpretação está relacionada ao contexto histórico do intérprete que, por sua vez, está vinculado aos desejos de sua comunidade, ainda que diferentes membros de uma mesma instituição tenham posições diferentes relacionadas a determinados casos e situações. Por isso, diz Kermode (2004), a leitura requer que o leitor esteja consciente de sua situação histórica. Só dessa forma ele será capaz de lidar com o texto em toda sua novidade e o mesmo poderá firmar sua própria verdade (p. 37). Esses diferentes pontos de vistas, pré-conceitos que se modificam com o tempo, por diversas razões, podem ser vistos, na crítica literária, tanto com relação aos escritores, quanto com relação às suas obras.

Um exemplo do primeiro caso: Diane D'Amico faz um excelente recorte do movimento da crítica em relação à escritora Christina Rossetti em *Christina Rossetti - Faith, Gender, and Time* (1999), que estudamos em nossa dissertação de mestrado. Havia um consenso entre os primeiros críticos rossetianos de que a escritora era uma das melhores poetisas dezoenovistas. Nessa época, sua obra era apreciada precisamente por conta de sua fé. A recusa de dois pedidos de casamento, por exemplo, era vista por esses críticos e pelos escritores contemporâneos a ela como uma decisão que demonstrava grandeza espiritual. Rossetti, inclusive, era considerada como um modelo a ser seguido pelas meninas, por ter tido cabeça e coração abertos, e ter atingido um nobre contentamento. Essa tende a ser a tônica das críticas do final do século XIX até o começo do século XX, em que há uma mudança radical: seus poemas, lidos até então como exemplos estéticos e de valor espiritual, passam a ser lidos como evidência de uma mulher adulta neurótica e a recusa aos casamentos passa a ser entendida como medo do amor sexual, e das responsabilidades da vida adulta.

Logo, a segunda geração de críticos, que empregou a abordagem psicanalítica, via nas obras de Rossetti e em sua vida alertas especialmente para escritoras: permanecer solteira não só limita a felicidade pessoal, como prejudica a criatividade. Curiosamente, o New Criticism não altera essa visão psicanalítica, especialmente porque não houve interesse crítico na poesia rossettiana. D'Amico afirma que isso aconteceu porque essa crítica privilegiou a construção tradicional da masculinidade. Por isso, os poemas dela eram vistos como inferiores e não intelectuais. Um novo interesse surge no final dos anos 1970, começo dos anos 1980, quando Rossetti volta a ser valorizada como mulher e poetisa, mas não nos termos vitorianos. Isto é, em vez de ser representada como uma mulher temente a Deus, ela é vista como uma pessoa a ser admirada por ser resoluta e determinada, que afirmou o eu feminino e subverteu as ideologias patriarcais do século XIX. Assim, ela não desistiu dos casamentos por fé, mas em prol de sua poesia (p. 1-8).

Aliás, é importante destacar que os últimos vinte anos foram bastante ricos em termos de recuperação de escritoras do século XIX, e há uma gama de estudos rossettianos que carregam consigo essa marca. Esses trabalhos de redescoberta fizeram com que o cânone ocidental, outrora monolítico, se expandisse em cânones, na medida em que mais mulheres, negros e outros autores e autoras, de diversas culturas, passaram a povoar antologias e arquivos de estudos literários, como o *Victorian Women Writers Project*, que começou em 1995 na Universidade de Indiana e tem como objetivo a divulgação de escritoras britânicas menos conhecidas do século XIX e o *International Centre For Victorian Women Writers*, localizado na Canterbury Christ Church University, que possui propósito semelhante. Por consequência, a pureza estética do cânone ocidental tradicional se distanciou dos homens brancos que, durante tanto tempo, dominaram os estudos literários.

Demos um exemplo de mudança da crítica em relação aos escritores. Agora, pensamos nas alterações com relação a uma obra específica. Para fins de exemplificação, tomemos *Alice no País das Maravilhas*, aqui escolhido por conta de suas características, que seriam absorvidas no Modernismo, como discutiremos no próximo capítulo. No site da *Lewis Carroll Society*, grupo fundado em 1969 com o objetivo de incentivar estudos sobre a vida e a obra de Lewis Carroll, são recomendados alguns livros para estudo dos dois volumes de Alice. Entre eles está *Aspects of Alice: Lewis Carroll's Dreamchild as Seen Through the Critics' Looking-Glasses*, editado por Robert Phillips e publicado, nos Estados Unidos, em 1981. Essa obra é formada por uma compilação de textos escritos entre 1865 e 1971, fazendo parte, portanto, da dispensação metacrítica teórica, conforme Kermode. Essa dispensação, conforme enfatizamos, é alimentada pela proliferação dos Estudos Culturais e é tão vasta, que Phillips divide o volume de 39 ensaios em nove grupos: pessoal e biográfico; como literatura infantil e vitoriana; comparações com outros escritores; filosófico e outros; igreja e xadrez; linguagem, paródia, sátira; interpretações freudianas; junguianas e míticas; e psicodélico.

Aliás, a própria *Lewis Carroll Society* por si só já é responsável pela publicação de uma infinidade de leituras dos clássicos infantis escritos por Lewis Carroll, vide a publicação de *The Carrollian* (antigamente conhecido como *Jabberwocky*), periódico que, desde 1969, recebe originais sobre os mais diversos aspectos da vida e obra de Lewis Carroll. Além dele, a sociedade também publica o *Bandersnatch*, boletim informativo trimestral com detalhes de suas atividades e o *Lewis Carroll Review*, publicação que ocorre de duas a quatro vezes por ano e discute os principais lançamentos, envolvendo o autor e sua obra. Já a sucursal estadunidense, fundada em 1974, publica bianualmente a revista *The Knight Letter*, que já

conta com mais de 100 números de crítica. Além disso, 28 livros já foram publicados sob a supervisão do grupo. Há outras três sucursais: em Daresbury, no Japão e no Brasil. Essa última, fundada em 2009, ainda tem uma atuação bastante tímida, apesar de contar com mais de 40 membros. Essas publicações mostram a característica inesgotável do clássico e as diversas abordagens que ele nos permite, embora sejam também diversos casos de superinterpretação, como pode ser notado na parte dedicada ao psicodelismo em *Aspects of Alice*.

Kermode (2004), então, ainda discutindo a questão da mudança, decide examinar o cânone conforme obras que foram eleitas individualmente por Matthew Arnold e por T. S. Eliot, numa espécie de “antologia pessoal” e que promovem a eles prazer e a sensação de tristeza. Conforme estudamos, são esses os dois conceitos que, para o estudioso, caracterizam o prazer da leitura de um texto canônico. Tal elemento pode fazer parte do que se considera uma característica “filosófica” da literatura canônica no sentido de que “qualquer reflexão filosófica sobre a condição humana está vinculada de alguma forma a reconhecer a perda inelutável, a dissolução e a dolorosa disjunção entre as aspirações humanas e as circunstâncias arbitrárias da existência”¹⁰⁰ (p. 08).

Na concepção do estudioso, Matthew Arnold discutiu seus favoritos como se sua experiência particular culminasse em normas literárias, que seriam aceitas por todos os leitores (2004, p. 39). Entretanto, para Kermode (2004), suas anotações e seus apontamentos podem não ter o mesmo significado nem para leitores contemporâneos a ele, nem para leitores de diferentes épocas. Já Eliot não chegou a recomendar seus favoritos ao público, nem se referiu em suas obras, perfazendo um processo intertextual. Por isso, há referências dantescas em “A Terra Desolada” e uma espécie de rendição que, para Eliot, se tratava de uma experiência central da poesia. Conforme Kermode, “o ressurgimento do interesse pelos dramaturgos jacobinos no final do século XIX tornou possível não apenas novas inclusões canônicas, mas também sua justaposição com Baudelaire e os outros poetas franceses que haviam conquistado a lealdade do poeta”¹⁰¹ (2004, p. 45). Por essa razão, pode-se dizer que o texto se transforma, conforme o leitor se transforma.

¹⁰⁰ “On the assumption that any philosophical reflection on the human condition is bound in some way to recognize ineluctable loss, dissolution, and the painful disjunction between human aspirations and the arbitrary circumstances of existence”.

¹⁰¹ “The late nineteenth century revival of interest in the Jacobean dramatists has made possible not only new canonical inclusions but also their juxtaposition with the likes of Baudelaire and the other French poets who had won the poet’s allegiance”.

Não há registro de um estudo que tenha tido por objetivo analisar as diferentes antologias de textos infantis lançados até os dias de hoje: quais textos são inseridos e quais são deixados de lado com o tempo. Esse estudo inexistente provavelmente apontaria, conforme Zipes et al. (2005) que, desde o século XVIII até os dias de hoje, houve uma proliferação de antologias cujos significados e usos dependem não só do público leitor, como também do contexto em que elas se inserem. No Brasil, um exemplo desse tipo de publicação, antologias de literatura infantil, é a *Antologia de Histórias*, organizada por Maria Clara Machado, coleção cujos textos são divididos em três grupos: fábulas, alegorias e histórias mágicas.

Os pesquisadores responsáveis pela antologia *Norton* apenas apontam que, em 1796, a coleção *The Children's Miscellany*, cuja primeira edição é londrina e traz contos, poemas e ensaios bastante panfletários, havia sido republicada por William Spotswood (1847-1919). Essa edição se inicia com quatro versos de John Dryden logo na página de títulos: “Ofereça-lhe além de suas dores diárias, / Para formar os modos ternos do menino; / E trabalhe com ele, como um bebê de cera, com arte, / Para aperfeiçoar sua simetria em cada parte”¹⁰². Estes, dispostos de tal maneira, já indicam a condição educativa do livro, que é formado por textos de Thomas Day, Alexander Pope, William Cowper e Peter Longueville, que, em “The History of Philip Quarll”, retoma a história de naufrágio, nos moldes popularizados por Daniel Defoe. Conforme a introdução do conto, histórias como essas nos permitem contemplar os poderes da imaginação humana, uma vez que somos privados das vantagens cotidianas e do apoio dos amigos e precisamos lidar com desventuras de maneira criativa.

Ainda segundo os autores da *Norton Anthology of Children's Literature* (2005), diversos tipos de antologias surgiram no século XIX com o objetivo de construir um cânone apropriado da literatura infantil. O exemplo citado por eles acerca desse período é *The Golden Treasury of Songs and Lyrics*, organizado por Francis Turner Palgrave e publicado em 1861. Tendo como referência a edição de 1875, nota-se que o autor mais recorrente é William Shakespeare¹⁰³, com 27 poemas. Aliás, textos de Shakespeare ainda são impressos em obras

¹⁰² “Bid him, besides, his daily pains employ, / To form the tender manners of the boy; / And work him, like a waxen babe, with art, / To perfect symmetry in every part”.

¹⁰³ A referida edição de *Golden Treasury of English Songs and Lyrics* também é formada por textos de autoria de T. Nash, W. Drummond of Hawthornden, C. Marlowe, H. Constable, T. Lodge, The Shepherd Tonie, Sir T. Wyatt, W. Alexander - Earl of Sterline, Sir P. Sidney, J. Sylvester, R. Barnefield, S. Daniel, M. Drayton, E. Vere - Earl of Oxford, J. Webster, J. Lyly, T. Heywood, E. Spenser, T. Dekker, Lord Bacon, J. Milton, J. Dryden, A. Marvell, F. Beaumont, J. Shirley, Sir H. Wotton, B. Jonson, G. Herbert, H. Vaughan, R. Crashaw, Sir C. Sedley, R. Herrick, Colonel Lovelace, T. Carew, R. Herrick, E. Waller, Sir J. Suckling, A. Cowley, J. Fletcher, Sir W. Scott, T. Gray, A. Pope, C. Cibber, A. Philips, J. Thomson, W. Collins, R. Burns, J. Elliott, J. Logan, W. Cowper, J. Gay, H. Carey, R. Burns, R. Graham of Gartmore, S. Rogers, M. Prior, O. Goldsmith, Lady A.

para crianças, como é o caso da coleção *Contos e Poemas para Crianças Extremamente Inteligentes*, organizada por Harold Bloom e publicada em 2002. No Brasil, essa obra de Bloom foi dividida em quatro volumes e publicada pela Objetiva entre 2003 e 2004.

Já no século XX, o exemplo fica por conta de coleções multi-volume, como é o caso de *Journeys Through Bookland*, uma série de 11 volumes publicada por Charles Herbert Sylvester em 1909. O subtítulo já traz o objetivo dos livros: “um plano de leitura novo e original aplicado à melhor literatura do mundo para crianças”¹⁰⁴ e há uma recomendação já na folha de rosto: “para pais, professores e todos os que têm filhos sob sua responsabilidade; para adultos que desejam renovar sua amizade com os amigos da juventude ou para abrir, pela primeira vez, o grande tesouro de literatura do mundo; para jovens leitores que precisam estudar os clássicos”¹⁰⁵. Essa coleção já é mais próxima daquelas que conhecemos hoje, ainda que, como a citada no parágrafo anterior, mescle escritores que perseveraram no cânone com outros já menos conhecidos¹⁰⁶.

É importante lembrarmos que muitas dessas obras marcam o que se convencionou chamar de literatura *crossover*. Além do mais, Shakespeare e os demais autores “para adultos” são entendidos pelos organizadores das referidas edições como autores *crossover* em si mesmos. Conforme Kimberley Reynolds (2011), “originalmente, era mais comum que a criança ‘cruzasse’ para o domínio adulto, tomando as obras conforme achavam gratificantes para si mesmas”¹⁰⁷ (p. 17). São exemplos: *The Pilgrim’s Progress* (1678) e *Robinson Crusoe* (1719). O *crossover*, aliás, permite-nos refletir sobre a linha tênue que divide a reflexão de Kermode acerca de acaso e mudança na construção canônica.

Conforme Zipes et al. (2005), já nos quatro meses pospostos a sua publicação, *Robinson Crusoe* teve quatro edições e duas reimpressões. No final do século XVIII, havia dezenas de novas edições, performances teatrais, traduções e, inclusive, *chapbooks*: livretos/panfletos acessíveis para crianças e adultos, populares entre os séculos XVII e XIX. Esses livretos eram

Lindsay, W. J. Mickle, Lady Nairn, G. Sewell, A. L. Barbauld, J. Keats, Lord Byron, P. B. Shelley, W. Wordsworth, H. Coleridge, T. Campbell, T. Moore, R. Southey, C. Wolfe, C. Lamb e T. Hood.

¹⁰⁴ “A new and original plan for reading applied to the world’s best literature for children”.

¹⁰⁵ “For parents, teachers, and all who have children under their charge; for adult who wish to renew their acquaintance with the friends of their youth, or to open for the first time the world’s great treasure house of literature; for youthful readers who must study the classics”.

¹⁰⁶ Se tomarmos como exemplo o volume dois, encontramos obras assinadas por: William Blake, George MacDonald, Wilhelm and Jakob Grimm, St. Louis Star Sayings, Nathaniel Hawthorne, W.B. Rands, Hans Christian Andersen, Robert Louis Stevenson, Anna McCaleb, Jean Ingelow, Eugene Field, James Whitcomb Riley, Clement C. Moore, Harrison Weir, Charles Kingsley, Jeffreys Taylor, Mary Howitt, L. Maria Child, James Russell Lowell, John Ruskin, Thomas Moore e Lucy Larcom, além de poucos textos de caráter informativo, “uma história japonesa” e *As Mil e Uma Noites*.

¹⁰⁷ “Originally, it was more common for children to ‘cross over’ to the domain of adult texts, taking such works as they found rewarding for their own”.

comercializados por vendedores ambulantes, que se deslocavam pelas cidades. A diversidade de *robinsonnades*, como ficaram conhecidos, pode ser explicada devido à importância que Jean-Jacques Rousseau promoveu ao romance. Segundo F. J. Harvey Darton (1932), eram três os principais tipos de *robinsonnades*: o selvagem solitário, o marinheiro de York e o homem racional-natural. O *chapbook* disponibilizado pelos editores da *Norton Anthology of Children's Literature* (2005) reduz o romance à sua essência. Trata-se de um texto curto, que reduz o romance de mais de 200 páginas em apenas dez, enfatizando seus pontos principais: contra a vontade dos pais, o herói sai de casa e parte para sua jornada; é capturado por piratas; escapa e naufraga; sobrevive na selva; encontra com nativos hostis; volta para casa. A autoria do texto, bem como das duas ilustrações disponibilizadas, é anônima. O *chapbook* veicula a ideologia vigente em seu momento de publicação. Isto é, mesmo que em poucas páginas, pode-se notar, sobretudo a partir de sua relação com Friday [Sexta-Feira], nativo resgatado por Crusoe que passa a ser seu escravo, a visão eurocêntrica do colonialismo: ainda que não haja longa descrição acerca do processo, devido a pouca extensão do texto, o protagonista ensina a língua inglesa para o outro personagem e o converte ao cristianismo. Ou seja, nele, a dominação daquele que não é branco e cristão é vista como algo bom e natural.

Essa perspectiva, segundo Zipes et al. (2005), com o passar do tempo, passa por revisões, que se distanciam da “crença implícita de Crusoe de que os povos não europeus são selvagens canibais que obviamente deveriam ser convertidos ao cristianismo”¹⁰⁸ (p. 1625). Esses pesquisadores citam como exemplos: *Island of the Blue Dolphins* (1960), de Scott O’ Dell (1898-1989), e *Foe* (1986), de J. M. Coetzee (1940-). No primeiro, uma americana nativa consegue sobreviver por 18 anos numa ilha, ao aprender a coexistir com a natureza. Já o segundo foca na relação racial entre o mestre e seu servo, entre o colonialismo e a linguagem (Zipes et. al., 2005).

Por isso, pode-se dizer que o conceito de mudança na formação do cânone infantil incorpora textos de Shakespeare e até mesmo de Wordsworth e Coleridge em sua história. Portanto, a relação *crossover* é mútua: tanto as crianças se apropriam do que é escrito para adultos, quanto os adultos se apropriam do que é escrito para as crianças. Claro que devemos ter em mente que a literatura infantil efetiva-se tendo a criança, inicialmente, como público passivo. Isso pelo motivo de ter sido um adulto quem compilou tais textos como infantis e outro que os proveu à criança. Tendo em vista o guia cronológico proposto pela editora Norton e compreendendo-o como espelhamento máximo do cânone, observa-se que os textos

¹⁰⁸ “Crusoe’s implicit belief that non-European peoples are cannibalistic savages who obviously ought to be converted to Christianity”.

desses autores já não fazem mais parte da tradição infantil anglo-americana: ao dividir-se o subsistema em temas, Shakespeare e demais autores adultos perderam espaço para outros, que realizaram obras devidamente voltadas ao público infantil, como foi *Orbis Pictus* na tradição didática do século XVI, como é *Coraline* nas históricas fantásticas deste século. Trata-se de uma tendência que pode ser observada em compêndios mais recentes, ainda que críticos, como Bloom, entendam que é importante oferecer o cânone às crianças, além do clássico infantil.

Para Kermode (2004), o cânone modifica-se de tal forma a corresponder com a realidade que ele integra. O pesquisador retoma Gadamer, para quem “[o] importante é ter consciência do próprio pré-conceito, de modo que o texto possa se apresentar em toda a sua novidade e, assim, pode afirmar sua própria verdade contra seus próprios significados prévios”¹⁰⁹ (apud Kermode, p. 37). Conforme Kermode, para fazer do texto canônico nosso, isto é, para fazê-lo moderno, devemos lê-lo através de um ponto de vista “apropriativo”, de forma que ele responda ativamente aos nossos pré-conceitos e também os de nossa comunidade. Então, quando Matthew Arnold e T. S. Eliot elegem seus favoritos, por exemplo, eles transformam o cânone de modo a corresponder com sua identidade individual, construída a partir da comunidade da qual eles fazem parte. Os próprios autores de literatura infantil, aliás, passam a escrever, no século XX, textos que são marcados por temas e comportamentos que se igualam aos anseios de sua época. Essas histórias tratam da representatividade de forma ampla, indicando, em certos casos, revisões textuais e históricas¹¹⁰.

¹⁰⁹ “The important thing is to be aware of one’s own bias, so that the text may present itself in all its newness and thus be able to assert its own truth against one’s own fore-meanings”.

¹¹⁰ Por exemplo, David L. Russell (2015) relembra uma polêmica envolvendo o politicamente correto, que quase banuiu Helen Bannerman (1862-1946) das prateleiras. Em 1899 foi publicado um livro escrito e ilustrado pela escritora escocesa intitulado *The Story of Little Black Sambo*. O texto conta uma história bastante simples: Sambo é um garotinho do sul da Índia que mora com seus pais, Black Jumbo e Black Mumbo, e que, certo dia, precisa enganar quatro tigres famintos, caso contrário, seria comido por eles. O livro, que era bastante popular na época, quase foi banido na metade do século XX, por conta dos nomes das personagens e das ilustrações, que passaram a ser consideradas racistas. Contudo, foi republicado em 1996 com ilustrações de Fred Marcellino (1939-2001) e os nomes das personagens foram modificados: Little Sambo, por exemplo, tornou-se Little Babaji. As imagens de Marcellino eliminaram os estereótipos raciais que havia nas de Bannerman. Esse episódio só foi possível graças a essas mudanças histórico-sociais às quais se refere Kermode (2004). O livro de Bannerman perseverou no cânone infantil, mas dele foram apagados os estereótipos racistas identificados no século passado. Revisões como essa só são possíveis dentro da atual conjuntura sociocultural a que pertencemos como indivíduos e comunidades interpretativas. Movimento semelhante acontece no Brasil no que se refere à obra infantil de Monteiro Lobato (1882-1948) que, nos últimos anos, foi apontada como racista pela maneira como, no caso da série *Sítio do Picapau Amarelo*, a personagem Tia Nastácia é tratada. A obra do autor tornou-se domínio público em 2019 e a editora Moderna, para contornar essa questão, procurou o também escritor infantil Pedro Bandeira (n.1942), autor de *A Droga da Obediência* (1984), com o objetivo de adaptar *Reinações de Narizinho* (1931). Em entrevista ao Estadão publicada em 19 de janeiro, o autor afirmou que a “magia de Lobato, sem seus pequenos deslizes racistas, é imensa e é isso que sonho preservar para as próximas gerações,

Esse revisionismo tende a estar relacionado a uma perspectiva de empoderamento identitário. Conforme Karen Coats (2011, p. 111), autores e críticos frequentemente pensam no termo identidade somado a algum adjetivo: nacional, racial, étnica, ou a alguma locução adjetiva: de gênero. Embora não se possa essencializar a identidade, entende-se que, para que essa seja validada, as crianças devem se ver nos livros. Então, crianças homossexuais precisam ler livros sobre crianças homossexuais, crianças transgênero precisam ler livros sobre crianças transgênero, crianças negras precisam ler livros sobre crianças negras e assim por diante. Caso contrário, segundo a autora, corre-se o risco de se adotar uma posição alienante ou sentir-se invisível enquanto lê. Textos com essa tônica começaram a surgir, sobretudo, na segunda metade do século XX.

1.4 Amarrando os pontos e retomando conceitos

Neste capítulo, vimos que são três as maneiras mais comuns de se escrever para crianças, conforme C. S. Lewis: interagir com a criança ao longo do processo de contação de histórias (como fez Lewis Carroll com as filhas do deão de Christ Church) ou simplesmente escrever literatura infantil, pois pode ser a melhor maneira de se dizer algo (como fez o próprio Lewis com *As Crônicas de Nárnia*), são boas práticas, que costumam resultar em bons livros. Entretanto, simplesmente fornecer à criança o que ela busca tende a não resultar em bom texto, mas em uma obra panfletária e que visa à manutenção dos valores vigentes, alienando a criança, em vez de emancipá-la.

Ademais, observamos que a literatura infantil não tem uma história, mas histórias e, nesse sentido, pode-se apontar diferentes possibilidades de gênese e ascensão, que incluem sua origem histórica, que reconhece o surgimento da literatura infantil como marcado pelo lançamento de *A Little Pretty Pocket-Book* (1744), de John Newbery, cujo sucesso comercial deveu-se a uma fórmula que levava em conta os desejos das crianças e dos adultos, que compravam o livro; doméstica, que discute principalmente o papel da mulher como uma mãe educadora, que faz seu próprio material visando ao ensino e à aprendizagem; e simbólica, que inclui mitos de origem quase tão famosos quanto as histórias, em nosso imaginário popular, como são os casos de Lewis Carroll, James Barrie e Salman Rushdie.

para que se encantem [pela obra do autor] como eu [me encantei]” e justificou a adaptação do texto, com nova ambientação de brincadeiras e ensinamentos para o século XXI.

Neste texto, descobrimos que Eleanor Farjeon, Gertrude Stein, Virginia Woolf e Sylvia Plath traçaram caminhos, enquanto autoras de literatura infantil, que outros já haviam traçado, entrelaçando suas histórias com outras, canônicas, míticas e reconhecidas. Além disso, percebemos que há um recente interesse editorial brasileiro por esses textos: *Para fazer um livro de alfabetos e aniversários* (2017) e *O mundo é redondo* (2020), ambos de Stein, foram traduzidos por Dirce Waltrick do Amarante e por Luci Collin e publicados pela editora Iluminuras. Já *O livro das camas e outras histórias para crianças* (2016), de Plath, foi traduzido por Alípio Correia de Franca Neto e publicado pela Globinho. Essa publicação marca, também, o crescente interesse brasileiro pela obra de Sylvia Plath que, nos últimos cinco anos, teve traduzidos seus diários, contos, além de novas edições de seus poemas e romance. Por sua vez, embora *A cortina da tia Bá* (1999), de Virginia Woolf, esteja fora de catálogo, também notamos que este foi traduzido por Ruth Rocha, trabalho que foi contemplado com o Prêmio FNLIJ de Tradução - Criança. Esse interesse está mais relacionado à forma como se constitui o campo de produção cultural.

Além disso, discutimos a formação do cânone infantil a partir da consideração de Frank Kermode (2005), que enxerga o cânone, de maneira geral, como o registro de como nossa autocompreensão histórica é contextualmente formada e modificada. Para isso, buscamos pensar em como os três conceitos eleitos por ele: prazer, acaso e mudança podem ser vistos à luz da literatura infantil, mais especificamente, através de episódios distintos, como a inclusão-exclusão-inclusão de Helen Bannerman nos clássicos para crianças, as diferentes concepções de literatura infantil que têm os organizadores de compêndios e antologias, e a maneira como a crítica literária lidou com a escritora inglesa Christina Rossetti através dos tempos, entre outros.

O cânone infantil do século XX conta com nomes como Dr. Seuss, Maurice Sendak, Maira Kalman, Anthony Browne, Chris van Allsburg que, conforme Zipes et al. (2005), escreveram numa época bastante “mergulhada” no Modernismo. Para os autores, o final do século XIX e o início do XX foram marcados pela obrigatoriedade da escola, o que aumentou o letramento das classes mais pobres e culminou numa homogeneização linguística. Além disso, os avanços nas tecnologias de impressão levaram à reprodução abundante de livros ilustrados para crianças, ajudando a popularizar a obra de Mark Twain, Frances Hodgson Burnett, E. Nesbit, Beatrix Potter, entre outros. De um modo geral,

no século XX, a interação da literatura infantil com a cultura dominante explodiu além da página impressa. Os avanços tecnológicos como o rádio, o cinema, a televisão e a Internet, bem como as transformações da sociedade, como os direitos

das mulheres e os movimentos pelos direitos civis, mudaram a forma e os temas das obras para crianças¹¹¹ (ZIPES et al., 2005, p. xxix).

As tradições anglo-americanas de literatura infantil são compostas por um grupo de autores completamente distintos das tradições “adultas” inglesa e estadunidense, por exemplo. O que não quer dizer que esses autores de ficção primeiramente destinada aos adultos, deixaram de se interessar pelo subsistema infantil, como começamos a ver. Ademais, não podemos afirmar a inexistência de uma literatura infantil modernista ou de características modernistas, como discutiremos no próximo capítulo.

¹¹¹ “In the twentieth century, the interaction of children's literature with mainstream culture exploded beyond the printed page. Technological advances such as radio, film, television, and the Internet, as well as social transformations such as the women's rights and civil rights movements, changed the form and subject matter of works for children”.

**EXPERIMENTOS RADICAIS NA LITERATURA INFANTIL:
O ITINERÁRIO DOS ESTUDOS SOBRE MODERNISMO E FICÇÃO PARA
CRIANÇAS**

Radical experiments in the arts in the early modern period began in the books which Lewis Carroll and his successors wrote for children.
Juliet Dusinberre

2 Continuando a conversa: Modernismo literário e literatura infantil

Como vimos no capítulo anterior, uma diversidade de autores modernistas, além das escritoras selecionadas para o corpus desta pesquisa, teve interesse na literatura infantil, ainda que este não tenha sido, necessariamente, mercadológico: James Joyce, William Faulkner, e.e. cummings, T. S. Eliot são exemplos de escritores de língua inglesa, cuja obra “para adultos” hoje caracteriza o que foi o Modernismo, mas que escreveram para (as “suas”) crianças. Dessa forma, eles se juntam a outros escritores, estes canônicos na literatura infantil, como Lewis Carroll, J.R.R. Tolkien, James Barrie, entre outros autores que também escreveram textos nos moldes elogiados por C.S. Lewis (1982): através de trocas de experiências entre autor e leitor.

Embora a literatura infantil tenha se beneficiado com a pluralização do(s) cânone(s), resultante das “guerras” mencionadas no capítulo anterior, deve-se lembrar que ela ficou por muito tempo existindo como uma estrutura à parte dele. Em obras historiográficas sobre a literatura de um povo, muitas vezes resta ao subsistema apenas um pequeno espaço, para que essa história seja contada, como veremos a seguir. Ademais, não há repetição de um único autor sequer em compêndios que espelham o cânone, se compararmos a NACL (2005) às suas “irmãs” inglesa (2012) ou estadunidense (2017), levando em conta o período de 1890 a 1950.

Além disso, ao discutir especificamente as relações entre o Modernismo literário e a literatura infantil, Karin Westman (2007) afirma que esta é pouco estudada, pois, no que se refere à tradição de estudos anglo-americanos, o referido subsistema ainda é compreendido como algo à parte do sistema literário, como já dissemos, e há uma preferência em organizá-lo por gênero (“alfabetos”, “contos-de-fadas”, “livros ilustrados”, entre outros), em vez de se realizar um percurso cronológico historiográfico.

Entretanto, como veremos a seguir, estudiosos apontam para uma “tradição” literária, nos termos de T. S. Eliot (1919), que une a literatura infantil e o Modernismo literário, entendidos como possuidores de uma relação simbiótica entre si, conforme mostram Juliet Dusinberre (1987) e Kimberley Reynolds (2007). Para a primeira, muitas das características hoje comumente associadas ao Modernismo (a ausência de uma moral deliberadamente apontada e de direção linear na narrativa, por exemplo) tiveram origem nos livros que Lewis Carroll escreveu para crianças (e, ousamos acrescentar, também, Edward Lear). Na concepção

dela, Virginia Woolf, conscientemente ou não, em sua ficção, recupera operadores narrativos que “aprendeu” lendo o escritor infantil. Tendo em vista que um dos objetivos desta tese é discutir uma possibilidade de relação entre o Modernismo e a literatura infantil, este capítulo busca realizar associações entre o Modernismo literário e a ficção para crianças, a partir de um panorama da fortuna crítica do tema, ora retomando estudos já clássicos dentro do campo de literatura infantil, ora nos apoiando em artigos e ensaios recentemente publicados.

2.1 Espaços (ainda) em branco

Molly Abel Travis (1998), ao refletir sobre o contexto de produção dos escritores modernistas, afirma que foram dois os fatores principais que possibilitaram a proliferação dos livros, na Inglaterra do século XX: o aprimoramento dos meios de distribuição das obras e a criação de uma indústria de propaganda, ambos resultantes dos avanços tecnológicos que aconteceram entre o final do século XIX e o começo do seguinte. Nessa época, afirma a estudiosa, existiam leitores de textos *highbrow*¹¹² e *middlebrow*¹¹³, que partilhavam de preocupações semelhantes no que concerne à massificação, standardização e ao hiperindividualismo. Nesse sentido, pode-se considerar que a literatura, nos primeiros anos do século XX, não é representada apenas pelo Modernismo literário, tal como foi canonicamente consolidado. Ademais, este, por sua vez, passou por uma diversidade de reformulações, com manifestos e posicionamentos se alternando e se questionando, com a passagem dos anos. Se observarmos o movimento de maneira geral, segundo relata Travis (1998), notaremos que, antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a intenção dos modernistas era a de incomodar a cultura vigente; contudo, depois dela, procurava-se responder ao caos social de maneira mais sóbria. Essa pluralidade é a razão pela qual Peter Nicholls (2008) intitula seu livro introdutório de *Modernisms* [modernismos], no plural. Nesse sentido, ele enxerga o período como notório por abarcar formas múltiplas e divergentes, que são determinadas por especificidades espaciais e temporais.

Além do mais, conforme Jahan Ramazani e John Stallworthy (2012), a grande massa leitora, na Inglaterra, foi produto do *Education Act*¹¹⁴ de 1870, e a produção em massa de literatura popular e o jornalismo sensacionalista (imprensa marrom) surgiram para suprir a

¹¹² Termo que caracteriza a arte e a literatura como intelectualizadas e de alta qualidade.

¹¹³ Arte de nível intermediário, isto é, entre a qualidade artística (high) e a cultura de massa (low). Criticada por Virginia Woolf (1942) e Dwight Macdonald (1960), que a define como aquela que vulgariza a arte highbrow.

¹¹⁴ Lei responsável por estabelecer a educação pública de todas as crianças entre 5 e 12 anos na Inglaterra e no País de Gales (ARMYTAGE, 1970).

necessidade dos novos leitores. Dizem os estudiosos, em consonância com Travis (1998), que o iconoclasmo modernista e a arte experimental de vanguarda ampliaram ainda mais as diferenças entre as preferências do público entre textos “highbrow”, “middlebrow” e “lowbrow¹¹⁵”. Apesar de heterogêneo e dinâmico em si mesmo – plural, como indica Nicholls (2008) –, o Modernismo literário tende a ser visto por pesquisadores, ainda de acordo com Travis (1998), como um grande *corpus* em contraste a outros cinco movimentos artísticos que caracterizaram a primeira metade do século XX: a arte canônica, a de vanguarda, a folclórica, a popular e a de massa. Para ela, essas tendências, por sua vez, podem ser agrupadas em polos opostos: as três primeiras seriam consideradas obras *highbrow* e, as demais, seriam definidas como *lowbrow*. Devemos observar que, nos volumes que apresentam um panorama histórico-literário do referido período, há uma tendência em privilegiar a literatura *highbrow* (BORGES, 2002; BURGESS, 1999; GREENBLATH, 2012; SENA, ([19--]); SILVA, 2005) em prol das demais. No contexto modernista, conforme conceitua Henry James, podemos dizer que a literatura para crianças e mulheres era enquadrada nesta última categoria, como veremos a seguir.

Mesmo essa literatura, considerada de alta qualidade, tem suas segmentações dentro da historiografia literária. Convencionou-se chamar de *high modernism* a década de 1920, na qual Eliot, Joyce, Pound, Woolf, entre outros, publicaram obras fundamentais (KAVALOSKI, 2014). Os quatro autores mencionados foram, também, ensaístas. Chamamos atenção para o texto “Modern Fiction” (Ficção Moderna, 2014), de Virginia Woolf, em que ela fornece ao leitor algumas diferenças que caracterizam o Modernismo, conforme fora canonizado dos textos que seus contemporâneos produziam. Nele, a escritora divide os autores do começo do século XX entre os eduardianos (ou materialistas) e os georgianos (ou espiritualistas). H. G. Wells, Arnold Bennett e John Galsworthy fazem parte do primeiro grupo, enquanto Thomas Hardy, Joseph Conrad, William Henry Hudson, James Joyce e Anton Chekhov fazem parte do segundo. A escritora chama a agremiação de Bennett de materialista, porque suas obras se focavam em detalhes exteriores, tinham tramas plausíveis e previsíveis. Dessa forma, eles estavam “preocupados não com o espírito, e sim com o corpo” (2014, p. 105). Tal inquietação, na prática, fazia “com que o trivial e o transitório pareçam duradouros e reais” (2014, p. 107). Ao discutir “Modern Fiction”, Solomon Fishman (1943) afirma que o problema de Woolf é com os métodos que esses escritores empregavam para construir suas histórias. Isso porque “eles confiam na observação e não na percepção; seu

¹¹⁵ Considerado minimamente sofisticado.

alcance não é uma visão poética da vida; em vez de criar símbolos, eles dependem de fórmulas desgastadas¹¹⁶” (p. 335). Ao solicitar a seu leitor para que examine uma mente comum, num dia comum, Woolf afirma que “a vida é um halo luminoso, um envoltório semitransparente que do começo ao fim da consciência nos cerca” (2014, p. 109); para Fishman, é neste momento que a autora revela o princípio de seu próprio método: o romance deve ser uma experiência, não um documento. *Ulysses* (1922), de James Joyce, por sua vez, torna-se um exemplo das qualidades que distinguem os escritores modernistas dos demais. O texto, entretanto, não foi publicado sem antes enfrentar algumas dificuldades.

O romance de Joyce só foi impresso nos Estados Unidos em 1934, isto é, 12 anos depois de sua primeira edição, que aconteceu primeiro na França, em 1922, uma vez que o autor não conseguia fazê-lo circular em países anglófonos, tamanho era o estranhamento que causavam suas experimentações (FITCH, 1988). O grande desafio de Bennett Cerf, que na época era editor da *Random House*, editora americana, conforme afirma Travis (1998), foi idealizar o *marketing* do volume. Ele chegou a escrever para o escritor, buscando persuadi-lo a considerar a inclusão de um guia de leitura para o público, o que foi prontamente negado. A justificativa de Joyce era a de que ele não queria tipo algum de paratexto incluído em sua obra. Restava a Cerf, então, contornar o impedimento do autor. A solução que ele encontrou foi incluir o referido guia nas propagandas do livro. Esse texto compreendia um mapa da cidade de Dublin, um quadro com os personagens principais, descrições e anotações dos capítulos do texto e uma visão geral da organização da obra (cf. TRAVIS, 1998, p. 136). A investigação realizada por Travis (1998) e as desventuras do editor mostram que havia uma lacuna entre o leitor implícito¹¹⁷ do romance de James Joyce e o leitor histórico da década de 1920, provavelmente leitor dos romances “materialistas”, conforme enquadrrou Woolf.

Esse contexto de experimentação e radicalismo estético é pouco estudado no campo de literatura infantil, sobretudo no que se refere, especificamente, aos textos para crianças escritos por autores “para adultos”. Coeditora da *Children’s Literature Association Quarterly* desde 2008, Karin E. Westman foi convidada pelo periódico, em 2007, para organizar o dossiê “Children’s Literature and Modernism”, que teve como objetivo compilar artigos que

¹¹⁶ “They rely on observation rather than on insight; their purview is not a poetic vision of life; instead of fashioning symbols they depend upon outworn formulas”.

¹¹⁷ Segundo a Oxford Reference (s/d), “na teoria fenomenológica da recepção de Iser, [trata-se de] um ‘papel’ ou ‘modelo’ hipotético de alguém presumido pelo autor para compartilhar o conhecimento necessário para compreender plenamente o texto, [alguém] distinto de quaisquer leitores reais. A diferença entre um leitor implícito e o leitor real provavelmente ficarão mais aparentes ao ler obras de um período em que os valores convencionais eram muito diferentes. O leitor implícito está incorporado na maneira como o texto estrutura as respostas, na forma de uma rede de esquemas, padrões, pontos vista e indeterminações que exigem e restringem a interpretação”.

discutissem as relações entre o Modernismo literário e a literatura para crianças. No texto de introdução do volume, a professora da Kansas State University afirma que a chamada para publicação recebeu uma diversidade de textos e que, tendo em vista este aparente entusiasmo dos pesquisadores, ela planejava editar um livro sobre o tema. Entretanto, essa disposição nos pareceu passageira. Isso porque, depois dessa edição da *Quarterly*, nem Westman se envolveu em novos projetos a respeito, nem foi produzida uma considerável fortuna crítica sobre o assunto. Vale a pena retomar o subtítulo de seu texto, “the space between”, que tanto indica que há um espaço vazio entre os estudos acadêmicos sobre a literatura infantil e o Modernismo como temas de pesquisa, quanto que esta literatura, para crianças e produzidas numa época específica, define-se como um “entre-lugar”. Nesse sentido, podemos pensar nos próprios textos como teoria: qual o valor estético de uma literatura produzida para crianças e permeada pela atmosfera modernista?

Realizamos uma investigação em alguns periódicos de destaque na área de literatura infantil, buscando por mais pesquisas sobre o tema, como *Barnboken: Journal of Children's Literature Research*, *Children's Literature in Education: An International Quarterly*, *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, *International Research in Children's Literature* (IRCL), *Libri & Liberi: Journal of Research on Children's Literature and Culture*, entre outros, que compõem a base de dados da *International Research Society of Children's Literature* (IRSCL) e os resultados foram bastante tímidos.

Nessas revistas, a busca pelos termos “modernism” e “avant-garde” reuniu um grupo de textos bastante plurais, que discutem temas variados, mas sem afinidade metodológica: Dimitrios Politis (2018) analisa a literatura infantil metaficcional grega das últimas décadas do século XX, a fim de mostrar ao leitor como ela incorpora as mudanças narrativas e se adequa às necessidades do leitor contemporâneo; Lien Devos (2011), por sua vez, discute como o trabalho de Shaun Tan, artista, escritor e cineasta australiano, resiste a categorizações ao combinar elementos modernos e pós-modernos, apresentando uma voz original e destoante; já Aneesh Barai (2018) examina as traduções francesas e as ilustrações da narrativa infantil “The Cat and the Devil”, de autoria de James Joyce. Como os diálogos entre os personagens são realizados em francês, o pesquisador demonstra como a tradução da história para o francês complica distinções convencionais de domesticação e estrangeirização da língua.

Ademais, destaca-se a produção das professoras Bettina Kümmerling-Meibauer e Elina Druker, que têm se dedicado a pesquisar como as vanguardas artísticas influenciaram a

literatura e a cultura infantil. Em 2012, elas organizaram, na companhia de Maria Nikolajeva, o congresso *Children's Literature and European Avant-Garde*. Este evento, que aconteceu na Norrköping University, buscou investigar como os movimentos de vanguarda influenciaram a produção infantil de diferentes países europeus e não-europeus, ao longo século XX. Embora não haja caderno de resumos ou anais do respectivo encontro, uma breve descrição dele está presente no blog pessoal de Philip Nel (2012), diretor do programa de mestrado em literatura infantil da Universidade Estadual do Kansas.

Aliás, neste evento, no Brasil, o professor Luiz Antonio Coelho, ex-diretor do Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio/iiLer, no qual se situa a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, apresentou um trabalho. Coelho desenvolveu uma pesquisa intitulada “As vanguardas europeias do século 20 e as influências da Semana de Arte Moderna na ilustração de livros de literatura infantil brasileiros” que, como o nome sugere, buscou investigar o impacto das vanguardas europeias na ilustração brasileira de livros para crianças a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922. Em artigo orientado por ele, que apresenta reflexões parciais sobre o trabalho, Roberta Calixto (2012) apresenta ilustrações de livros infantis feitas por Sandra Abdalla e Vilma Pasqualini, além de aproximar Graça Lima a Di Cavalcanti, Caco Galhardo a Tarsila do Amaral, Angela Lago a Anita Malfatti e, por fim, Marilda Castanha a Di Cavalcanti.

Para Karin Westman (2007), dois fatores resumem o porquê de não haver muitas investigações sobre literatura infantil por parte de especialistas em Modernismo e vice-versa, e ambos podem ser discutidos à luz da *NACL* (2005), como adiantado em nossa introdução. Como já mencionado, os editores Jack Zipes, Lissa Paul, Lynne Vallone, Peter Hunt e Gillian Avery dividem tal volume por gênero literário, não cronologicamente, como se costuma fazer nas antologias. Assim, as quase três mil páginas são divididas em: alfabetos, panfletos [chapbooks], cartilhas [primers and readers], contos de fadas, fábulas de animais, mitos clássicos, lendas, religião: histórias judaico-cristãs, fantasia, ficção científica, livros ilustrados, quadrinhos, versos, peças, livros de instrução, biografias, histórias de aventura, histórias em escolas e ficção doméstica. Os textos literários que compõem cada um desses tópicos são distribuídos cronologicamente.

A tese de Westman (2007) é a de que um dos motivos que ocasionaram a organização da *NACL* em gêneros se deve ao fato de que os leitores só se conscientizam da historicidade da literatura infantil quando alguma qualidade de um determinado livro não reverbera mais com o momento histórico-cultural vigente, como aconteceu com Helen Bannerman, sobre a

qual falaremos brevemente no terceiro capítulo desta tese. Nesse sentido, assim como as grandes obras para adultos, a literatura para crianças transcende barreiras temporais e se comunica com leitores de diferentes gerações. Entretanto, são mais suscetíveis a perderem sua posição na ordem cronológica de publicações. Como resultado disso, a organização da coletânea capitaneada por Zipes em gêneros acaba sendo a maneira que melhor encontraram para compilar esse grupo de textos, ainda que isso dificulte a realização de pesquisas que se voltem para um determinado recorte temporal, uma vez que o livro é uma obra de referência, que espelha o cânone. Diante disso, a obra de Michael Joseph (2006), *Teaching with NACL: The Traditions in English*, acaba sendo, além de um guia muito pontual para o ensino de literatura infantil, em diferentes perspectivas, também uma espécie de mediação do volume, indicando percursos de leitura para seu leitor, não necessariamente o professor da disciplina, e apresentando uma bibliografia básica de metodologias e conceitos.

Ademais, apesar do prestígio do selo *Norton*, deve-se considerar que há uma diversidade de estudos e pesquisas que discutem o subsistema infantil cronologicamente, tais como Gillian Avery (1975), Gillian Avery e Angela Bull (1965), Bennett A. Brockman (1982), Anne Scott Macleod (1975), Percy H. Muir (1969), Samuel Pickering Jr. (1981), Jacqueline Rose (1984), Mary Thwaite (1972), John R. Townsend (1996), Jack Zipes (1988), entre outros. No caso brasileiro, pode-se verificar essa mesma opção pela disposição cronológica nos trabalhos publicados sobre a literatura infantil em perspectiva historiográfica, como pode ser verificado em Leonardo Arroyo (1968), Ligia Cademartori (2017), Nelly Novaes Coelho (1991), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985) e Maria do Rosário Magnani (1998), entre outros. Este último, na verdade, reflete sobre as temáticas brasileiras acerca da produção para crianças.

Westman (2007) também atribui essa divisão por gêneros como uma tendência nas pesquisas sobre literatura infantil. Para ela, “essa organização pode ser uma consequência das primeiras pesquisas sobre literatura infantil que, por sua vez, foi moldada por bibliotecários, professores dos ensinos Fundamental e Médio e editores¹¹⁸” (p. 238). De acordo com Svensson (1995), os livros para crianças eram, no começo, vistos apenas como um veículo educativo por pedagogos, bibliotecários e professores, isto é, desconsiderava-se a possibilidade de qualquer valor estético, conforme mencionamos no capítulo anterior. Esses profissionais, em conjunto com as editoras, no século XX, organizaram os livros em conformidade com a idade e a habilidade de leitura de seus leitores, o que dividiu os

¹¹⁸ “This organization may be a consequence of the earlier days of children’s literature scholarship, which in turn was shaped by librarians, K–12 teachers, and publishers”.

picturebooks [livros ilustrados] dos *readers* [livros de alfabetização] e dos *chapbooks* [panfletos em alemão Volksbuch – papel mole – lembra o cordel – tem xilogravura – folha dobrada – edição barata]. Para Westman (2007), essas divisões prevalecem no ensino e na pesquisa em literatura infantil até hoje. Em seu estudo, Anne Lundin (2004) aponta que “foram as bibliotecárias das crianças que classificaram os livros infantis como literatura, que estabeleceram padrões que ela fosse avaliada com os mesmos padrões, um legado herdado pela academia¹¹⁹” (p. 143). Ela chama essas bibliotecárias, ao longo de sua pesquisa, de “matriarcas”, pois entraram num campo de trabalho que lhes cedeu espaço como atividade tradicionalmente feminina.

No que diz respeito à ausência de pesquisas que discutam a literatura infantil e o Modernismo, Westman (2007) aponta um segundo fator, novamente a partir da antologia de livros infantis publicada pela Norton (2005), cujos editores (ZIPES et al.) acreditam que “normalmente, o termo literatura exclui a literatura infantil - ou seja, a literatura infantil geralmente é marcada como separada da ‘literatura verdadeira’¹²⁰” (p. xxxii). Nesse sentido, ela nos mostra como se tratam de sistemas literários entendidos como desvinculados. Para fins comparativos, levamos em conta outras duas antologias da mesma editora: os seis volumes que integram a *The Norton Anthology of English Literature*, atualmente em sua décima edição (2018) e os cinco volumes que perfazem a *The Norton Anthology of American Literature*, na atualidade em sua nona edição (2017), e notamos que, excluindo-se os autores cujas obras se caracterizam como ficção *crossover* e considerando-se apenas escritores cujos livros presentes na coletânea foram inicialmente concebidos para o público infantil, restam apenas Lewis Carroll, Mark Twain e Louisa Alcott. Tendo em vista que a antologia infantil reúne o trabalho de 170 escritores e ilustradores, publicados ao longo de 350 anos, a impressão que fica é realmente a de que o subsistema infantil é algo à parte da história da literatura.

Sonja Svensson (1995), ao investigar obras que se voltam para o subsistema infantil pelo viés de sua historiografia e a partir de sua própria experiência, observa três padrões organizacionais, que ela identifica como “separação”, “incorporação” e “integração”. O primeiro deles é o mais popular entre as editoras de renome e se refere a livros nos moldes da *NACL*, em que a literatura para crianças é concebida como um sistema à parte da literatura

¹¹⁹ “It was the children’s librarians who crusaded for children’s books as literature, who established the standard of evaluating the literature with the same standards, a legacy inherited by the academy”.

¹²⁰ “Typically, the term literature has excluded children’s literature—that is, children’s literature has generally been marked as separate from ‘real literature’”.

para adultos em sua totalidade. A vantagem desse tipo de obra é que ela inclui um número grande e bastante diverso de autores, livros e ilustradores, além de permitir uma abordagem interdisciplinar e a integração de um número maior de gêneros. Na referida *NACL*, por exemplo, são 19 e “Poesia”, por exemplo, possui subdivisões. Essa opção editorial, na concepção da estudiosa, também elimina a conduta defensiva que muitos organizadores adotam, com o intuito de legitimar o campo infantil, uma vez que seu público, ainda que não é necessariamente formado por especialistas, provavelmente sendo mais homogêneo e composto por interessados na área. No entanto, esse tipo de organização tem suas desvantagens e, talvez, a mais perceptível delas seja a exclusão de um público mais amplo, que se interessa por literatura de modo geral, mas que não tem um interesse específico na produção infantil.

O conceito de “incorporação”, por sua vez, ainda segundo Svensson (1995), foi implementado por Wolfgang Menzel em 1927 e, basicamente, se refere à inclusão de uma seção especialmente destinada à literatura infantil em livros sobre a história da literatura de um determinado país ou cultura, como se encontrássemos um capítulo acerca deste subsistema nos livros de Alfredo Bosi, Antonio Candido, José Veríssimo, Massaud Moisés, entre outros¹²¹. São exemplos os livros *The Cambridge History of English Literature* (1914) e *The Cambridge History of American Literature* (1918). Quem assina o texto sobre literatura infantil no primeiro é Harvey Darton e, no segundo, Algernon Tassin. Aliás, a própria Svensson é quem elabora o capítulo sobre o referido subsistema na antologia sueca de 1989. Entretanto, para ela, que prefere este modelo aos demais, esse tipo de texto também tem seus aspectos negativos, como o pouco espaço que os editores costumam deixar para discussão do tema, a necessidade de se privilegiar autores canônicos em vez daqueles menos conhecidos e o retorno inevitável a discussões básicas, e já superadas neste campo.

Por fim, “integração”, como o próprio nome sugere, se refere a um estudo que busca contar a história da literatura para adultos entrelaçada à história da literatura infantil, como integrantes de um mesmo sistema. A própria pesquisadora, no entanto, atesta que nunca teve contato com uma obra desse tipo, que teria como autor ideal um “poli-historiador”, ou um grupo de especialistas em diferentes áreas, que realizasse tal percurso cuidadosamente, de forma a investigar a conexão entre os aspectos históricos, literários, culturais, sociais e filosóficos que contextualizam o conjunto do texto literário. A única obra que nos vêm à mente e que, de certa forma, busca este contato, na tradição inglesa, é *Introducing Children's*

¹²¹ Há um capítulo sobre literatura infantil no *A literatura no Brasil: relações e perspectivas/conclusão*: Volume VI (2005), parte da coleção dirigida por Afrânio Coutinho.

Literature: from Romanticism to Postmodernism (2002), de Deborah Cogan Thacker e Jean Webb. O livro busca associar a literatura infantil à adulta, por meio de seus períodos literários. Levando tanto a literatura infantil quanto a adulta em consideração, os pesquisadores propõem leituras de obras para crianças, tendo como plano de fundo a história da literatura para adultos. Assim, dividem seu livro em cinco capítulos: “Romanticism”, “Nineteenth-Century Literature”, “The Fin de Siècle”, “Modernism” e “Postmodernism”, e selecionam de três a quatro obras para serem discutidas nesse contexto. Seu objetivo é o de “sugerir uma nova maneira de entender a importância da literatura infantil como parte da produção literária como um todo, e não apenas como uma área de estudo especializada¹²²” (2002, p. xii).

Quando discute, especificamente, o modernismo literário, Deborah Thacker afirma que, embora a literatura para adultos estivesse passando por uma experiência de inovação, respondendo aos anseios do mundo moderno, a tônica da produção infantil estava na produção de livros repetitivos e derivativos. Assim, apesar das exceções, considera-se que as obras do período eram “independentes e solidamente convencionais, mas a época também é marcada por uma consciência crescente da importância da infância, articulada na literatura para crianças e adultos¹²³” (THACKER, 2002, p. 102). Para a pesquisadora, personagens infantis dos textos de Henry James e D. H. Lawrence operam conforme a imagem de infância do Romantismo. Entretanto, essa inocência revela um conhecimento ameaçador do mundo adulto. Por exemplo, em *What Maisie Knew* (1897), “através do uso de um fluxo de consciência, James fornece uma imagem da infidelidade do adulto por meio das inúmeras impressões do comportamento dele, vistas através de olhos que pouco compreendem¹²⁴” (2002, p. 105). Essa focalização narrativa se deve, em parte, ao fascínio modernista com o primitivo e com a busca pelas origens: a criança é o ser pré-social. Outros exemplos fornecidos por Thacker incluem *Flush: A Biography* (1933), de Virginia Woolf, em que se sugere uma aliança entre as pré-linguagens infantil e animal e *The Portrait of an Artist as a Young Man* (1916), de James Joyce, em que se enfatiza a importância da experiência infantil e se expressa, através da tentativa de ecoar a linguagem infantil, a diferença dos sistemas convencionais da contação de histórias. Para análise, eles selecionam três romances:

¹²² “Suggest a new way of understanding the importance of children’s literature as a part of literary production as a whole, rather than as merely a specialised area of study”.

¹²³ “Self-contained and solidly conventional, yet the age is also marked by a growing consciousness of the importance of childhood articulated in literature for both children and adults”

¹²⁴ “Through the use of a stream of consciousness, James delivers a picture of adult infidelity through the myriad impressions of adult behaviour, seen through uncomprehending eyes”.

Mary Poppins (1934), em que a protagonista expande o mundo da fantasia infantil através da incorporação de uma diversidade de comunidades, *Charlotte's Web* (1952), em que se exploram as relações individuais diante das incertezas do pós-Segunda Guerra Mundial, além de apresentar um texto fraturado, que opera entre o realismo e a fantasia; *The Borrowers* (1952), cujo narrador exemplifica a dificuldade em se oferecer histórias para crianças num mundo pós-guerra.

Discordamos de alguns pontos apresentados, pois a literatura para crianças da primeira metade do século XX também presenciou o surgimento de obras que consideraremos radicais e transgressoras, como veremos adiante. Ademais, o romantismo não sacramenta uma imagem homogênea de criança e de infância. Marah Gubar (2010), ao analisar textos de Juliana Ewing, Mary Louisa Molesworth, Hesba Stretton, Frances Crompton, entre outros, nos mostra que a noção da literatura infantil vitoriana como propagadora, exclusivamente, do culto à criança, deve ser repensada. Isso porque, para ela, embora muitos escritores evoquem um ideal de infância associado ao Romantismo, eles frequentemente questionam e ironizam o paradigma da criança ligada à natureza e corrompida pela sociedade. Nas palavras de Gubar, os vitorianos “frequentemente caracterizam a criança como um colaborador que está envolvido nas restrições da cultura que ela habita - assim como as pessoas mais velhas - e ainda não é inevitavelmente vitimizado como resultado desse contato com adultos e seu mundo¹²⁵”(p.viii). Assim, pode-se observar que não há uma concepção única para a criança vitoriana, que não é singular, mas plural, complexa.

Ademais, voltando ao conceito de integração, de Svensson, também devemos destacar que não há, no Brasil, obra alguma que congregue as histórias da literatura infantil e para adultos. Talvez a que mais se aproxime de tal modelo, entendendo-as em cumplicidade, seja *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*, que chegou em sua sexta edição em 2011. Nele, suas autoras, Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1985), constroem um texto em que se busca “fazer um contraponto entre a literatura infantil e a não-infantil, na medida em que ambas compartilham a natureza de produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial” (p. 09-10). Trata-se de uma obra introdutória que sugere, ao leitor, percursos. A hipótese das pesquisadoras é a de que “no diálogo que se estabelece entre as duas, a especificidade de cada uma pode ajudar a destacar o que a tradição crítica, teórica e histórica não tem levado em conta na outra” (p. 11). O Brasil tem um

¹²⁵ “[...] Frequently characterize the child as a collaborator who is caught up in the constraints of the culture he inhabits—just as older people are—and yet not inevitably victimized as a result of this contact with adults and their world”.

contexto de publicação bastante distinto da tradição anglo-americana, pois muitos dos escritores modernistas escreveram textos para crianças e essa publicação foi planejada e almejada por esses autores. As professoras realizam um voo rasante sobre obras de José Lins do Rego, Luís Jardim, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia, Cecília Meireles, entre outros. Essas publicações estão ligadas a distintos fatores sociais: “a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista” (p. 46), entre outros.

Ao apresentar o dossiê da *Quarterly* sobre literatura infantil e Modernismo, Westman (2007) cita apenas dois trabalhos anteriores à revista, como exemplo de investigações acadêmicas que preencheram um pouco da lacuna existente entre os estudos de literatura infantil e Modernismo: *Alice to the Lighthouse: Children’s Books and Radical Experiments in Art*, publicado em 1987, de Juliet Dusinberre e *Radical Children’s Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*, publicado em 2007, de Kimberley Reynolds. Ela afirma, também, que ambos, infelizmente, mantêm uma espécie de demarcação territorial das duas áreas, em vez de tentar assimilá-las. Nas palavras da pesquisadora, “mesmo quando autores individuais conectados à literatura infantil são lidos através de uma lente crítica modernista, essas contribuições geralmente são absorvidas pelos diálogos críticos existentes sobre a literatura infantil ou pelos diálogos críticos existentes sobre o modernismo”¹²⁶ (p. 284-285). Nesse sentido, nenhuma das acadêmicas teria buscado a unificação das áreas. Em vez disso, limitam suas reflexões dentro de suas bolhas preexistentes. Entretanto, devemos considerar, e este capítulo demonstra isso, que os especialistas em literatura infantil têm se envolvido, cada vez mais, em estudos que procuram explicitar a importância do Modernismo literário e dos movimentos de vanguarda na produção para crianças e jovens, lançando mão de diferentes prismas teórico-metodológicos. Passemos à apresentação dos principais textos que discutem esse tema.

¹²⁶ “Even when individual authors connected to children’s literature are read through a modernist critical lens, these contributions often get absorbed into existing critical conversations about children’s literature or existing critical conversations about modernism”.

2.1.1 Jacqueline Rose e a impossibilidade da ficção para crianças

Em *Children's Literature: New Approaches* (2004), Karín Lesnik-Oberstein apresenta uma cronologia de textos que se consagraram como publicações pioneiras na área de crítica e teoria da literatura infantil desde 1900. Infelizmente, dos livros selecionados pela estudiosa, apenas um foi traduzido e publicado no Brasil: *Criticism, Theory, and Children's Literature* (1991), de Peter Hunt, que foi traduzido por Cid Knipel e impresso pela editora brasileira Cosac Naify. Dessa lista, um dos textos que chamou nossa atenção foi *The Case of Peter Pan; or the Impossibility of Children's Fiction* (1994) [1984], de Jacqueline Rose¹²⁷, livro que Peter Hunt considera “uma das mais influentes intervenções críticas na discussão sobre a literatura infantil¹²⁸” (2011, p. 46) e Anna Redcay (c.2005) classifica como um dos textos fundadores dos estudos de literatura infantil. Ademais, em conformidade com David Rudd e Anthony Pavlik, “é provavelmente um dos trabalhos mais citados na crítica de literatura infantil¹²⁹” (2010, p. 223).

O subtítulo da obra de Rose (1994), a impossibilidade da ficção para crianças, em tradução literal, indica o argumento ao qual se refere Hunt (2011): o leitor implícito de uma obra escrita para crianças é apenas uma fantasia do escritor, comumente adulto, que o constrói e o aprisiona conforme suas vontades e desejos. A investigadora inovou, na época, ao lançar mão da análise psicanalítica, especialmente lacaniana, em sua proposta de leitura. Nas palavras dela, “a literatura infantil cria um mundo em que o adulto vem em primeiro lugar (autor, criador, doador) e a criança vem em seguida (leitor, produto, receptor), mas no qual nenhum deles adentra o espaço intermediário existente¹³⁰” (p. 01-02), o que tornaria a literatura para crianças impossível. Portanto, se o estudo da literatura infantil envolve três elementos: o texto, a criança e o adulto (HUNT, 2005), temos aqui uma relação hierárquica,

¹²⁷ Conforme o website da Universidade de Londres (2020), instituição na qual Rose atua, ela é reconhecida internacionalmente por conta de suas pesquisas sobre feminismo, psicanálise, literatura e política, e questões ideológicas envolvendo Israel e Palestina. Então, embora seja reconhecida como pioneira nos estudos de literatura para crianças, esse fato não é mencionado em sua biografia. Segundo David Rudd and Anthony Pavlik (2010), a professora era uma *outsider* escrevendo sobre crítica infantil, assim como eram muitos dos pesquisadores que publicaram seus textos na década de 1980, época em que muitas disciplinas foram redefinidas dentro do âmbito dos Estudos Culturais. Ainda de acordo com os estudiosos, “[d]epois de O caso de Peter Pan, Rose se afastou da literatura infantil, embora, como ela própria reconheceu, haja uma preocupação permanente em seus vários trabalhos pela maneira como a fantasia opera em uma cultura” (2010, p. 224).

¹²⁸ “One of the most influential critical interventions in the discussion of children's literature”.

¹²⁹ “it is probably one of the most quoted works in children's literature criticism”.

¹³⁰ “Children's literature sets up a world in which the adult comes first (author, maker, giver) and the child comes after (reader, product, receiver), but where neither of them enter the space between”.

na qual a criança fictícia é criada por um adulto, que a manipula. Assim, o leitor é, na verdade, um mero *outsider* desse processo, no qual se busca inseri-lo e controlá-lo.

Para Rose, “se a ficção infantil cria uma imagem da criança dentro do livro, ela o faz para proteger a criança que está fora do livro, aquela que não chega tão facilmente ao seu alcance¹³¹” (1994, p. 02). Nesse sentido, o escritor de livros infantis elabora um universo ficcional a partir de seus anseios, de forma a controlar seu leitor. Walter Benjamin via a relação entre a criança e o adulto como pautada pelo conflito:

travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados (apud AMARANTE, 2012, p. 108).

Então, para o pensador, os adultos não encorajam os pequenos quanto à realização de algo grandioso. Essa concepção pode ser transformada à luz de como Jacqueline Rose (1994) vê uma ficção infantil: como um meio para a manutenção de valores, de forma a desestimular a reflexão emancipatória e promover a “experiência” adulta que é “sempre a mesma”, isto é, reconhecida e conservada dentro da sociedade que a estabilizou. Nas palavras de Perry Nodelman, “um corolário da ideia de que a literatura infantil constrói leitores infantis é que ela cria personagens infantis para os leitores se identificarem, a fim de satisfazer os desejos e necessidades dos adultos em relação às crianças¹³²” (2008, p. 161).

Rose não assimila a eleição de uma obra com propósito emancipatório e formador do humano, e sim moral e panfletário, responsável por valores cuja subversão culminaria no questionamento dos valores adultos. Assim, ela classifica a literatura infantil como “algo como uma solicitação, uma perseguição ou mesmo uma sedução¹³³” (1994, p. 02) e, dessa forma, nessa construção, ignora-se a criança de verdade em prol da idealizada. Assim, em vez de refletir os interesses e os desejos das crianças, as narrativas a protegem através da manutenção de valores. Seria o “texto ruim”, na concepção de C. S. Lewis que discutimos no capítulo anterior. Ao resenhar o livro de Rose para a *Children’s Literature Quarterly*, Perry Nodelman (1985) observa que “adultos ‘maduros’ são aqueles de nós que aceitaram os valores políticos, sociais e culturais de nossos pais e que veem outros valores, outras formas

¹³¹ “If children’s fiction builds an image of the child inside the book, it does so in order to secure the child who is outside the book, the one who does not come so easily within its grasp”.

¹³² “A corollary of the idea that children’s literature constructs child readers is that it constructs child characters for readers to identify with, in order to satisfy adult wants and needs in regard to children”

¹³³ “Something of a soliciting, a chase, or even a seduction”.

de organizar a percepção e a experiência como caóticos e ameaçadores¹³⁴“(p. 98). Nesse sentido, pode-se depreender que Rose (1994) vê a infância representada como algo imposto às crianças, e a inocência e a pureza como mecanismos que mascaram ameaças do mundo adulto. Então, os escritores evocam uma imagem específica de criança a partir de seus próprios propósitos, “como um local de plenitude para ocultar as fraturas que incomodam a todos: preocupações com a falta de subjetividade coerente, com as instabilidades da linguagem e, finalmente, com a própria existência¹³⁵” (RUDD, 2004, p. 30).

A pesquisadora, então, escolhe *Peter Pan*¹³⁶ para análise e comprovação de sua tese, o que muito nos interessa, pois se trata de uma obra publicada no começo do século XX. Rose (1984) justifica a eleição de tal obra, pois ela nos fornece a “criança eterna”. Em sua discussão, a investigadora nos mostra que é impossível até mesmo localizar a origem da narrativa. Tal como Alice, Peter Pan é a criança que não cresce, além de, também, representar o desejo do autor de prover um lugar seguro aos meninos Lewellyn Davies, que J. M. Barrie adota. Essas leituras, que associam a origem da história ao destino de seus personagens, perduram até os dias de hoje. Em “Curious Appetites: Food, Desire, Gender and Subjectivity in Lewis Carroll’s Alice Texts” (2008), por exemplo, Carina Garland retoma aspectos da vida pessoal de Carroll e afirma que Alice é uma heroína passiva a quem são negados seus próprios desejos, a fim de satisfazer um olhar masculino. Para a pesquisadora, o autor apresenta um romance que afirma a sexualidade feminina como algo essencialmente ruim e idealiza sua passividade, conforme desejada por ele. Essa análise, especificamente, corroboraria com a interpretação de Rose (1994) numa esfera para além do livro: é apenas na ficção que o autor consegue impedir o desenvolvimento hormonal da criança.

Rose entende *Peter Pan* como uma obra que é extraída do romance *The Little White Bird* (1902), transformada em uma peça e, apenas anos depois, reformulada como ficção para crianças, num momento em que se desenvolveu um novo conceito de linguagem “sintética” nas escolas públicas inglesas, cuja política educacional modificou a forma como a língua e os mecanismos da linguagem deviam ser ensinados em diferentes setores. Assim, entende-se o romance como projetado para ser aceito nas escolas. O desejo do autor pela criança se apresenta no texto como uma demanda, cujo objetivo é fixá-la em um lugar específico: a infância. Para a autora, a partir da leitura que faz de Freud, “configurar a criança como

¹³⁴ “‘Mature’ adults are those of us who have accepted the political, social, and cultural values of our parents, and who see other values, other ways of organizing perception and experience, as chaotic and threatening”.

¹³⁵ “As a site of plenitude to conceal the fractures that trouble us all: concerns over a lack of coherent subjectivity, over the instabilities of language and, ultimately, existence itself”.

¹³⁶ Não se trabalha com uma edição específica da obra, mas com diversas fontes.

inocente não é, portanto, reprimir sua sexualidade - é, acima de tudo, impedir qualquer questionamento possível à nossa¹³⁷ (p. 04). Para a investigadora, a literatura infantil realiza um percurso de 360 graus e, por isso, sempre retorna à concepção de criança idealizada por Rousseau.

Na concepção de Rose, como explica Nodelman, “a literatura infantil pode ser didática exatamente na medida em que tenta ensinar às crianças uma imagem da infância com a qual elas se espelham, que as define como incapazes de conhecer ou aprender certos tipos de conhecimento ‘adulto’¹³⁸”. Assim, pode-se depreender que a ficção infantil, para essa autora, emerge de um conceito que assegura a criança como inocente e a coloca num estado primário de linguagem e de cultura, em que o mundo se apresenta como reconhecível de forma direta e não mediada, além de visar à manutenção dos valores vigentes. Nas palavras de Rose (1984), há, desde o século XVIII, “um conjunto de barreiras construídas, que atribuem limites quanto a até que ponto a literatura infantil pode ir perturbando um registro específico de representação, que pode muito bem ser o mais coerente, mas historicamente delimitado e formalmente restrito¹³⁹” (p. 138). Apresenta-se, desse modo, uma ficção que busca convencer a criança de que o mundo em que ela está prestes a adentrar é, também, real. Nesse sentido, *Peter Pan* é o arquétipo desse modelo cuja utopia representa uma infância eterna. Para Nodelman (2008), na perspectiva de Rose, “sua forma de infância é vista como desejável na literatura infantil exatamente na medida em que representa liberdade das obrigações dos adultos, dos valores convencionais e da sexualidade em geral¹⁴⁰” (p. 275).

Diz Margaret Meek (2004) que *The Case of Peter Pan* inaugura um novo tom na crítica literária infantil e cria terreno para uma diversidade de novas possibilidades para a realização de considerações teóricas sobre os livros infantis¹⁴¹. O livro também já foi questionado por

¹³⁷ “Setting up the child as innocent is not, therefore, repressing its sexuality- it is above all holding of any possible challenge to our own.”

¹³⁸ “Children’s literature might be didactic exactly insofar as it attempts to teach children an image of childhood with which to understand themselves that defines them as incapable of knowing or learning certain kinds of ‘adult’ knowledge”.

¹³⁹ “A set of barriers constructed which assign the limits to how far children’s literature is allowed to go in upsetting a specific register of representation- one which may well be the most coherent, but which is historically delimited and formally constrained”

¹⁴⁰ “His form of childhood is seen as desirable in children’s literature exactly to the degree to which it represents freedom from adult obligations, from conventional values, from sexuality in general”.

¹⁴¹ Rudd e Pavlik (2010) apontam quatro diferentes tendências que abarcam as reações mais comuns ao texto de Rose: i) ignorar seu texto completamente, como faz Peter Hollindale em *Signs of Childness in Children’s Books* (1997), que trata da relação autor-texto na literatura para crianças; ii) associar-se a seu trabalho, como é o caso de Karín Lesnik-Oberstein (1994) e toda a Escola da University of Reading, para quem “os críticos da literatura infantil dependem e existem para uma ‘criança real’ essencialista [e independente do aporte crítico selecionado] a ‘criança real’ permanece uma presença constante por toda parte “ (LESNIK-OBERSTEIN, 1994, p. 20 apud RUDD; PAVLIK, 2010, p. 226); iii) reconhecer suas ideias e conceitos, evitando as discussões mais ousadas da

estudiosos como Peter Hunt (2011), para quem “o problema do argumento de Rose é que a ideia de criar e manipular uma audiência se aplica a todo ato de escrever - provavelmente a todo ato de comunicação¹⁴²” (p. 46) e Perry Nodelman (2010), que afirma que os corpora de Rose apresenta uma visão elitista da literatura para crianças que, na verdade, é paradoxalmente complexa em sua simplicidade. O próprio David Rudd se destaca nesses embates com Jacqueline Rose. Ele organizou, com Anthony Pavlik, uma edição especial do periódico *Children’s Literature Association* (2010), em que trouxe Perry Nodelman, Beatrice Turner, Gabrielle Owen, Alison Waller, além dele próprio, num dossiê a respeito do volume, com o intuito de discuti-lo à luz de outras teorias e leituras. Também escreveu dois ensaios, nos quais o livro está em sua essência: “Theorising and theories: the Conditions of Possibility of Children’s Literature” (2004) e “Children’s Literature and the Return to Rose” (2010).

No primeiro desses textos, ele afirma que, ainda que a professora não negue a existência de uma criança para além do livro, sua pesquisa a negligencia como ser social. Seu raciocínio é elaborado a partir dos estudos de Rex e Wendy Stainton Rogers, para quem ao enxergarmos a criança apenas como um ser construído [constructed] e não construtivo [constructive], deixamos de lado a possibilidade de ela ter sua identidade formada a partir do que lhe é culturalmente disponível. Rudd (2004), então, teoriza sobre um discurso duplo, na literatura infantil, que leva em conta ambos os conceitos. Em suas leituras de Rose (1984), o pesquisador lança mão do conceito de poder de acordo com Foucault, que o concebe como algo imanente em todas as relações interpessoais, o que possibilita diversas relações discursivas e é tanto repressivo, quanto produtivo. De acordo com Rudd, a literatura infantil ocorre no espaço entre o construído e o construtivo e, portanto,

se consiste de textos que, conscientemente ou inconscientemente, tratam ou de construções particulares da criança, ou de equivalentes metafóricos em termos de personagens ou situações (por exemplo, animais, fantoches, adultos subdimensionados ou desprivilegiados), sendo comum que esses textos exibam uma consciência do status de empoderamento das crianças (se elas o contêm ou o controlam, o questionam ou o derrubam). Os adultos são tão envolvidos nesse discurso quanto as crianças, dialogando com eles (escrevendo/lendo), assim como as próprias crianças se envolvem com muitos discursos ‘de adultos’. Mas é como esses textos são lidos e usados que determinarão seu sucesso como ‘literatura infantil’;

pesquisadora; e, por fim, iv) considerar o trabalho da professora como uma fonte de citações provocativas, em que há um envolvimento mais aberto com a obra, como é o caso de *Radical Children’s Literature* (2007), de Kimberley Reynolds, sobre o qual logo dissertaremos.

¹⁴² “The problem with Rose’s argument is that the idea of creating and manipulating an audience applies to every act of writing—probably to every act of communication”.

quão proveitosamente eles são vistos negociando esse país híbrido ou de fronteira¹⁴³ (2004, p. 39).

O professor sugere, também, como alternativa, que se entenda a literatura infantil através do dialogismo bakhtiniano (2004). Nesta tese, compreende-se a literatura como um fenômeno ligado diretamente à vida social, influenciada pela sociedade e influenciadora dela (CANDIDO, 1985). Também nos interessa, em harmonia com Louise Rosenblatt (1938, 1978), a discussão do processo colaborativo entre o autor, sua obra e seu leitor. Isto é, entre aquele que redige a mensagem; os símbolos que se utiliza para expressá-la; e aquele que a recebe e a interpreta analogamente a seu horizonte de expectativas (suas experiências, crenças e pensamentos) (RUSSELL, 2015). Portanto, nosso interesse está justamente nesse espaço vago que Jacqueline Rose (1984) aponta como separando o escritor daquele que lê seu texto e acarretando na suposta impossibilidade da literatura para crianças. Consideramos, no que se refere à relação texto-leitor, que “os textos – e não só os ficcionais – tampouco são figuras plenas, mas, ao contrário, enunciados com vazios, que exigem do leitor seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor” (LIMA, 1979, p. 23). Nesse sentido, as projeções prévias de quem lê dialogam com as possibilidades apresentadas pelo texto.

Quanto a este “espaço vago”, Alison Waller e Sarah Falcus (2021) consideram as relações intergeracionais como uma das preocupações centrais dos pesquisadores que estudam o envelhecimento e o curso da vida nas literaturas infantil e juvenil. Elas veem a identidade geracional como construções culturais complexas construídas por forças políticas, econômicas e sociais e sujeitas a ela. Conexões entre a infância e a velhice podem surgir nas histórias através do compartilhamento de memórias dentro de uma história, por exemplo. Essas relações intergeracionais também podem acontecer fora do texto, por meio de colaborações, por exemplo. Ao investigar obras infantis inglesas dos séculos XIX e XX, Victoria Ford Smith (2017) nos mostra que, ao contrário do que nos diz Rose, as crianças estão presentes e são ativas na produção de sua própria literatura e cultura através de parcerias criativas com adultos. Como colocamos no primeiro capítulo desta tese: Virginia Woolf viu na literatura infantil uma possibilidade de criação estética ao escrever textos, com seus sobrinhos, com narrativa fragmentada, que misturam o real ao absurdo e ao surreal. Essa

¹⁴³ Children’s literature consists of texts that consciously or unconsciously address particular constructions of the child, or metaphorical equivalents in terms of character or situation (for example, animals, puppets, undersized or underprivileged grown-ups), the commonality being that such texts display an awareness of children’s disempowered status (whether containing or controlling it, questioning or overturning it). Adults are as caught up in this discourse as children, engaging dialogically with it (writing/reading it), just as children themselves engage with many ‘adult’ discourses. But it is how these texts are read and used that will determine their success as ‘children’s literature’; how fruitfully they are seen to negotiate this hybrid, or border country.

criação foi compartilhada com seus sobrinhos Julian e, sobretudo, Quentin, que ilustrava os textos de sua tia e propunha histórias.

A partir do acesso ao que ela chama de “narrativas composicionais” [compositional narratives], que são os documentos que detalham o processo criativo do escritor, Ford Smith divide essa colaboração intergeracional em três categorias: real (adulto e criança colaboram juntos de maneira significativa na elaboração de um artefato cultural, como no exemplo acima), ficcional (representações de parcerias entre adultos e crianças que não correspondem imediatamente a essa relação no mundo real, como em *The Old Nurse's Stocking Basket* de Eleanor Farjeon) e híbrida (relações entre adultos e crianças que são ficcionalizadas pelos primeiros, como a relação entre Lewis Carroll e Alice). Esse último caso retoma algo que discutimos no capítulo anterior, quando falávamos do ensaio de C.S. Lewis. Para Ford Smith, mesmo quando ouvintes, as crianças afetam a história: sua trama, a caracterização dos personagens, seu ritmo, entre outros.

Ou seja, a criança não é um *outsider* de sua própria história. Pelo contrário,

as parcerias dos adultos com jovens escritores, ilustradores e co-conspiradores revelam que a criança assertiva e criativa não era apenas uma figura, mas também um ator vital para a prática autoral; os textos que escritores adultos produziram com crianças e seus relatos deste trabalho revisam modelos de infância e autoria em modos materiais e figurativos¹⁴⁴ (2017, p. 08).

Neste trabalho, entendemos a literatura infantil e sua condição de existência em conformidade com o expresso por Rudd (2004), entretanto, em consonância, também, com Rose, compreendemos que a leitura tem um poder mágico e sua realização é “uma experiência que permite à criança dominar os caprichos da vida, reforçar e fortalecer o ego e integrar a personalidade - um processo ideal a ser provocado pela coerência estética do livro¹⁴⁵” (1994, p. 135). Também, em concordância com Zohar Shavit (1986), consideramos que os textos para crianças são ambivalentes, pois consideram dois leitores modelos simultâneos: um adulto e uma criança, em suas diferentes funções.

Além disso, em sua análise do romance *Heidi* (1880), de autoria de Johanna Spyri, Maria Nikolajeva afirma que essa “impossibilidade” da ficção infantil alertada por Rose (1994) tem sido um clichê desde que a expressão foi usada pela primeira vez (2000). Para a

¹⁴⁴ “Adult’s partnerships with young writers, illustrators, and co-conspirators reveal that the agentic, creative child was not only a figure but also an actor, vital to authorial practice; the texts that adult writers produced with children, and their accounts of working with young people, revised models of childhood and authorship in material as well as figurative ways”.

¹⁴⁵ “an experience which allows the child to master the vagaries of living, to strengthen and fortify the ego, and to integrate the personality – a process ideally to be elicited by the aesthetic coherence of the book”.

pesquisadora, o foco no dilema das tentativas frustradas de escritores de recuperar sua infância perdida desviou a atenção para uma questão que, para ela, é mais pertinente e opera na essência da literatura para crianças: a necessidade quase compulsória dos autores de socializar a criança e a idealização nostálgica dos adultos, que definem a infância como inocente e feliz. Segundo a professora, devemos pensar nas estratégias dos escritores para criar a ilusão para a criança (e para nós mesmos) de que a infância é o estado de felicidade natural e, ao mesmo tempo, sustentar que os valores educacionais são inevitáveis e benéficos. Voltaremos a essa questão no momento de análise das narrativas.

Rose (1994) tem um trabalho pioneiro, cuja principal tese foi brevemente apresentada não porque nesta pesquisa entramos em concordância com o que ela tem a nos dizer, mas porque se trata de um texto cujos principais conceitos ainda são debatidos por pesquisadores do subsistema infantil e serão retomados nos capítulos seguintes, assim como discutiremos os conceitos que a investigadora propõe no que concerne à linguagem verbal no texto para crianças.

Além de eleger como corpora um texto publicado na primeira metade do século XX e considerado por estudiosos – (Tonkin (2014), Küveler (2014), Yoo (2019) - como tendo características modernistas, para discutir sua tese sobre a impossibilidade da literatura infantil, Rose (1994) também é a primeira estudiosa a refletir sobre uma possibilidade de relação entre a literatura infantil e o Modernismo, aliás, outra impossibilidade, pois a pesquisadora afirma que se tratam de aspectos que operam em polos opostos. Ela recupera, por exemplo, uma frase do escritor Bashevi Singer, que afirma ter começado a produzir textos infantis, pois viu no subsistema “o último refúgio de uma literatura enlouquecida e pronta para o suicídio¹⁴⁶” (p. 10). Ele editou seu primeiro romance em 1932, época em que as grandes obras do chamado *high modernism* já haviam sido publicadas.

A professora considera, em breve discussão, que há uma resistência, por parte do Modernismo, à literatura para crianças. Na concepção dela, isso se deve porque o texto moderno seria muito difícil e desconcertante para um público que necessita da regulamentação da forma narrativa. Entretanto, se esquece que os próprios escritores da época se distanciavam propositalmente dos jovens leitores e, também, das mulheres. Em “The Future of the Novel” (1956), por exemplo, Henry James associa o aumento de mulheres e crianças leitoras com a vulgarização do romance, enquadrando-os como leitores acrílicos e irreflexivos. Nas palavras do escritor, “a maior parte da grande multidão que sustenta o

¹⁴⁶ “The last refuge from a literature gone berserk and ready for suicide”.

escritor e a editora é formada por meninos e meninas; especialmente por meninas, se aplicarmos o termo aos estágios mais avançados da vida das inúmeras mulheres que, sob os arranjos modernos, cada vez mais deixam de se casar - falham, aparentemente, até mesmo na vontade de fazê-lo¹⁴⁷” (p. 243). Nesse sentido, deve-se observar que, para James, a mulher que não se casa é, eternamente, uma criança.

Paradoxalmente, Rose (1994) retoma uma anedota de Pablo Picasso. Ao ser criticado que suas obras remetiam ao trabalho infantil, de modo pejorativo, o artista respondeu que o adulto que desenha como uma criança, aos 40 anos, é um gênio. Dessa forma, apesar de afirmar que o Modernismo rejeita a literatura para crianças, ela também nos faz considerar diferentes pontos de vista em relação à criança e à infância na visão do artista vanguardista. Isso porque o que os críticos enxergam de maneira negativa é, para Picasso, algo positivo.

Se preso num marco temporal, podemos pensar no Modernismo como um movimento que, conforme sugerem Childs e Fowler (2006), aconteceu entre 1890 e 1930. Desse modo, ele coincide em parte com o período formativo da literatura infantil anglo-americana que se convencionou chamar de Era de Ouro [Golden Age]. Normalmente coloca-se a publicação de *Alice's Adventures in Wonderland*, em 1865, como marco inicial do período e a publicação de *Winnie-the-Pooh* (1926) como marco final. Trata-se de um período em que clássicos da literatura infantil foram publicados, como *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), *Treasure Island* (1883), *The Jungle Books* (1894), *The Wonderful Wizard of Oz* (1900), *The Secret Garden* (1911), *Peter Pan* (1911) e *Pollyanna* (1913). Kimberley Reynolds (2011) afirma que no decorrer do século XIX, a concepção iluminista da criança racional (mas ignorante) foi perdendo cada vez mais espaço para uma compreensão mais complexa de infância e de criança. Ademais, a tecnologia de impressão desenvolveu-se a ponto de possibilitar a produção de livros atraentes (coloridos, com ilustrações) em grande volume e com preços diversos. Humphrey Carpenter (1985) divide os escritores desta geração entre destruidores (autores que atacaram as convenções da época, como Lewis Carroll e Edward Lear) e árcades (aqueles que imaginaram reinos alternativos, como Peter Barrie e Beatrix Potter). Nesse sentido, a literatura infantil promove uma fuga do mundo moderno e volta-se a uma arcádia idílica, como exemplificou Rose (1984), na qual os temas caros aos modernistas não precisariam ser tratados. Ao analisar *Winnie-the-Pooh*, Carpenter conclui que as histórias de Pooh são apenas exercícios humorísticos; isto é, quase não há camadas de significados mais

¹⁴⁷ “The larger part of the great multitude that sustains the teller and the publisher of tales is constituted by boys and girls; by girls in especial, if we apply the term to the later stages of the life of the innumerable women who, under modern arrangements, increasingly fail to marry—fail, apparently, even, largely, to desire to”.

profundos (p.202). Dessa forma, corrobora com Rose e a noção de que há um distanciamento entre a literatura infantil e o Modernismo literário.

Conforme David Rudd (2010), a literatura adulta a qual Rose se refere limita-se ao que consideramos, no começo deste texto, como *high modernism*, que se consagrou através de uma produção que, de acordo com o professor, se direcionou para a intelligentsia das classes mais altas. Ele relata que escritores como H. G. Wells e Arnold Bennett, ambos criticados por Virginia Woolf, eram muito mais populares que ela e seus contemporâneos entre os leitores esnobados por Henry James. Nesse sentido, o Modernismo como movimento literário atinge a maioria dos leitores através de uma “osmose gradual”, ou seja, mal chama a atenção deles diretamente. Devemos considerar também, como veremos a partir de agora, que não só escritores como Edward Lear e Lewis Carroll, cujas obras são notoriamente dedicadas ao público infantil, inspiraram em diversos aspectos as obras do *high modernism*, como também que muitos desses escritores escreveram para crianças, ainda que os trabalhos infantis deles não tenham replicado seu sucesso na literatura dita para adultos. Também se deve notar que os russos, sobretudo Kharms, Vladimir Lebedev e Samuil Marshak, impulsionaram o Modernismo através de sua produção para crianças e se consagraram com isso.

2.1.2 Alice chega ao Farol

A respeito dos livros acadêmicos sobre literatura infantil e Modernismo, Westman (2007), menciona apenas dois trabalhos: *Alice to the Lighthouse: Children's Books and Radical Experiments in Art* (1987) e *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations* (2007), sobre os quais, agora, nos atentaremos. O primeiro deles foi publicado por Juliet Dusinberre, hoje professora da Girton College e premiado pelo braço de estudos infantis da PMLA (Publications of the Modern Language Association of America). A obra ganhou sua segunda edição apenas em 1999. Além dela, Dusinberre também publicou *Shakespeare and the Nature of Women*, conhecido como sendo a primeira investigação científica responsável por análises feministas da obra shakespeariana e de seus contemporâneos. *Alice to the Lighthouse* foi resenhado por Patricia Prior (1989), Marcia Jacobson (1990), Susan R. Gannon (1990) e Jen Shelton (2001). Esses dois últimos publicaram seus textos, respectivamente, nos periódicos *Children's Literature Association Quarterly* e *Modern Fiction Studies*, o que demonstra o interesse tanto de pesquisadores de literatura infantil, quanto de pesquisadores sobre Modernismo pelo trabalho de Dusinberre.

Para a pesquisadora, Lewis Carroll, que centraliza os experimentos modernos, “mal tinha noção da geração irreverente que os livros de *Alice* introduziriam [na literatura], por razões que iam muito além deles, mas nas quais a invalidação da autoridade [do autor] era central¹⁴⁸” (p. 69). Dusinberre afirma que há uma relação simbiótica entre a literatura infantil e a literatura para adultos. A tese da pesquisadora resume-se à seguinte frase: “[e]xperimentos radicais nas artes no início do período moderno começaram nos livros que Lewis Carroll e seus sucessores escreveram para crianças¹⁴⁹” (1999, p. 05). Entre esses sucessores, estão vários autores, que serão retomados por ela em seu livro, tais como E. Nesbit, Frances Hodgson Burnett, Kenneth Grahame, Mark Twain, Mary Louisa Molesworth, entre outros. O próprio título da obra é resultado da junção dos títulos dos romances *Alice’s Adventures in Wonderland* e *To the Lighthouse*, dois grandes representantes, respectivamente, da literatura infantil e do Modernismo literário. O vínculo que se pretende fazer, trazendo Alice ao farol é, resumidamente, o seguinte: as características das quais Carroll lança mão em seus textos: “a ausência de uma moral deliberadamente apontada e de direção linear na narrativa, a abdicação do autor como pregador e o brincar com palavras¹⁵⁰” (p. xxi), são as mesmas que definem o trabalho de Virginia Woolf e de seus contemporâneos. Nesse sentido, Dusinberre busca nos mostrar que foi a partir da leitura dessas obras para crianças que Woolf descobriu novas possibilidades de se trabalhar a linguagem literária.

Ela afirma que, já no final do século XIX, os livros de Carroll haviam destronado *The Pilgrim’s Progress* e se tornado os favoritos das crianças, fazendo parte, portanto, da infância de toda uma geração. Embora Dusinberre não discorra sobre o assunto, essa informação é facilmente sustentada pelo biógrafo de Lewis Carroll, Morton Cohen (2015), que se refere às inúmeras adaptações da obra do autor e às peças publicitárias que envolviam personagens já nos anos 1920 e 1930 como uma verdadeira “indústria de Alices”. Além do mais, ao elaborar uma pesquisa sobre os livros preferidos das crianças, a *Pall Mall Gazette* divulgou, em 1898, que *Alice’s Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass* ocupavam, respectivamente, o primeiro e o décimo-primeiro (AVERY, 1992) lugar. Também se deve notar a diversidade de hipertextos carrollianos que surgiram entre 1869 e 1930, intervalo que

¹⁴⁸ “Had little inkling of the irreverent generation which the Alice books would usher in for reasons which reached far beyond them, but in which their overturning of authority was central”

¹⁴⁹ “[r]adical experiments in the arts in the early modern period began in the books which Lewis Carroll and his successors wrote for children”.

¹⁵⁰ “[t]he absence of a deliberately pointed moral, and of linear direction in narrative, the abdication of the author as preacher, and the use of words as play”.

representa a Era de Ouro da influência de Carroll na cultura popular, conforme explica Carolyn Sigler (1997).

Para provar o contato que Virginia Woolf teve com a obra de Carroll, ao longo de sua vida, Dusinger (1999) não apenas retoma o ensaio de Woolf, por ocasião do centenário do autor, que discutimos no primeiro capítulo desta tese, como também excerto de seu diário e anotação de Quentin Bell, que mostram que Woolf e seus irmãos leram os livros de *Alice* quando eram pequenos. A professora busca afirmar não só que os personagens de Lewis Carroll povoaram a imaginação das crianças Stephen, como auxiliaram a autora a conceber, em seus livros, a infância à moda do escritor. Essa percepção é incorporada em seus romances com personagens infantis: *The Voyage Out*, *To the Lighthouse* e *The Waves*. Para Dusinger (1999), Woolf e também Proust “extraíram a consciência da infância não apenas de sua própria memória, mas de um contexto cultural que colocou a criança no centro de muitas formas diferentes de percepção e noção¹⁵¹” (p. 04). Essa importância dos livros de Carroll na cultura também é enfatizada por Roger Fry, crítico de arte responsável por apresentar o Pós-Impressionismo aos ingleses e sobre quem Woolf escreve uma biografia. Crítico notório do vitorianismo, o autor afirma que somente *Alice in Wonderland* e *The Rose and the Ring*, de William Makepeace Thackeray, de toda a literatura do período, deveriam ser preservados. Isso porque, na concepção dele, ambos caracterizam o que seria a nova guinada radical da cultura britânica, para longe do que era postulado e celebrado no vitorianismo.

Recuperemos então nosso estudo sobre relacionamentos intergeracionais na ficção. Ford Smith (2017) chama de colaborações intergeracionais reais aquelas em que adulto e criança colaboram diretamente na elaboração de um livro ou outro artefato cultural. Se Dusinger diz que Woolf leu Carroll e seus livros, que faziam parte de seu imaginário quando criança, terminaram por possibilitar suas experimentações na ficção, podemos aventar a probabilidade de a escritora ter encontrado na literatura infantil um espaço livre para experimentar. Então sua colaboração criativa com os sobrinhos no caderno *Charleston Bulletin* em termos de fragmentação narrativa e aproximações com o *nonsense* e o absurdo pode ter sido uma espécie de protótipo para o que ela viria a elaborar (mesmo enquanto produzia com os meninos) em sua ficção para adultos, através da miríade de pensamentos em *The Waves* (1931), por exemplo.

Uma das considerações de Jacqueline Rose, em *The Case of Peter Pan*, é a de que nós devemos perceber a literatura infantil como um subsistema que se desenvolve como parte de

¹⁵¹ “Drew their consciousness of childhood not only from their own memory but from a cultural context which placed the child at the centre of many different forms of awareness”.

um contexto mais amplo, que diz respeito à conjuntura política, social, histórica e filosófica. Rose, aliás, faz certo juízo de valor, pois separa os livros para crianças daqueles que chama de “literários” [literary works]. Embora não faça esse juízo de valor às claras, Dusiemberre parece acreditar na mesma coisa, ao equiparar escritores de forma a enaltecer aqueles que prezam pela estética modernista. Apesar de realizar uma investigação literária, ela garante espaço em seu livro para discussões acerca da imagem da infância e do conceito de criança na virada do século XIX para o XX. Embora ela debata James Sully e Sigmund Freud, seu foco recai sobre Friedrich Fröbel, pedagogo alemão com raízes na escola Pestalozzi e que compreende a criança como um organismo. Conforme a professora, embora não saibamos se Woolf era familiarizada com as ideias de Fröbel, ela certamente as conhecia de textos de William James, Sully, Stevenson ou Pater (p. 11). Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza (2007) consideram que o filósofo “representa o ápice do pensamento romântico” (p. 37) e o aproximam dos movimentos de vanguarda, pois o pensador inovou ao apresentar um novo modelo de pedagogia, mais próxima da sociedade e cujo processo educativo tem como pressuposto a liberdade. Quando concebeu a ideia do jardim de infância, Fröbel “resumiu sua crença de que a educação é um processo de crescimento e desenvolvimento, uma saída da natureza guiada pelas habilidades de um ‘jardineiro inteligente’¹⁵²” (DUSINBERRE, 1999, p. 07). Para ele, “a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa” (ARCE, 2002, p. 108). Dessa forma, seguindo a metáfora divina, a descoberta da natureza, para o indivíduo, é a redescoberta do jardim do Éden.

Podemos pensar isso à luz do romance *The Waves*, a obra mais experimental (GOLDMAN, 2010) de Virginia Woolf, composta por monólogos realizados por seis personagens: Bernard, Susan, Rhoda, Neville, Jinny e Louis. Trata-se de um romance segmentado em nove partes, que correspondem a uma determinada hora do dia e, simbolicamente, a um período em comum na vida dessas personagens. Em consonância com Jane Goldman (2010), “os leitores de *The Waves* [...] são alertados pela crítica o quanto antes sobre seus discursos anti-imperialistas e feministas e, também, quanto ao formalismo abstrato, místico e poético¹⁵³ (p. 50). Na primeira parte, esses personagens são crianças, que ganham forma a partir do estímulo do mundo ao seu redor, o que inclui a presença uns dos outros.

¹⁵² “encapsulated his belief that education is a process of growth and development, a leading out of nature under the skill of an ‘intelligent gardener’ “.

¹⁵³ Readers of *The Waves*, for example, are as soon, if not sooner, alerted by critics to its anti-imperialist and feminist discourses as to its abstract, mystical and poetic formalism.

James Naremore (1973), ao discutir sobre o fluxo de consciência em Virginia Woolf, retoma Robert Humphrey (1954), para quem o conceito se trata mais de um tema, do que de um método. Para o pesquisador, tal assunto se manifesta através de quatro técnicas: os monólogos interiores direto e indireto, tratamentos convencionais ou oniscientes, e o solilóquio. Este último se caracteriza por “apresentar o conteúdo e os processos psíquicos de um personagem diretamente do personagem para o leitor, sem a presença de um autor, mas com uma plateia tacitamente hipotética [...] O ponto de vista é sempre do personagem e o nível de consciência geralmente é próximo à superfície¹⁵⁴” (p. 70). Nesse sentido, poderíamos classificar *The Waves* como um texto que lança mão dessa técnica e que representa a infância em conformidade com Froebel.

O pedagogo advogava por uma educação sectária, isto é, existente dentro de um sistema de classificação, que sugere evolução em etapas. Fröbel “concebe a criança como dotada de autoatividade, ou seja, pela ação, expressa intenções em contato com o mundo externo”, explicam Kishimoto e Pinazza (2007), p. 44). Nesse sentido, a “autoatividade” se justifica em termos metafísicos, em que cada indivíduo se desenvolve de acordo com uma lei interna. Na concepção de Dusi (1999), ao compreender a educação infantil como algo desenvolvido a partir do interior, não do exterior, o alemão antecipa tanto Darwin, quanto Freud.

Também para Fröbel, o desenvolvimento do pensar advém da possibilidade de se realizar conexões internas através da relação de opostos. A transformação de Alice, por exemplo, em suas aventuras, não é só metamórfica. Sua viagem por sistemas distintos provoca, nela, também, mudanças mentais. Dusi (1999) traz de suas leituras de Ebenezer Cooke, especialista no pedagogo, o conceito de “linguagem linear” [language of line]: a descoberta de fenômenos lineares leva a criança a prestar atenção nas propriedades dos objetos ao redor¹⁵⁵. Nas palavras de Dusi, a representação da infância, nas obras com personagens infantis de Woolf e sua geração “é prevista em termos de ‘sensações puras’, interação, separação e ritmo, todos os quais são centrais na teoria de Froebel, assim como a ideia de linha como experiência visual do mundo fenomenológico foi central na prática e na

¹⁵⁴ “Presenting the psychic content and processes of a character directly from character to reader without the presence of an author, but with an audience tacitly assumed [...] The point of view is always the character’s, and the level of consciousness is usually close to the surface”.

¹⁵⁵ Essa harmonização entre o que é físico e o que é psíquico, para a pesquisadora, de certa forma, adianta a relação entre mente e corpo, que seria trabalhada por William James em “The Stream of Thought”, ensaio-chave para a compreensão da narrativa moderna.

teoria estética de Vanessa Bell e Roger Fry¹⁵⁶” (p. 12). Nesse sentido, seus personagens respondem ao mundo material e às sensações que este lhes provê.

Ainda que não haja trabalhos acadêmicos sobre os personagens infantis em Virginia Woolf, podemos utilizar *The Waves*, novamente, como exemplo. Conforme Naremore (1973), “mesmo quando ela [Woolf] está retratando um tipo de vida emocional interior, ela parece enfatizar que essa vida não se limita aos indivíduos¹⁵⁷” (p. 72-73). Nesse sentido, os pensamentos compartilhados pelas personagens se tornam um único organismo. Embora essa técnica permeie o referido romance, ela é feita de modo mais sensorial em seu início, quando as personagens são crianças. O romance se inicia com descrições abstratas, que são realizadas por seus seis narradores: Bernand vê um anel, Rhoda escuta um som, Neville vê um globo, Jinny vê uma borla vermelho-vivo e Louis escuta algo batendo. Essas descrições continuam aleatoriamente e se tratam de impressões imediatas do ambiente que lhes cerca. Dessa forma, Woolf retoma Roger Fry, que via na criança a capacidade de observar sem interpretar, qualidade que ele acreditava que Cézanne e os demais pós-impressionistas capturavam. Para ele, “o verdadeiro artista deve ‘descobrir como são as coisas para um olhar imparcial’¹⁵⁸” (p. 24), como nos desenhos infantis, que evidenciavam o símbolo de conceitos. Essa percepção ligada à condição de infância é que Fry encontrou em Lewis Carroll.

Também devemos chamar atenção para as reflexões feitas por Dusinger (1999) sobre a interferência da voz do autor (criador) na ficção, como uma espécie de criador e mediador da leitura. Sob o ponto de vista da pesquisadora, na obra de Woolf, mais especificamente, em *To the Lighthouse*, a escritora não oferece ao leitor uma posição definitiva pela qual se interpretar o universo ficcional, opção que se origina na forma como Lewis Carroll narra as aventuras de Alice. No prefácio de *Aspects of Alice* (1971), Robert Phillips afirma que, a cada ano, novos críticos buscam explicar os livros de *Alice* de maneiras diferentes. Essa afirmação procede até os dias de hoje: somente no Brasil, entre 2010 e 2019, foram publicadas 35 dissertações e 11 teses que tematizam a obra de Lewis Carroll (CAPES, 2020). O próprio Carroll, entretanto, afirmava que seus livros não significavam nada. Para o autor, “as palavras significam mais do que queremos expressar quando as usamos; portanto, um livro inteiro deve significar muito mais do que o escritor quer dizer. Assim, quaisquer que sejam os bons

¹⁵⁶ “Is envisaged in terms of ‘pure sensations’, interaction, separateness and rhythm, all of which are central to Froebel’s theory, just as the idea of line as visual experience of the phenomenological world was central to the practice and aesthetic theory of Vanessa Bell and Roger Fry”.

¹⁵⁷ “Even when she is depicting a kind of inner emotional life, she seems to stress that this life is not confined to individuals”.

¹⁵⁸ “[t]he true artist must ‘discover what things look like to an unbiassed eye’ “.

significados presentes no livro, fico feliz em aceitar o significado [concebido pelo próprio] livro¹⁵⁹” (p. xxii). Nesse sentido, o autor valida leituras plurais e, também, a afirmação de Humpty Dumpty, ovo antropomórfico e um dos personagens mais famosos das rimas infantis do universo anglo-americano que, no segundo volume de *Alice*, parodia os filósofos e filólogos da época. Além de explicar o poema “Jabberwocky” para a protagonista, é ele quem diz: “quando eu uso uma palavra [...] ela significa exatamente o que eu quero que signifique - nem mais nem menos¹⁶⁰” (2015, p. 96). Para o personagem, para se alterar o significado das palavras, basta dominá-las. Essa é, também, a tese de Dusiñberre: o que os modernistas fazem em seus experimentos se concentra na inclusão da linguagem não como meio para se narrar, mas como parte da própria narrativa, como veremos em nossa análise do romance de Gertrude Stein.

Nesse sentido, conforme a pesquisadora (1999), “nos dois livros de *Alice*, Carroll renegociou o contrato entre leitor e escritor para as crianças da geração de Nesbit, Grahame e, mais tarde, de Virginia Woolf¹⁶¹” (p. 68). O fluxo de consciência é uma das marcas mais conhecidas dos escritores modernistas e Virginia Woolf é considerada uma de suas criadoras. Ao analisar um excerto de *To the Lighthouse*, Erich Auerbach (1953) afirma que sua singularidade se inicia com uma “tentativa de deixar o fluxo e o jogo da consciência à deriva na corrente de impressões em mudança¹⁶²” (p. 535). Ela opera essa técnica através do “design de uma abordagem próxima da realidade objetiva, por meio de inúmeras impressões subjetivas recebidas por vários indivíduos (e em vários momentos) [que são] importantes na técnica moderna¹⁶³” (p. 536). Assim, associa o fazer narrativo a características infantis, como definidas por Froebel. Dusiñberre afirma que Woolf e Joyce se rebelam e subvertem a voz da Providência que caracteriza os romances de Henry Fielding e George Eliot. Desse modo, tanto o leitor quanto o autor são pegos de surpresa pelo narrador. Nunca se explica a razão pela qual Mrs Ramsay está triste, no romance analisado por Auerbach, nem se fornecem maiores informações quanto ao choro luto de Lily Briscoe, por exemplo.

Deve-se notar que, ao renegociar o pacto entre escritor e leitor, Carroll, de certa forma, adianta a morte do autor, conforme seria conceituada por Roland Barthes, pouco mais de cem

¹⁵⁹ “Words mean more than we mean to express when we use them; so a whole book ought to mean a great deal more than the writer means. So whatever good meanings are in the book, I’m glad to accept as the meaning of the book”.

¹⁶⁰ “[w]hen I use a word [...] It means just what I choose it to mean - neither more or less”.

¹⁶¹ “[i]n the two *Alice* books Carroll renegotiated for the children of Nesbit’s, Grahame’s, and later, Virginia Woolf’s generation, the contract between reader and writer”.

¹⁶² “Attempt to render the flow and the play of consciousness adrift in the current of changing impressions”.

¹⁶³ “Design of a close approach to objective reality by means of numerous subjective impressions received by various individuals (and at various times) is important in the modern technique”.

anos depois, em 1967. No ensaio “The Death of the Author” [1967], Barthes descreve o texto literário como aquele em que “toda a identidade se perde, começando com a própria identidade do corpo que escreve¹⁶⁴” (s/d, p. 02). Assim, o autor “morre” para que o texto nasça e, com ele, “a invenção desta voz, à qual não podemos atribuir uma origem específica¹⁶⁵”. Na leitura que Dusiinberre (1999) faz do crítico, essa recusa em delimitar um único significado é uma atividade anti-teológica: recusar a delimitação de um significado único, fixado, é recusar Deus e sua hypostases (razão, ciência, lei). Nesse sentido, os textos literários são desprovidos de uma mensagem de um Deus-Autor. Em vez disso, é o leitor que a elabora. Para Dusiinberre (1999), “Alice é sua própria intérprete e o leitor, como Woolf apontou em ‘Mr. Bennett and Mrs. Brown’ (1924), deve compartilhar e arcar com o ônus, os ‘deveres e responsabilidades’ não da mensagem do autor, mas de escrever o livro¹⁶⁶” (p. 68). Isto é, ele colabora na construção do significado textual. Nesse caso, especificamente, “assim como um palimpsesto revela um roteiro anterior, abaixo de um outro, a imagem de um livro infantil pode estar debaixo de um trabalho moderno exigente e sofisticado¹⁶⁷” (PLOTZ, 1994, p. 15).

Como visto anteriormente, os livros de Carroll, sobretudo o primeiro, substituem *The Pilgrim’s Progress*, de John Bunyan, no imaginário popular. Apesar de Carroll parodiar o romance, são várias as semelhanças entre eles. Entretanto, como observa Dusiinberre (1999), o volume de Bunyan representa a dominação do leitor infantil pela voz de um autor intrusivo e moralizador, que caracterizaria a literatura infantil produzida pelos religiosos da época. Ao contrário de Alice, Christian, seu protagonista é um adulto colocado numa posição infantil, cujas aventuras têm como objetivo melhorá-lo e instruí-lo. Assim, pode-se depreender que a pesquisadora concorda com a leitura de Humphrey Carpenter (2012), para quem Alice não é “everyman”, mas “everychild”, pois está cansada de livros que buscavam, apenas, apontar o que ela não deveria fazer. Nas palavras dela, “*Alice in Wonderland* não apenas liberta as crianças de terem que levar a sério o que leem, como também questiona a necessidade de o

¹⁶⁴ “All identity is lost, beginning with the very identity of the body that writes”.

¹⁶⁵ “The invention of this voice, to which we cannot assign a specific origin”.

¹⁶⁶ “Alice is her own Interpreter, and the reader, as Woolf pointed out in ‘Mr. Bennett and Mrs. Brown’ (1924), must share and shoulder the burden, the ‘duties and responsibilities’ not of the author’s message, but of writing the book”.

¹⁶⁷ “[j]ust as a palimpsest reveals an earlier script beneath a later one, so the image of a children’s book may lie beneath an exigent and sophisticated modern work”.

escritor levar tão a sério o que escreveu, [característica que] já pode antecipar Virginia Woolf¹⁶⁸“ (p. 66).

As irreverências carrollianas transbordam em Stevenson, Nesbit, Kipling, Mark Twain, Louisa M. Alcott, entre outros que foram pioneiros ao apresentarem novas possibilidades na literatura para crianças e anteciparam, cada um à sua maneira, os experimentos radicais de Virginia Woolf e seus contemporâneos. Assim, conforme Dusiñberre (1999), “os primeiros e verdadeiros rebeldes contra o abafamento vitoriano foram crianças, e os primeiros rebeldes impressos escreveram livros para eles¹⁶⁹” (p. 94). A investigadora também nos mostra que a influência de Carroll existiu para além de modificações linguísticas e estruturais, e foram, também, temáticas. São exemplos: a eliminação da presença paterna e materna nos livros infantis e a subversão da concepção de morte no vitorianismo.

O meio para a realização da arte ficcional é a palavra e, para Roger Fry, Virginia Woolf é a única capaz de utilizar a linguagem em sua própria textura (p. 158). Essa textura a que ele se refere está de acordo com a percepção da própria Woolf sobre forma e estilo, realizada nos ensaios “Modern Fiction” e “Mr. Bennet and Mrs. Brown”, que se consagram como crítica aos escritores que Woolf chama de “georgianos”, sobretudo Arnold Bennett e seus romances descritivos em que, segundo a romancista, o personagem fica renegado ao segundo plano.

Dessa forma, observa-se que Woolf segue o conselho de Fry e pinta somente o que ela pode ver e, dessa forma, compreende que a palavra é o meio de expressão do escritor, assim como a pintura é o do pintor. Afinal, diariamente, “míriades de impressões recebe a mente – triviais, fantásticas, evanescentes ou gravadas com a agudeza do aço” (2014, p. 109). Em *Alice no País das Maravilhas*, Carroll mostra que as palavras são um meio, não um significado completo. Assim, elas se tornam um tipo de brincadeira. A personagem pronuncia palavras porque são longas e mostra como a disposição de letras pode ser arbitrária. Em *To the Lighthouse*, Woolf explora outra forma de utilizar as palavras: definindo sua relação com a passagem do tempo, como explora Auerbach (1974). Já em *The Waves*, em concordância com Dusiñberre (1999), ela “leva ao extremo lógico a determinação de Twain de não ter um enredo e nenhuma moral, bem como a insistência de Stevenson de que o verdadeiro chamado

¹⁶⁸ “Alice in Wonderland not only set children free from having to be serious about what they read; it also questioned the need for the writer to be quite so serious about what she wrote, which looks forward to Virginia Woolf”.

¹⁶⁹ “[t]he first real rebels against Victorian stuffiness were children, and the first rebels in print wrote books for them”.

do escritor é que as palavras como meio, não como significado¹⁷⁰” (p. 151), o que promove o movimento da linguagem da literatura infantil pós-Carroll em sintonia com a arte do *high modernism*. A própria Woolf descreve *The Waves* como um poema-brinquedo, abstrato e, dessa forma, se aproxima das pinturas de vanguarda.

Ademais, Carroll troca o literário pelo literal. A linguagem literária, para Dusiinberre (1999), tendia a ser conservadora e, como tal, “seus prazeres são os de reconhecimento e sua função é autorizar categorias e reforçar dicotomias estabelecidas - o belo e o feio, o bem e o mal, o sério e o frívolo - e, ao fazer isso, identificar para o leitor uma escala de valores¹⁷¹” (p. 220). Quando publica os livros de *Alice*, seu autor elabora um universo em que, muitas vezes, entende-se literalmente o que é metafórico e vice-versa. Para a pesquisadora, a revolta da geração de Woolf contra o moralismo vitoriano era, também, uma revolta às suas metáforas e ao controle que esses escritores materialistas exerciam sobre o romance. A resposta carrolliana se deu com a insistência, “expondo metáforas, revivificando a linguagem e abrindo uma janela para experiências que não podiam ser pré-embaladas e rotuladas como literárias e, portanto, respeitáveis¹⁷²” (p. 223).

Tendo em vista o exposto por Dusiinberre, podemos concluir que Lewis Carroll, em seu texto, realiza explosões atômicas dentro de um copo d’água¹⁷³, configurando a literatura como linguagem carregada de significado, elevado à sua potência máxima (POUND, 2001). Ele consegue tal feito ao se valer de pequenas revoluções, que incluem a troca do literário pelo literal: experimentos formais e estéticos que seriam transportados, ressaltados ou transformados pela literatura adulta produzida pela próxima geração de grandes escritores, incluindo Virginia Woolf, Willa Cather, E. Nesbit e Laura Ingalls Wilder, que se distanciam da tradição personificada em John Bunyan, na literatura infantil, e pelos escritores materialistas, na ficção para adultos.

Aliás, deve-se mencionar que, ainda que não haja estudo sobre o assunto, Lewis Carroll também adianta o concretismo vanguardista. Conforme John J. Sharkey escreve em *Mindplay: An Anthology of British Concrete Poetry* (1971), “neste novo tipo de poesia - concreta ou visual - a essência de um poema é inferida através de um padrão de linguagem

¹⁷⁰ “Carries to its logical extreme Twain’s determination to have no plot and no moral, as well as Stevenson’s insistence that the writer’s true calling is to words as medium not as meaning”.

¹⁷¹ “Its pleasures are those of recognition and its function is to authorise categories and reinforce established dichotomies - the beautiful and the ugly, good and evil, the serious and the frivolous - and through doing so to identify for the reader a scale of values”.

¹⁷² “On exposing metaphors, and thus revivifying language and opening a window on experiences which could not be prepackaged and labelled as literary, and therefore respectable”.

¹⁷³ A poetisa portuguesa Matilde Campilho, na edição de 2015 da Flip (Festa Literária Internacional de Paraty), afirmou: “na poesia, eu pego este copo e posso fazer explosões atômicas dentro dele” (2015).

simples, sem necessariamente ter que ‘lê-lo’¹⁷⁴” (p. 08). No terceiro capítulo de *Alice’s Adventures in Wonderland*, o rato se oferece para contar “a long and sad tale” [uma história triste e comprida] à protagonista. Embora não titulada, frequentemente este poema narrativo é referido como “The Mouse’s Tale”. Deve-se notar que *tale* [história] e *tail* [cauda] são palavras homófonas e o poema é organizado como a cauda de um roedor. O poema deveria explicar porque o animal detesta gatos e cachorros, mas cita apenas os cães, representados por Fury que, acumulando os papéis de júri e juiz, condena o rato à morte.

Embora Dusiinberre (1999) não faça essa relação, podemos associar sua ideia à concepção dinâmica que T. S. Eliot (1982) tem de tradição literária, que se modifica constantemente, apesar de ser contínua. Nesse sentido, o autor deve estar consciente de sua percepção histórica. Ainda que Woolf, por exemplo, não tivesse consciência do quanto sua obra dialoga com a de Carroll, podemos estabelecer esse fio, que constrói a relação contínua com o passado e, mais especificamente, nesse caso, com a literatura para crianças.

Pesquisa similar à de Dusiinberre foi feita por Marilyn S. Olson (2015), que vê em John Ruskin, um dos mais importantes críticos de arte vitorianos, um elo entre o vitorianismo e a arte moderna. Ruskin teve influência considerável no pré-rafaelismo, um dos primeiros movimentos de vanguarda. Ao discutir as influências mútuas entre literatura infantil e as vanguardas, Olson constata que

Ruskin apreciou a energia da arte primitiva nas culturas que amava, celebrou a influência potencial de livros infantis, reconheceu os aspectos positivos do grotesco que, naquela época, eram uma característica da literatura e do entretenimento infantil e contribuiu com sua inspiração para o movimento Arts and Crafts, um contribuinte para o desenvolvimento da síntese ideal da imagem e do texto no livro ilustrado¹⁷⁵ (p. 19).

O volume de Dusiinberre, como vimos, conecta escritores da Era de Ouro da literatura infantil àqueles que consagraram a estética modernista, tendo Lewis Carroll e Virginia Woolf como ênfase. Em seu livro, discute-se a possibilidade de que as leituras realizadas pelos modernistas, quando crianças, tenham influenciado sua escrita. Betty Greenway (2005) tematiza essa questão em coletânea editada por ela, *Twice-Told Children’s Tales: The Influence of Childhood Reading on Writers for Adults*, que reúne textos de diversos pesquisadores, que consideram três possibilidades de influência de um autor sobre o outro: i)

¹⁷⁴ “In this new kind of poetry - concrete or visual - the essence of a poem is inferred through a simple language pattern without necessarily having to ‘read’ it”.

¹⁷⁵ Ruskin praised the energy of early art in the cultures he loved, celebrated the potential influence of improved nursery books, recognized the positive aspects of the grotesque which, in that era, were a regular feature of children’s literature and entertainment, and contributed his inspiration to the Arts and Crafts movement, a contributor the development of the picturebook ideal synthesis of image and text

consciente, em que o escritor exterioriza e explica como um determinado livro, lido ao longo da infância, o auxiliou na elaboração de sua produção; ii) reconhecida apenas anos depois, em que o autor relembra algo que leu na infância e enxerga paralelos com sua produção; iii) e aquela velada, nunca reconhecida, mas cuja evidência interna é convincente. As relações apresentadas em *Alice to the Lighthouse* enquadram-se nessa última concepção. Ademais, conforme Olson (2015),

se definirmos a vanguarda como “um agrupamento organizado com um projeto coletivo autoconsciente e radical de derrubar as ortodoxias atuais na arte e substituí-las por novas perspectivas críticas”, como fazem Tim Barringer e Jason Rosenfeld em sua discussão sobre a vanguarda vitoriana, podemos ver que o projeto coletivo poderia facilmente corresponder aos propósitos didáticos familiarizados na literatura infantil¹⁷⁶ (p. 19).

Dessa forma, a influência entre literatura infantil e vanguarda é mútua e contempla uma diversidade de áreas.

2.1.3 Transformações estéticas e radicais na literatura infantil

O outro texto citado por Karen Westman (2007), na introdução de seu dossiê sobre literatura infantil e Modernismo, é *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*, obra que foi publicada em 2007, isto é, 20 anos depois da primeira edição de *Alice to the Lighthouse*, o que demonstra o pouco interesse que a crítica tinha, até então, a respeito das possibilidades de relações entre a literatura infantil e o Modernismo. Entretanto, este texto, de autoria de Kimberley Reynolds, não se dedica exclusivamente a este objeto. O propósito da autora, nas palavras da mesma, é “mapear a maneira como a literatura infantil contribui para a transformação social e estética da cultura, por exemplo, incentivando os leitores a abordar ideias, questões e objetos de novas perspectivas e, assim, preparar o caminho para a mudança¹⁷⁷” (p. 01). Dessa forma, ela já demonstra que sua obra se distanciará de Jacqueline Rose, para quem a criança é objetificada no livro infantil adultocêntrico.

¹⁷⁶ “If we define the avant-garde as “an organized grouping with a self-conscious, radical, collective project of overturning current orthodoxies in art and replacing them with new, critical prectives”, as Tim Barringer and Jason Roselnfed do in their discussion of the ‘Victorian Avant-Garde’, we can see that the collective project could easily correspond to the didactic purposes we are familiar with in children’s literature”.

¹⁷⁷ “Map the way that children’s literature contributes to the social and aesthetic transformation of culture by, for instance, encouraging readers to approach ideas, issues, and objects from new perspectives and so prepare the way for change”.

O interesse da escritora está em nos mostrar a instabilidade do conceito de literatura infantil, quando visto apenas como um subsistema que se define por seu público e é nomeado a partir dele. Isso porque a ideia de que criança lê literatura infantil, mas não a produz, estava se desestabilizando, pois crianças e jovens têm se dedicado, cada vez mais, à escrita e criado textos “transliterários” dentro do espaço cibernético. No que se refere à *fan fiction*, por exemplo, na época do lançamento do livro, 2007, estimava-se que os fãs que se dedicavam à prática escreviam romances de 8.220 a 50 mil palavras anualmente. Em consonância com Evans (2006), Reynolds via na possibilidade do transporte desses livros para as livrarias uma revolução editorial (p. 180). Além disso, se os sites de *fan fiction* funcionam através de regras semelhantes às do mercado editorial, isso significa que os próprios autores escrevem conforme preceitos determinados. Apesar dos princípios fixos, pode-se inovar nos subgêneros, como é o caso das *slash stories*: textos em que personagens antes heterossexuais podem se envolver homoafetivamente. Se por um lado, esse tipo de ficção coloca em xeque a noção de Jacqueline Rose (1984) e transforma a literatura para crianças numa literatura por crianças, por outro, nega o prazer do texto sob o mesmo ponto de vista de Roland Barthes (1975), pois expande a experiência textual indefinidamente (REYNOLDS, 2007).

No momento em que se debruça sobre os livros modernistas, Reynolds observa que, se para Dusiinberre as primeiras gerações leitoras de *Alice* e das demais obras de sua geração inspiraram o Modernismo, é natural que as novas gerações, que se aculturaram com os livros ilustrados ao longo do século XX, “como os de Fanelli, Child e Wiesner, possam chegar a conclusões igualmente radicais sobre a natureza da narrativa, quando se tornarem os próximos autores e escritores¹⁷⁸” (2007, p. 44). A pesquisadora adjetiva os livros infantis que compõem seu corpus de trabalho como “radicais”. Embora ela não conceitue o termo, pode-se depreender da leitura de sua obra e, sobretudo, do seu diálogo com Dusiinberre (1999), que são radicais aqueles textos associados a todos os tipos de inovação, não necessariamente estéticas. Na concepção da professora, muitas obras para crianças oferecem visões críticas e alternativas do mundo real, de forma a desestabilizar afirmações já internalizadas por seus leitores. Portanto, à moda de Dusiinberre, são radicais aquelas obras que “desafiaram a autoridade, liberaram energias subversivas, recusaram-se a condescender e a pregar aos

¹⁷⁸ “Such as those by Fanelli, Child, and Wiesner, can be expected to reach similarly radical conclusions about the nature of narrative when they become the authors and writers of the future”.

leitores e, principalmente para os modernistas, enfatizaram linguagem como meio de significado¹⁷⁹” (p. 01).

Julia L. Mickenberg, pesquisadora responsável por uma diversidade de textos a respeito da literatura infantil radical (2005, 2006, 2007, 2011, 2017, entre outros), afirma que tal radicalismo pode acontecer tanto em forma, quanto em conteúdo. Para ela, “no nível mais básico, a literatura infantil radical desafia convenções e normas - sobre a sociedade e, muitas vezes, sobre a infância - e inspira mudanças, especialmente movimentos pela justiça social e ambiental¹⁸⁰” (2017, p. 01). Ao elaborar um panorama desse grupo de obras, Mickenberg mostra que, além de ele representar um elemento central da literatura infantil *mainstream*, também retoma diversos movimentos sociais, englobando abolicionismo, socialismo, comunismo, direitos civis, feminismo, entre outros. Por conta das manifestações *Black Lives Matter*, por exemplo, o website *Books for Topics* compilou 45 livros infantis - incluindo, além de ficção, livros de não-ficção e biografias - que discutem o racismo e são protagonizados por personagens BAME [Black, Asian, and Minority Ethnic – Negros, Asiáticos e Minorias Étnicas]. Ademais, esses textos têm sua fábula ligada à história dos direitos das crianças e, dessa forma, colocam-se como reação ao que a psicóloga Elisabeth Young-Bruehl chama de “childism”, que se define como “um preconceito contra crianças com base na crença de que elas são propriedade e podem (ou devem) ser controladas, escravizadas ou removidas para atender às necessidades dos adultos¹⁸¹” (apud MICKENBERG, 2007, p. 04).

Da produção de Mickenberg sobre literatura infantil radical, destacam-se dois livros: *Learning from the left: children’s literature, the Cold War, and radical politics in the United States* (2006) e *Tales for Little Rebels: A Collection of Radical Children’s Literature* (2008). O primeiro é um livro teórico e, nele, a autora expõe como, apesar da rigorosidade da era macarthista e da Guerra Fria, raramente livros infantis que propagavam ideias da esquerda eram banidos de bibliotecas e de escolas, sendo lidos debaixo do nariz dos censores. Ela nos mostra como a Frente Popular de Esquerda estadunidense foi fundamental para se estabelecer a tônica da literatura infantil do século XX. Ainda que não sejam resultado de uma atividade organizada da esquerda, esses livros “valorizam muito os valores americanos da democracia e da liberdade de expressão. Ainda que, frequentemente, critiquem abertamente as injustiças do

¹⁷⁹ “Challenged authority, released subversive energies, refused to condescend and preach to readers, and, particularly for modernists, foregrounded issues to do with language as the medium of meaning”.

¹⁸⁰ “[a]t the most basic level, radical children’s literature challenges conventions and norms—about society and, often, about childhood—and it inspires change, especially movements for social and environmental justice”.

¹⁸¹ “a prejudice against children on the ground of a belief that they are property and can (or should) be controlled, enslaved, or removed to serve adult needs”.

passado ou do presente, eles apontam para soluções que afirmam a possibilidade de remodelar a sociedade e as instituições americanas de forma a incorporar a promessa democrática da nação¹⁸²” (p. 17). Já o *Tales for Little Rebels* é uma coletânea de textos literários nesse viés, organizada com Philip Nel. Nele são disponibilizadas obras de Lucille Clifton, Syd Hoff, Langston Hughes, Walt Kelly, Norma Klein, Munro Leaf, entre outros, que são divididas por gêneros e refletem as preocupações dos movimentos esquerdistas do século XX, como direitos civis, igualdade de gênero, responsabilidade ambiental, entre outros.

Ao discutir o que ela chama de “Modernismo para crianças”, na perspectiva do radicalismo, desta vez, estético, Reynolds (2007) elege três obras, sendo duas delas integrantes dos corpora desta tese: “Nurse Lugton’s Golden Thimble” (1923-1941), de Virginia Woolf; “The Cat and the Devil” (1936), de James Joyce; e “*The World is Round*” (1939), de Gertrude Stein. Embora se tratem de volumes pouco conhecidos, que não tiveram nem grande apreço crítico, nem influência duradoura, esses textos são indicadores de como esses escritores, que foram figuras de extrema importância no Modernismo, concebiam o leitor infantil e se comunicavam com ele. Além do mais, essa produção nos mostra como Jacqueline Rose está errada, ao afirmar que o Modernismo deu as costas para a literatura infantil, pois demonstra como seus conceitos e estilos são explorados, em obras para crianças, que cedem espaço para a realização de experimentos radicais, conforme descritos por Dusiinberre (1999).

Ademais, como discutimos no primeiro capítulo desta tese, os textos de Virginia Woolf e James Joyce foram escritos para circulação privada. O dela foi feito para sua sobrinha, Ann Stephen, que estava na casa de Woolf, na época em que a escritora se dedicava ao romance *Mrs. Dalloway* (1923-1924) e foi descoberto por Wallace Hildick, enquanto este estudava o manuscrito da referida obra. Já o do autor irlandês, *The Cat and the Devil*, nada mais era que uma carta para seu neto, Stephen, como mencionado no primeiro capítulo. Para a estudiosa, o conto “oferece a primeira de várias ideias sobre as diferenças entre o trabalho que é intensamente embasado pela experiência infantil recordada e algo do mesmo escritor dirigido especificamente a uma criança¹⁸³” (p. 24). Há muitas referências à infância na obra adulta de Joyce, seja como tema, seja através de personagens, ou da construção da linguagem. A primeira divisão do livro de contos *Dubliners* (1914), por exemplo, é considerada pelo autor

¹⁸² “Place high value on the American values of democracy and free expression. While they are often openly critical of past or present injustices, they point toward solutions that affirm the possibility of reshaping American society and institutions to embody the nation’s democratic promise”.

¹⁸³ “Offers the first of several insights into the differences between work that is intensely informed by recollected childhood experience and something by the same writer addressed specifically to a child”.

como representativa da infância e conta com os textos “The Sisters”, “An Encounter” e “Araby”. Já Stephen Dedalus começa o romance *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) ainda criança e, com o processo de maturidade do protagonista, seu vocabulário se alterna. Nas palavras de Fargnoli (2006): “a voz que narra as experiências de Stephen Dedalus, embora não seja exatamente a consciência de Stephen, sempre tem um senso agudo de seus sentimentos¹⁸⁴” (p. 137). Tal voz “articula seus pontos de vista em um vocabulário aproximadamente equivalente ao que se esperaria de Stephen em qualquer idade que ele tenha quando o discurso relata experiências ou atitudes específicas¹⁸⁵” (idem).

Na época de publicação do livro de Reynolds, o segundo texto infantil de Joyce, *The Cats of Copenhagen*, ainda não havia sido publicado. O volume veio à luz somente em 2012, quando a obra do autor entrou em domínio público. No jornal *The Guardian*, Alison Flood descreve o texto como um irmão gêmeo de seu antecessor, isso porque também se trata de uma carta para Stephen, escrita na mesma época, enquanto o autor estava na Dinamarca e seu neto, de quatro anos, estava na França. Conforme o relato da jornalista, a carta em que a história foi encontrada, datada de cinco de setembro de 1936, pertencia à Fundação James Joyce de Zurique e havia sido doada por Hans Jahnke, filho da segunda esposa de Giorgio Joyce, para a instituição, que se indignou com a publicação do livro, enfatizando que não havia concedido permissão para tal uso de seu manuscrito.

Quanto a “Nurse Lugton’s Golden Thimble”, Reynolds (2007) aponta diversos traços modernistas: seu cenário, seus múltiplos pontos de vista, o motivo [motif] do sonho e sua linguagem saturada, marcada pela utilização de expressões que “poderiam vir diretamente das páginas de Mrs. Dalloway¹⁸⁶” (2007, p. 25). O texto tem uma narração onisciente, cujo foco está na protagonista da história: Mrs. Lugton. Por isso, a troca dos pontos de vista não é simples: os animais ganham vida e se libertam apenas quando ela está dormindo e, para Reynolds, isso faz com que os leitores reinterpretem uma ação comum: a costura. Na concepção da pesquisadora, Woolf nos permite espionar o sonho dessa personagem. Portanto, ela não enxerga as aventuras dos animais como uma faísca que irrompe no mundo real e coexiste com a personagem, num mesmo plano, mas como algo que está diretamente dentro do imaginário dela. Nesse sentido, o leitor é apenas um *voyeur* do inconsciente de Lugton. O sonho, por sua vez, um dos temas mais caros ao Modernismo, representaria a possibilidade da

¹⁸⁴ “[t]he voices that recounts the experiences of Stephen Dedalus, while not exactly Stephen’s consciousness, has at all times a keen sense of Stephen’s feelings”.

¹⁸⁵ “Articulates its views in a vocabulary roughly equivalent to what one would expect from Stephen at whatever age he is when the discourse recounts specific experiences or attitudes”

¹⁸⁶ “Could come straight from the pages of Mrs. Dalloway”

multiplicidade de eventos aleatórios e simultâneos através da escrita, além de permitir os deslocamentos do ponto de vista, explorar a experiência subjetiva da passagem do tempo, a preocupação com o mundo interior, entre outros.

Em sua leitura dos livros de *Alice*, Austin Warren (1980) afirma que ambos os romances de Carroll protagonizados por ela fazem parte de dois gêneros literários clássicos: o sonho e a literatura infantil. Louise Mønster (2018) afirma que, na tradição modernista, muitos poemas tematizam o sonho e tentam reproduzir sua forma (do sonho). Nas palavras da pesquisadora:

como categoria, os poemas sobre sonhos falam tanto do eu modernista quanto da relação do eu com o mundo. Os sonhos estão intrinsecamente ligados ao eu e iluminam um espaço mental que contrasta com o exterior, físico. Na literatura sobre modernismo, os sonhos são frequentemente descritos como lugares para os quais o poeta modernista foge ao tentar escapar da realidade. Juntamente com a imaginação e o mito, o sonho é um lugar privilegiado para a poesia, que abandona a realidade objetiva. Apropriando-se do conceito de Hugo Friedrich em *Die Struktur der modernen Lyrik* (1956), ocorre uma desrealização; um movimento para longe da realidade reconhecível. Em relação a Baudelaire, Friedrich escreve que os modernistas têm como objetivo a poesia que não copia, mas transforma. Além disso, ele afirma que ‘entre os termos de Baudelaire para essa capacidade de transformar e transpor o real (desrealização), dois termos retornam uma e outra vez: sonho e imaginação (rêve, imaginação)’ (Friedrich [1956] 1968, p. 56)¹⁸⁷ (p. 01).

Já ao discutir o conto de Joyce, “The Cat and the Devil”, Reynolds (2007) explica que, como o autor escreve seus textos para crianças quando está mais velho, não se pode considerar a literatura infantil como um campo para a experimentação estética, uma vez que seu radicalismo já estava conhecido e consolidado. Isso não quer dizer, entretanto, que características marcantes do escritor não possam ser identificadas nessa produção. O texto, inclusive, faz referência direta a *Finnegans Wake*, considerado por Eloise Knowlton (1998) como um dos textos mais difíceis da literatura ocidental. Isso porque Alfie Byrne, prefeito da pequena cidade francesa na qual o conto decorre, também aparece no referido romance, como alfi byrni. Trata-se de uma sátira de Alfred Byrne, político irlandês conhecido como “o aperto de mão de Dublin”¹⁸⁸, que foi prefeito da cidade por 10 vezes (MCNALLY, 2015). Ademais, o diabo, no conto, fala a língua *nonsense* Bellsybabble [Belzebulenga, na tradução de Antonio

¹⁸⁷ “As a category, dream poems speak both of the modernist self and of the relationship of the self with the world. Dreams are inextricably linked to the self and illuminate a mental space that contrasts with the physical exterior. In the literature on modernism, dreams are often described as places to which the modernist poet flees when trying to escape from reality. Together with the imagination and the myth, the dream is a privileged place for poetry that forsakes objective reality. Appropriating Hugo Friedrich’s concept from *Die Struktur der modernen Lyrik* (1956), a derealization takes place; a movement away from recognizable reality. In relation to Baudelaire, Friedrich writes that modernists are aiming at poetry that does not copy but transform. Furthermore, he states that “among Baudelaire’s terms for this ability to transform and transpose the real (derealization), two terms return time and again: dream and imagination (rêve, imagination)” (Friedrich [1956] 1968, p. 56)”

¹⁸⁸ “The shaking hand of Dublin”.

Houaiss), “que ele inventa conforme vai falando, mas, quando está com uma bruta raiva, pode falar um notável mau francês muito bem, embora alguns dos que o ouviram diga que com um forte sotaque de Dublin” (JOYCE, ([19--]), s/d) tem ecos em *Finnegans Wake*. Para Reynolds (2007), o diabo é um dos últimos autorretratos do escritor, como é Stephen Dedalus tanto em *The Portrait of an Artist as a Young Man*, quanto em *Ulysses*.

Ao refletir sobre a metaficção e a ficção experimental na literatura para crianças, Robyn McCallum (1996) afirma que há uma sobreposição considerável entre essas categorias, pois volumes experimentais tendem a ser metaficcionais e vice-versa: trata-se de textos que fazem uso de técnicas narrativas e discursivas mais amplas e que, por isso, posicionam seus leitores implícitos em papéis de interpretação ativos, como veremos no capítulo seis. Entre essas técnicas de metaficção está a historiográfica, que Linda Hutcheon (1989) define como aquele tipo de texto em que os modos de representação histórico e ficcional se agregam. No caso de *The Cat and the Devil*, por exemplo, Joyce transporta uma figura real, o político irlandês Alfred Byrne, para o universo ficcional, tornando-o prefeito de uma cidade francesa. Ademais, ao retomar uma língua inventada por ele e apresentar outro alterego, também dialoga, como um todo, com a mitologia de sua própria obra.

Reynolds (2007), por sua vez, aponta que a característica que melhor ecoa a obra adulta de Joyce em seu conto infantil é a forma como ele lança a mão do humor, que engloba não apenas as conexões entre som e sentido, mas também como “derrapagens” semânticas e idiossincrasias no discurso dos personagens. A pesquisadora relembra, também, que a fragmentação dos pensamentos de Stephen Dedalus, no começo de *The Portrait of an Artist as a Young Man*, realizado através de uma mistura de sons, sensações, canções e histórias, exploram a relação da criança com a linguagem, conforme observava o próprio escritor.

Já o texto infantil de Gertrude Stein selecionado por Reynolds para análise, *The World is Round* (1939) diferencia-se das produções de Joyce e Woolf, pois incorpora deliberadamente diversas características que dão forma à obra da escritora estadunidense como um todo. Aproxima-se de Joyce, entretanto, porque faz uso de elementos tradicionais, pois Stein se vale da história acumulativa. Ao definir tal gênero, Donald Haase (2007) nos explica que a repetição é uma qualidade integral de diversas formas de arte, o que inclui a contação de histórias. Em conformidade com o pesquisador, “contos populares de muitos tipos repetem (com variação) eventos selecionados, adicionando drama e uma certa amplitude épica às suas tramas básicas. Em uma grande família de contos [...], a repetição é o elemento

estético essencial¹⁸⁹” (p. 245). Tal gênero é bastante próximo das *chain tales* [histórias-correntes] que, ainda de acordo com Haase, “reflete a observação cotidiana de que as coisas simplesmente não acontecem: elas são causadas. Além disso, um ato aparentemente inconsequente pode liberar uma série de causas e efeitos maiores¹⁹⁰” (p. 176). A primeira dessas, associada, também, ao *nonsense*, aproxima não só Stein, como também Joyce, à estrutura carrolliana, conforme descrita por Dusinberre (1999).

Reynolds (2007) nos conta que *The World is Round* foi escrito durante o período mais ativo de Stein e, ao contrário dos demais, é reconhecido pela crítica como parte importante de sua obra. Nele, o traço modernista que salta aos olhos é a “redescoberta da capacidade de ver e experimentar o mundo com o frescor associado à imaginação infantil¹⁹¹” (p. 28). Tal olhar se compõe através de dicotomias, num mundo cujas emoções e os eventos são espontâneos e sob os quais não se tem controle. Além disso, há também um trabalho estético com a linguagem infantil que, nesse caso, é elaborada de forma a parecer espontânea e livre dos acréscimos do discurso adulto. Ao criar uma linguagem “primitiva”, para Reynolds (2007), a escritora, ironicamente, aproxima-se da concepção de Jacqueline Rose, para quem a linguagem da literatura para crianças remete a uma época de pureza.

Assim, Stein não só incorpora a concepção surrealista da criança - o alterego ideal dos poetas e dos artistas -, como elabora uma narrativa que destaca a experiência sinestésica. A pesquisadora, em diversos momentos de sua leitura de Stein, retoma a análise realizada por Natov (2003) para quem a linguagem é um veículo pelo qual, através da socialização engendrada, adquire identidade.

2.1.4 Livros infantis de vanguarda

Kümmerling-Meibauer e Druker publicaram, em 2017, o livro *Children's Literature and the Avant-Garde*, como parte da coleção *Children's Literature, Culture, and Cognition*, que engloba outros nove volumes e tem como propósito divulgar novas abordagens teóricas no campo da pesquisa de literatura infantil. Trata-se de uma coletânea feita a partir de textos do evento sueco acima referido. Para as professoras, os artistas de vanguarda, ao introduzirem

¹⁸⁹ “[f]olktales of many types repeat (with variation) selected events, thus adding drama and a certain epic breadth to their basic plots. In a large family of tales [...], repetition itself is the essential aesthetic element”.

¹⁹⁰ “[...] Reflects the everyday observation that things don't just happen: they are caused. Furthermore, a seemingly inconsequential act can release a series of larger causes and effects”.

¹⁹¹ “Recovering the ability to see and experience the world with the freshness associated with childhood imagination”.

novas perspectivas estéticas e conceitos narrativos na literatura infantil, tiveram um papel decisivo no desenvolvimento desse subsistema. Todavia, apesar do considerável impacto em diferentes países, não necessariamente europeus, e das diversas exposições em museus e outros espaços de arte, esses livros são marginalizados dentro de sua própria categoria e pouco estudados por pesquisadores. Para Kümmerling-Meibauer e Druker, isso se deve a três fatores: a consideração, por parte dos próprios artistas, da produção infantil como algo de valor inferior; a tendência dos críticos e pesquisadores a se voltarem para a obra adulta dessas pessoas; e o fato de serem livros de poucas edições, com pouca tiragem e mais caros que as demais obras infantis. Com sua compilação, elas buscaram enfatizar como os movimentos de vanguarda foram fundamentais para a modernização do livro infantil.

Segundo um verbete, infelizmente anônimo, publicado na *Encyclopedia* (s/d), a literatura infantil surrealista utiliza o sonho e o absurdo como ferramentas para a realização de comentários críticos sobre a sociedade, através da criação de universos alternativos. Em uma obra para crianças com características dessa vanguarda, “um jovem protagonista é empurrado para um plano mágico de existência, lançado entre uma estranha variedade de criaturas e indivíduos, que são quase equivalentes anomalísticos daqueles que se encontraria na realidade¹⁹²” (s/d). Quanto à linguagem, os volumes são “frequentemente caracterizados pelo uso de linguagem poética *nonsense* e um conjunto distinto de regras que a criança deve aprender para operar ‘normalmente’ no novo ambiente¹⁹³” (ENCYCLOPEDIA, s/d). Assim, à moda do *nonsense* carrolliano, autores como L. Frank Baum, Norton Juster, Dr. Seuss, Maurice Sendak e Chris Van Allsburg uniram o comum ao inesperado. Muitos de seus livros ilustrados, aliás, dialogam com a obra de René Magritte, Joan Miró, Marcel Duchamp e Salvador Dalí. Essas referências são também linguísticas e temáticas. Esse tipo de discussão foi realizada por Jones (1989), Conroy (1991), Sonheim (1991), Stanton (1996), Nel (1999), entre outros.

O interesse dos surrealistas por Lewis Carroll é bastante documentado. No Brasil, destaca-se a pesquisa de mestrado realizada por Adriana Peliano (2012), presidente da Lewis Carroll Society brasileira. Em sua dissertação, a pesquisadora investiga as Alices metamórficas de Dalí, Magritte, Svankmajer e Max Ernst, artistas que representaram a personagem num simbolismo plural. Além dos artistas mencionados, conforme compartilha a

¹⁹² “a young protagonist is thrust into a magical plane of existence, cast among an odd array of creatures and individuals that are almost anomalistic equivalents of those one would find in reality”.

¹⁹³ “Often characterized by its use of poetic *nonsense* language and a distinct set of rules that the child must learn in order to function “normally” in the new environment”

autora, também foram leitores de Carroll: Paul Eluard, Gisele e Mario Prassinis, Guy Levis Mano, Henri Parisot e Frédéric Delanglade.

Ademais, em “What is Surrealism?”, palestra ministrada no dia primeiro de junho de 1934, em Bruxelas, e imediatamente publicada como panfleto, André Breton desfila as influências do movimento, isto é, aqueles artistas e escritores que seriam pré-surrealistas, e inclui o seguinte trecho: “Rabelais é surrealista na morte. Baudelaire é surrealista na moral. Rimbaud é surrealista na vida e em outros lugares. Hervey Saint-Denys é surrealista no sonho direcionado. Carroll é surrealista em *nonsense*¹⁹⁴” (p. 09). Conforme Peter Stockwell (2017), embora muitos precursores sejam citados pelos surrealistas, de William Blake a Edgar Allan Poe, de Emily Brontë a Lewis Carroll, nem todos eram diretamente influentes e marcadamente surrealistas em técnica, atitude ou intenção.

Ao debater a influência de Lewis Carroll no surrealismo, Leonard Marcus (2016) reflete sobre o gênero fantasia como algo que parte da realidade, mas que coloca o autor numa posição de subcriador, isto é, de um deus menor. Nesse sentido, sua fala se aproxima dos conceitos desenvolvidos por J. R. R. Tolkien, para quem a subcriação se refere aos processos de criação de mitos e mundos alternativos ao real. Dessa forma, cria-se um mundo que reflete a criação divina do mundo primário. Nas palavras do autor, o escritor de um texto fantástico “cria um mundo secundário no qual sua mente pode entrar. Dentro dele, o que ele relata é “verdadeiro”: está de acordo com as leis desse mundo. Você, portanto, acredita nisso, enquanto está lá¹⁹⁵” (1965, p. 37).

No ponto de vista de Jennifer Brown (2000), embora Lewis Carroll e Edward Lear tenham suas semelhanças, o segundo era mais anárquico e poderia ter compreendido melhor os surrealistas. Entretanto, é Carroll quem mantém uma presença marcante nas práticas e nos objetivos desses artistas. Em “An Anatomy of Literary *Nonsense*”, Wim Tigges (1988) elege o uso de material onírico e da loucura, a composição automática e a exploração minuciosa da linguagem e da lógica, do tempo e do espaço como métodos comuns a Carroll que os surrealistas aplicavam em suas composições. Ainda conforme o autor, o Dadaísmo, que precedeu o movimento, queria destruir a multiplicidade de sentido e, portanto, não pode ser igualado ao *nonsense*. Entretanto, aproximações com *Finnegans Wake*, mesmo este retomando Lewis Carroll, ainda podem ser feitas. Para Krzysztof Fijałkowski (2016), “a

¹⁹⁴ “[...] Rabelais is surrealist in death. Baudelaire is surrealist in morals. Rimbaud is surrealist in life and elsewhere. Hervey Saint-Denys is surrealist in the directed dream. Carroll is surrealist in *nonsense*”.

¹⁹⁵ “Makes a Secondary World which your mind can enter. Inside it, what he relates is ‘true’: it accords with the laws of that world. You therefore believe it, while you are, as it were, inside”.

propensão dadaísta à absurdidade agressiva deu lugar, no surrealismo, à lógica inesperada, mas produtiva, do *nonsense*: o trabalho de Lewis Carroll é retomado desde os surrealistas de Aragão, na década de 1920, a Jan Švankmajer nas décadas de 1970 e 1980, e exemplifica esse interesse¹⁹⁶” (p. 126). Essa ligação de Carroll com o Surrealismo não é somente difundida em pesquisas acadêmicas: o website *Lewis Carroll Resources* menciona diversas exposições que foram feitas em museus e que fazem referência a essa ligação.

Não há qualquer menção a respeito de qualquer dos movimentos vanguardistas no *Historical Dictionary of Children's Literature* (2010), de Emer O' Sullivan. Kimberley Reynolds, por sua vez, dedica um breve tópico a respeito das relações entre o surrealismo e os livros para crianças em um capítulo de sua obra *Left Out: The forgotten tradition of radical publishing for children in Britain 1910–1949* (2016), em que ela busca refutar a ideia de que a Grã-Bretanha não tem uma tradição de escrita e ilustração modernistas para crianças e apresenta diversos trabalhos experimentais. Dois deles, para fins de exemplificação, são *The City Curious* (1920) e *Weird Islands* (1921), ambos de Jean de Bosschère, pintor e imigrante belga. A professora afirma que esses textos “incluem mudanças temporais, alterações abruptas nos modos narrativos, personagens feitos de objetos encontrados, ilustrações e descrições que fazem referência ao cubismo e comentários sobre a natureza arbitrária da existência¹⁹⁷” (p. 107), além do *nonsense* e das brincadeiras com palavras, que dão às obras ar vanguardista. A partir disso, muitas aproximações com Carroll podem ser feitas. Afinal, são características que, além de aproximar essas obras a questões surrealistas, também caracterizam os livros de *Alice*, pelas características que já discutimos. Entretanto, para Reynolds (2016), essas obras, e também textos infantis de Mervyn Peake e Edward Bawden parecem mais interessados em como a literatura infantil pode fornecer um veículo para explorar o inconsciente adulto do que para atrair crianças. Nesse sentido, o *nonsense* e o surrealismo tornam-se terreno fértil, na literatura infantil, para a experimentação de radicalismos associados a questões sensoriais e imediatas, como vimos em Fröbel.

A busca pelo termo “*nonsense*”, no Catálogo de Teses e Dissertações, apresentou 59 resultados (2020) dentro da Grande-Área de Linguística, Letras e Artes, o que mostra o grande interesse que os pesquisadores brasileiros têm sobre o gênero. Trata-se de um modo de escrita frequentemente associado à literatura infantil e, embora ele tenha se estabelecido no

¹⁹⁶ “Dada’s penchant for aggressive absurdity gave way in surrealism to the unexpected but productive logic of *nonsense*: the work of Lewis Carroll, a reference point for surrealists from Aragon in the 1920s to Jan Švankmajer in the 1970s and 1980s, exemplifies this interest”.

¹⁹⁷ “Including temporal shifts, abrupt changes in narrative modes, characters that are made from found objects, illustrations and descriptions that reference Cubism, and comments about the arbitrary nature of existence”

século XVI (REYNOLDS, 2007), costuma-se atribuir sua paternidade aos ingleses Lewis Carroll e Edward Lear. Em sua biografia sobre Edward Lear (1968), Vivien Noakes afirma que a palavra *nonsense*, para o autor, significava somente algo feliz e inconsequente, como eram seus limeriques¹⁹⁸. Isso porque, naquela época, ainda não havia uma definição estabelecida do gênero. Ao definir o *nonsense*, Wim Tigges (1988) afirma que se trata de um tipo de texto que apresenta um balanço entre a multiplicidade e a ausência de significado através de jogos com as regras da língua, da lógica, da prosódia e da representação. Nele, de acordo com Noakes (1968), combinam-se elementos incongruentes e estáveis, palavras com acepções diferentes das usuais, ênfase em seus sons e certo distanciamento dos personagens: é tão absurdo, que não se pode levar a sério. Claro que se trata de uma afirmação bastante questionável, sobretudo quando pensamos no potencial emancipatório dos textos de Carroll, por exemplo, e até mesmo de alguns poemas de Edward Lear.

Essas definições propostas sobre o *nonsense* são similares aos experimentos modernos cuja origem Dusi (1999) atribui a Lewis Carroll e seu novo pacto de leitura. Assim sendo, podemos considerar o gênero como uma espécie de semente pré-modernista. Ao analisar as teorias da linguagem de Humpty Dumpty, personagem de *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*, Jean-Jacques Lecercle (1994) o interpreta como o filósofo arquetípico da linguagem, devido à profundidade de suas intuições. Não é à toa que Alice recorre a ele como intérprete. Como já dissemos, é ele quem decodifica o poema “Jabberwocky” e ensina a ela o que são palavras-valise. Dessa forma, o personagem se engrandece como aquele que domina a linguagem e é lembrado pelo próprio Carroll no prefácio de *The Hunting of the Snark* como autoridade, o que tira o personagem da fantasia e o insere em um universo para além do texto literário. O prefácio do “poema em oito atos” se inicia com a explicação de um simples verso e, num dado momento, evoca-se “[a] teoria de Humpty-Dumpty, de dois significados empacotados numa palavra só, como numa valise” (CARROLL, 1984, p. 21), da qual o autor faz uso para explicar a ordem de algumas palavras e como pronunciá-las. Dessa forma, Carroll abole o controle do autor sobre o universo ficcional e atribui tal função ao personagem de seu romance, que doma a língua dentro de sua limitação intencional.

A ponte entre o Modernismo e o *nonsense* já foi pavimentada por uma série de pesquisadores, como Holquist (1969), Rettberg (2012), Rother (1974), Rieke (1984) e Sewell (1962). Deles, o primeiro é o que chama mais atenção. Michael Holquist elege o poema “The

¹⁹⁸ Uma quintilha humorística, com rimas e ritmo específicos e acompanhada de ilustração, popularizada por Edward Lear.

Hunting of the Snark” para análise e considera: “além de estar entre os primeiros a exemplificar o que talvez seja a característica mais distintiva da literatura moderna, o fez de maneira mais aberta e paradigmática do que quase qualquer outro texto conhecido¹⁹⁹” (pp. 101-102). Se, por um lado, o pesquisador entra em consonância com Dusiñberre (1999) ao atribuir a Lewis Carroll o pioneirismo na elaboração de elementos que potencializaram e influenciaram o Modernismo literário, por outro, ambos se distanciam quanto à atribuição de significado para o leitor. Como pudemos ver, Dusiñberre atribui a Carroll a desconstrução do narrador-pregador, o que amplia as possibilidades de compreensão textual. Holquist, ao analisar o referido poema, afirma que Carroll se vale de uma série de padrões de resistência, que culminam numa ficção imaculada, que resiste a definições outras, para além do que realmente é.

A leitura desta “metáfora absoluta” deve ser realizada, para Holquist, para que possamos compreender tentativas complexas de se fazer algo parecido na literatura moderna. O professor vê ecos do *nonsense* em diversos autores, como Joyce, Kafka, Beckett, Nabokov, Borges, Genet e Robbe-Grillet. Um exemplo seria a utilização das mesmas *portmanteau words* em *Finnegans Wake*, livro no qual Joyce cria palavras como *ethiquetical* (*ethic* + *etiquette*), *sinduced* (*sin* + *seduce*), *comeday* (*someday* + *comedy*), *vanessy* (*Vanessa* + *vanity*), entre outras. Holquist afirma que o sentido do *nonsense* pode ser aprendido, porque se trata de um sistema de linguagem e, como tal, pode ser decodificado. Estudos destacando a influência de Carroll em T. S. Eliot também já foram realizados (cf. SEWELL, 1962).

Ademais, para além da participação de escritores anglo-americanos modernistas na literatura para crianças, destaca-se a produção de autores da União Soviética, que se consagrou como um dos mais dinâmicos centros de livros para crianças. Reynolds (2016) afirma que seu pico se deu com a gigantesca campanha publicitária *Okna Rosta*, que disseminava as ideias do governo e “combinou imagens gráficas impressionantes e textos bastante curtos, para que pudessem ser entendidos por todos os membros da sociedade, incluindo aqueles que eram efetivamente analfabetos ou minimamente alfabetizados²⁰⁰” (p. 31). Esse grupo de textos trazia consigo o esplendor da industrialização e derivava de movimentos como Futurismo, Cubismo, Expressionismo e Suprematismo. No momento da desilusão com o projeto soviético, as obras se tornam ainda mais políticas e subversivas.

¹⁹⁹ “Not only among the first to exemplify what is perhaps the most distinctive feature of modern literature, it did so more openly, more paradigmatically than almost any other text one knew”.

²⁰⁰ “Combined striking graphic images and very short pieces of text so that they could be understood by every member of society, including those who were effectively illiterate or preliterate”.

Conforme Reynolds (2016), esses experimentos estéticos ultrapassam a fronteira da primeira metade do século XX e se consagram em textos como os de Tove Jansson e Warja Lavater e, no século XXI, são demonstrados em obras como *What Planet Are You from*, Clarice Bean (2002), em que a autora, Lauren Child, “experimenta maneiras de contar histórias e explorar o potencial estético de combinar elementos de mídia eletrônica e o livro ilustrado, entretanto, no nível da trama e do conteúdo, seu trabalho é essencialmente convencional²⁰¹” (p. 41).

Sarah Pankenier realizou um trabalho pioneiro em sua tese de doutorado acerca da produção infantil soviética. Neste texto, transformado em livro em 2014, ela explora como a vanguarda russa construiu a relação da criança com a linguagem. Para isso, ela elege quatro figuras centrais como corpora de pesquisa: o artista Mikhail Larionov, o poeta Aleksei Kruchenykh, o teórico Viktor Shklovsky e o escritor de ficção Daniil Kharmis. Essa seleção criteriosa não é à toa, pois cada um deles representa um movimento mais específico dentro do Modernismo; respectivamente: o neoprimitivismo, o cubo-futurismo, o formalismo e o absurdismo. Um dos pilares que sustenta a referida pesquisa é o conceito de estado pré-verbal de Julia Kristeva. Segundo essa autora, tal condição antecede a aquisição da linguagem, que prevê estruturas linguísticas e marca a passagem para uma ordem simbólica, que depende da relação convencional da significação. Assim, ao se aterem ao estado pré-verbal, os artistas voltaram seus olhos às origens do significado, conforme compreendido antes da linguagem. Assim, a tese da professora é de que a infância e a vanguarda estão ligadas por seu interesse no jogo e na exploração, em que as novas formas de arte renegociam sua relação com o sentido. Aliás, no Brasil, há uma pesquisa em curso sobre os livros infantis soviéticos, em nível de pós-doutorado, realizada por Daniela Mountian e apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em que se busca fazer uma contextualização da história da literatura russo-soviética infantil ao longo dos anos 1920 e 1930, além de uma comparação com o que se produzia no Brasil, na mesma época.

Outros trabalhos semelhantes ao de Pankenier foram realizados em perspectiva parecida. A própria Kimberley Reynolds (2016) afirma que os ingleses começaram a consumir, nos anos de 1930 e 1940, obras soviéticas que representavam a União Soviética como um lugar ideal, em que as crianças eram valorizadas e desempenhavam papéis importantes junto à sociedade. A pesquisadora afirma que se trata de um grupo de textos que frequentemente se configuram como intertextos de *Peter Pan* ou *Alice's Adventures in*

²⁰¹ “Experimenting with ways of storytelling and exploring the aesthetic potential of combining elements from electronic media and picturebooks, at the level of plot and content their work is essentially conventional”.

Wonderland, o que amplia a configuração modernista que Dusi (1999) enxerga no texto e mostra que sua influência em países anglófonos transcende a literatura para adultos escrita pelos modernistas. Então, como os livros soviéticos chegam relativamente tarde na Grã-Bretanha, seus autores já tinham começado a produzir outros textos, de influência moderna, frequentemente dialogando com o surrealismo e utilizando o fluxo de consciência como técnica narrativa. Ademais, essa região se distancia dos Estados Unidos e de diversos países europeus, pois “a literatura infantil foi apanhada em uma tendência geral na Grã-Bretanha entre guerras, se afastando das formas mais extremas vanguardistas e das estratégias de universalização associadas à pura abstração²⁰²” (p. 102).

Conforme Joann Conrad (2019), os experimentos realizados pela vanguarda soviética na literatura infantil foram realizados num curto período de tempo, tendo em vista a crescente hostilidade stalinista, que resultou na debandada de artistas para outros países, principalmente França e Alemanha, já nos anos 1920 e a substituição desse Modernismo pelo realismo social stalinista nos anos 1930. Entretanto, essa produção e sua divulgação já foram suficientes para impactar a Europa. Diz o referido pesquisador que essa produção para crianças foi traduzida para o inglês e para o alemão nos anos 1920 e 1930, e sua exibição na Europa, em 1929, chamou a atenção do francês Paul Faucher, que importou esse estilo para sua coleção *Les Albums du Père Castor*. Essa publicação, por sua vez, impressionou Georges Duplaix, que não só a traduziu para o inglês como publicou, nos Estados Unidos, a série *Little Golden Books*, nos anos 1940. Os imigrantes europeus que foram empregados nos Estados Unidos para ilustrar livros infantis nos anos 1930 e 1940 precisaram se adaptar não só às demandas do mercado estadunidense, como também à politização da arte contemporânea. Sua produção indica a impossibilidade de um Modernismo singular, pois revelam tensões entre forma e conteúdo, texto e imagem, ideologia e estética, conforme discutimos logo no início deste capítulo.

Esses estudos mostram como a literatura infantil absorveu a vanguarda, no início do século passado, a partir de diferentes contextos e com diferentes perspectivas, sendo mais expressiva na União Soviética, cujos artistas, uma vez exilados, difundiram sua arte noutros países, ainda que a partir de uma nova conjuntura.

Por falar em literatura infantil modernista ou vanguardista estrangeira e de origem não apenas anglófona, as obras da professora e tradutora Dirce Waltrick do Amarante, da Universidade Federal de Santa Catarina devem-se destacar. A professora é responsável pelas

²⁰² “children’s literature was caught up in a general tendency in interwar Britain to turn away from the most extreme forms of avant-garde activity and the universalizing strategies associated with pure abstraction”.

traduções brasileiras mais recentes de *Contos de Ionesco para crianças* (Martins, 2008), das obras infantis de James Joyce, *O gato e o diabo* (Iluminuras, 2013) e *Os gatos de Copenhague* (Iluminuras, 2013), e de Gertrude Stein, *Para fazer um livro de alfabetos e aniversários* (Iluminuras, 2017) e *O mundo é redondo*²⁰³ (Iluminuras, 2020). Ademais, Amarante é responsável pela tradução de Edward Lear, como vimos, que compartilha a “paternidade” do *nonsense* (na concepção que hoje temos do gênero) com Lewis Carroll: *Viagem numa peneira* (Iluminuras, 2000) e *Conversando com Varejeiras Azuis* (Iluminuras, 2016). Da produção crítica de Amarante, destacamos *As antenas do caracol: notas sobre literatura infantojuvenil* (2012), *Pequena biblioteca para crianças* (2013) e *A Biblioteca e a Formação do Leitor Infantojuvenil: Conversa com os pais e professores* (2019).

Amarante seleciona uma série de livros, entre eles de autores como Mário de Andrade, Kurt Schwitters, Péricles Prade, Eugène Ionesco, James Joyce, Gertrude Stein, Boccaccio e Shakespeare e convida à inclusão dessas obras nas bibliotecas das crianças, com a intermediação dos adultos. A autora busca apresentar um repertório “menos óbvio”, sem desconsiderar os autores clássicos, mas privilegiando os contemporâneos e aqueles que associamos ao universo literário adulto. Em *Pequena biblioteca para crianças*, ela escreve:

meu objetivo [...] é ampliar e diversificar o universo literário dos adultos, pois são eles que, na maioria das vezes, escolhem os livros que as crianças lerão. Acredito que será enriquecedor para todos ler, por exemplo, os contos indígenas brasileiros que narram as peripécias míticas de Makunaíma (um herói [...] muito importante para a literatura modernista de nosso país, tendo servido de modelo para Mário de Andrade, autor do romance *Macunaíma*, escrito com a letra “c”), ou as aventuras igualmente saborosas de Jurupari, um herói ligado aos instrumentos musicais indígenas (2013, p. 09).

O que Amarente apresenta ao seu leitor é uma literatura “radical” nas mais diversas concepções que o adjetivo ganhou ao classificar obras literárias para crianças: livros que se destacam por sua qualidade estética, por seus temas e brincadeiras diversas com a linguagem.

2.1.5 Preenchendo as lacunas apontadas por Westman

Começamos este capítulo com uma reflexão de Karin Westman (2007) acerca das relações entre a literatura infantil e o Modernismo literário, realizadas por ocasião do dossiê que a pesquisadora organizou sobre o tema para a *Children’s Literature Association Quarterly*. Uma das queixas dela a respeito dos livros que discutem esse mesmo objeto - *Alice*

²⁰³ Não utilizamos a tradução da professora em nossa análise, pois a tradução é posposta aos nossos estudos.

to the Lighthouse: Children's Books and Radical Experiments in Art (1987) e *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction* (2007) - é que, embora se tratem de volumes que apresentam possibilidades de preenchermos um pouco da lacuna existente entre a literatura para crianças e para adultos das primeiras décadas do século passado, “tais análises mantêm uma linha acadêmica de demarcação entre os dois campos, em vez de violá-la²⁰⁴” (p. 285).

Então, resta-nos olhar para o dossiê de Westman (2007), de forma a perceber que os textos escolhidos por ela, além de apresentarem possibilidades de se discutir os referidos subsistemas e período literário, também se diferenciam de ambos os livros, partindo do pressuposto que seus autores tenham elaborado artigos que não busquem tal demarcação. A revista traz, além da introdução da pesquisadora mencionada, seis artigos sobre o tema, cinco resenhas - em que apenas uma delas faz referência ao período delimitado pelo dossiê - e um breve texto, no qual se fazem comentários acerca dos livros recebidos pela revista. Quanto aos artigos originais, cinco são de autoria de pesquisadores vinculados a universidades estadunidenses e, apenas um, de uma professora lotada numa universidade britânica. Essa organização mostra certa centralidade de interesse pelo tema que, no momento da publicação, parece quase exclusiva de pesquisadores anglófonos.

O primeiro desse conjunto de seis textos é “Thoroughly Post-Victorian, Pre-Modern Beatrix”, de Katherine R. Chandler. É senso comum dizer que a obra de Beatrix Potter integra o cânone mundial do subsistema infantil, embora não haja tese ou dissertação alguma defendidas no Brasil acerca de seus textos (CAPES, 2020). Pesquisadores do país se debruçaram sobre eles em poucas ocasiões, para discutir de que forma os volumes criticam a sociedade inglesa da época, como pode ser observado a partir de análises das representações dos papéis de gênero nos textos da autora (VERONA; ZECHLINSKI, 2019) e para elencar as diferentes técnicas narrativas empregadas por ela (SONCINI, 2019).

O que Chandler (2007) faz é, basicamente, comparar a obra de Potter com seus contemporâneos e com os escritores modernistas, de forma a mostrar como seus textos, tanto em tema quanto em forma, aproximam-se mais do segundo grupo. Isso porque, embora as convenções literárias vitorianas ainda estivessem em voga no momento de produção da escritora, ela já havia sido considerada por Humphrey Carpenter (2012), como uma autora que está mais para modernista, que para vitoriana.

²⁰⁴ “Such analyses maintain a scholarly line of demarcation between the two fields rather than breaching it”

Em seu convincente argumento, Chandler aponta que Beatrix Potter “modifica o gênero, libera ilustrações altamente elaboradas da agitação, simplifica o formato dos livros, aprimora a escrita com uma precisão esparsa, celebra anti-heróis, modela narradores irônicos, surpreende com conclusões não convencionais e rejeita os valores culturais da era vitoriana²⁰⁵” (p. 288). Então, seu texto é inovador tanto no sentido verbal, quanto visual. Ao contrário dos vitorianos, que prezavam por imagens emolduradas, por exemplo, Potter utiliza o espaço em branco da página não só para chamar atenção para uma cena limitada, que seus leitores compreenderiam com mais facilidade, mas também para estimular a imaginação para além do que é retratado, dando à imagem no livro infantil um significado moderno. Essas imagens, ao serem retratadas sem grandes detalhes e molduras ornamentais, são metonímias visuais e, dessa forma, prenunciam práticas de escritores e pintores modernistas. A pesquisadora compara a prosa de Potter com a de Hemingway, Stein e Joyce. Assim, devemos retomar Dusiñberre (1999): se uma das revoluções de Carroll é a antecipação de diversos elementos que caracterizariam a ficção modernista, o mesmo pode ser dito, ainda que em menor escala, como comprova Chandler, sobre a prosa de Beatrix Potter.

Já E. Nesbit é tema do artigo de Susan Anderson (2007), que parte de um pressuposto semelhante ao considerado acima. Isto é, para essa pesquisadora, ao se discutir Nesbit dentro do contexto cultural e histórico do Modernismo, pode-se observar que sua prosa tem características comumente associadas aos escritores canônicos desse período. Não é à toa que a autora é considerada “a primeira escritora moderna para crianças²⁰⁶” (p. 310). As aproximações da professora também expandem os conceitos de Dusiñberre, ao mostrar como a técnica de *The Highway Children*, em que a locomotiva pode ser lida como simbólica e se trata de um dispositivo de vinculação nos moldes do avião, em *Mrs. Dalloway*. Instabilidade da linguagem através da ironia e a representação da passagem do tempo são outros exemplos.

O dossiê de Westman (2007) prossegue com a relação de Gertrude Stein com suas histórias infantis, vistas por Barbara Will como meios pelos quais a escritora explorou tensões e contradições políticas pessoais. Seus livros não são comparados com a produção de outros escritores, mas nota-se que, ao destacar suas qualidades formais e estéticas, Will permite a aproximação com a obra adulta da escritora, cuja ficção é descrita como “infantil” por muitos leitores. Para a estudiosa, a autora gostava de performar o papel da criança, por conta da

²⁰⁵ “Modifies genre, liberates highly wrought illustration from fussiness, simplifies book format, hones writing to sparse precision, celebrates anti-heroes, fashions ironic narrators, surprises with unconventional conclusions, and rejects cultural values of the Victorian age”

²⁰⁶ “The first modern writer for children”.

liberdade e da criatividade que ele oferece, ainda que, por vezes, isso culminasse em textos de tom mais passivo e submisso. Will vê na produção infantil de Stein uma forte conexão com sua experiência na Segunda Grande Guerra. Stein foi uma defensora do Marechal Philippe Pétain, chefe de estado da França de Vichy, o regime colaboracionista pró-nazista francês durante a Segunda Guerra Mundial (para a relação entre Stein e o nazismo, cf. Will, 2012). Esse e outros temas abordados por ela serão discutidos no capítulo seis.

Seguem os dois últimos artigos: “High Modernism for the Lowest: Children’s Books by Woolf, Joyce, and Greene” e “Anxieties of an Animal Rights Activist: The Pressures of Modernity in Hugh Lofting’s Doctor Dolittle Series”. O primeiro, de autoria de Hope Howell Hodgkins, explora textos infantis de Virginia Woolf, James Joyce (escritores *high*) e Graham Green (escritor *middlebrow*) em relação ao Modernismo e à infância. Esse texto foi explorado na introdução desta tese e será retomado no capítulo cinco. Nele, ela conclui que, ao contrário dos escritores *middlebrow*, os *highbrow* “viam os limites entre crianças e adultos como intransponíveis, assim como o caminho da infância à maturidade é uma via de mão única. Também podemos ver o elitismo deles como uma via de mão única, levando a uma arte poderosa, mas estreita, que invade, mas não reinveste na infância²⁰⁷” (p. 365).

O último, de autoria de Catherine L. Elick, aproxima a série *Doctor Dolittle* a obras de T. S. Eliot e James Joyce, demonstrando como Hugh Loftin responde às pressões do início do século XX de forma similar a esses autores. Seu protagonista é um homem que se constrange diante do amor romântico e do tratamento cavalheiresco, não respeita leis, não enxerga valor na riqueza material e tem repulsa à guerra. Dessa forma, desvencilha-se de ideais caros ao Império Britânico. Na concepção da pesquisadora, “ouvindo as variadas vozes dos animais e criando uma nova concepção de família entre espécies em sua casa, o Doutor Dolittle transforma a coleção de animais em um *ménage* e modela uma nova maneira de viver, que irradia de Puddleby para o resto do mundo²⁰⁸” (p. 336).

Tendo em vista o que foi exposto, pode-se dizer que o dossiê de Westman (2007) constitui-se de uma prática interdisciplinar conforme o modelo apresentado por Mortatti (2001) no capítulo anterior. Ao propor análises de obras literárias em diferentes perspectivas: ora privilegiando a associação da literatura infantil com a literatura para adultos, ora o

²⁰⁷ “Saw the boundaries between children and adults as impassible, just as the road from childhood to maturity is a one-way street. We also might see their elitism as a one-way street, leading to a powerful but narrow art that raids but does not reinvest in childhood”.

²⁰⁸ “[b]y listening to the varied voices of animals and creating a new cross-species conception of family in his home, Doctor Dolittle transforms menagerie into *ménage* and models a new way of living that radiates out from Puddleby to the rest of the world”.

contexto social e particular dos autores, buscou-se realizar um percurso através de aspectos que concorrem para erguer o conjunto do texto literário tanto infantil, sobretudo aquele de autoria de escritores *highbrow*.

O já mencionado livro de Bettina Kümmerling-Meibauer e Elina Druker (2005) também ajuda a preencher as referidas lacunas ao propor discussões sobre: John Ruskin e as relações entre literatura infantil e vanguardas; a influência de Einar Nerman em outras artes que não a literatura infantil; as origens e versões do único livro infantil do húngaro Sándor Bortnyik; o “Modernismo romântico” britânico na literatura infantil; a relação entre arte infantil e de vanguarda em obras russas; a exibição de livros infantis ilustrados soviéticos em Amsterdã, no ano de 1929; as obras que influenciaram os livros ilustrados dinamarqueses; livros soviéticos e ocidentais para crianças dos anos 1920 e 1930; manifestações de vanguarda nos livros infantis franceses; livros ilustrados de pop art; a literatura infantil surrealista.

A pergunta que faz Westman (2007), sobre como seria o ensino de literatura modernista com a inclusão da literatura infantil, permite-nos refletir acerca de volumes que ora se aproximam das estéticas promulgadas por esse grupo de escritoras, ora se distanciam. Entretanto, as particularidades históricas, sociais e filosóficas permitem a visualização de uma tradição contínua dentro da unidade do cânone, que descende da produção de autores como Lewis Carroll e Edward Lear, sobretudo o primeiro, cuja influência estética e estrutural possibilitou o surgimento de uma geração que, assim como ele, realizou experimentos e elevou a linguagem à sua potência máxima, segundo a definição de Ezra Pound. Nesse sentido, como coloca Juliet Dusinberre (1999), a escritora de livros infantis norte-americana Laura Ingalls Wilder, conhecida pela série “Little House on the Prairie”, seria considerada uma modernista melhor, se comparada a Willa Cather, famosa escritora americana.

2.2 Amarrando os pontos e retomando conceitos

Neste capítulo, vimos que houve um interesse bastante intenso e diversificado por parte dos modernistas na produção para crianças. Aliás, na concepção de Juliet Dusinberre (1987), os experimentos radicais modernistas começaram nas “tempestades em copo d’água” promovidas por Lewis Carroll nos dois volumes de *Alice* (1865, 1871), o que torna inviável o argumento de que o Modernismo deu as costas para a literatura para crianças, como afirmou Jacqueline Rose (1994). Essa literatura “radical” e a origem vitoriana de seus experimentos seria trabalhada, também, por Kimberley Reynolds (2007), que reafirma o potencial dos livros

lidos na infância para escrita adulta, ou melhor, afirma que há uma relação simbiótica entre eles. Nesse sentido, o texto para crianças fornece as bases fundadoras da estética de um autor, seus modelos e “antimodelos”, num processo que pode ser inconsciente:

Dusinberre atribui a importância das *Alices* e dos livros infantis que elas inspiraram à maneira como desafiaram a autoridade, liberaram energias subversivas, se recusaram a condescender e pregar aos leitores e, principalmente para os modernistas, colocaram em primeiro plano questões relacionadas à linguagem como meio de significação (2007, p. 10).

E o que seria uma literatura infantil radical? Em seu nível primário, aquela que desafia convenções e normas sociais, segundo Julia Mickenberg (2017). Mas essa “radicalidade” transcende o conteúdo e chega à forma, como é o caso de *The Milk of Dreams* (2017), de Leonora Carrington, e *The City Curious* (1920), de Jean de Bosschère, caracterizados por sua estética e atmosfera surrealistas e, anos mais tarde, *The Stinky Cheeseman and Other Fairly Stupid Tales* (1992), que subverte a ordem narrativa e lança mão de cortes e colagens para romper a linearidade da página. Nesse sentido, os livros de *Alice* seriam um divisor de águas: se, por um lado, Carroll promoveu uma verdadeira revolução na literatura infantil, tendo recebido, inclusive, respostas imediatas e subversivas de escritoras vitorianas, como vimos em nossa dissertação de mestrado (2017), por outro, apresentou uma série de características que, anos mais tarde, estariam presentes nas obras para adultos, o que torna paradoxal essa tentativa de escritores como Henry James de se distanciarem da criança e maldizerem sua literatura.

Segundo Dusinberre (1987), Carroll estava no imaginário popular inglês já no início século XX e, por conta disso, o País das Maravilhas estava presente tanto nas vivências de Virginia Woolf, quanto na subversão das normas literárias vigentes, realizadas por ela. O impacto de Lewis Carroll pode ser sentido, também, na obra de James Joyce (sobretudo suas palavras-valise), de T. S. Eliot, e de diversos vanguardistas, sobretudo surrealistas, como Dalí, Magritte, Svankmajer e Max Ernst. Entretanto, alguns pensadores consideram que Edward Lear poderia ter compreendido melhor os surrealistas. Entendemos que Dusinberre está considerando a popularidade dos livros de *Alice* em sua análise; entretanto, manifestamos que, embora Carroll tenha inspirado traduções e interpretações plurais de seu texto, seu papel de pioneirismo vitoriano, no sentido de “prever” as subversões modernistas, deve ser repartido com Lear, que publicou *A Book of Nonsense* em 1846. Ademais, em consonância com Victoria de Rijke (2020), entendemos que o projeto inicial de Carroll tem limitações que só seriam vencidas em *The Hunting of the Snark* (1876).

Também percebemos, neste capítulo, a partir dos estudos apresentados em consonância com Kimberley Reynolds (2007), que os conceitos e estilos modernistas foram explorados pelos autores de literatura infantil, não sendo eles, necessariamente, escritores consagrados dentro do sistema literário, uma vez que estes também responderam ao *ethos* modernista. Ao refletir sobre o papel desses livros, aqui descritos como “experimentos radicais” nas bibliotecas das crianças, Dirce Amarante (2018) reflete:

o fato é que não ensinamos as crianças a ler textos de vanguarda; por isso, talvez, poucos adultos sejam capazes de usufruir sua leitura. A vanguarda do início do século passado parece ainda distante dos leitores adultos do século XXI, e isso, diria, porque, quando crianças, eles não foram confrontados com livros experimentais, não por falta de livros dessa natureza para os pequenos, que [...] são muitos, mas por falta de interesse, ou por comodismo, em apresentar uma outra concepção de leitura aos pequenos (p. 98).

Nosso próximo capítulo é um desdobramento deste segundo. Nele, fazemos um voo rasante pela participação dos grandes autores modernistas, como foram classificados pelo cânone, na literatura infantil: obras escritas por eles, adaptações, reendereçamentos e afins, de maneira a indicar que sua participação no subsistema infantil não se restringe aos livros escritos por eles - muitos inicialmente de circulação privada e publicação póstuma - mas contemplam também o valor simbólico (capital cultural) de escritores que já fazem parte do cânone literário.

**MODERNISTAS E/NA/COMO LITERATURA INFANTIL:
ENTRE PRODUÇÕES PARA CRIANÇAS E REENDEREÇAMENTOS,
BIOGRAFIAS E TEXTOS CRÍTICOS**

It's a great huge game of chess that's being played—all over the world—if this is the world at all, you know.

Lewis Carroll

3. Continuando a conversa: grandes escritores escrevem para crianças

Como vimos no capítulo anterior, os experimentos literários realizados pela geração de Virginia Woolf foram semeados pelos livros que Lewis Carroll, Edward Lear e seus contemporâneos escreveram para crianças. Essa perspectiva, desenvolvida por Juliet Dusinberre (1987) nos permite observar a literatura infantil não como um subsistema que, ao longo de sua era de ouro, se distanciou e se tornou um local de fuga para aqueles autores que não se interessavam pelos questionamentos da contemporaneidade, mas que pavimentou o caminho para que se exercessem transformações na ficção. Isso porque muitas das características que hoje associamos ao romance modernista estavam incipientes na literatura infantil. Tais experimentos podem ser considerados radicais, na medida em que subverteram gêneros literários e propuseram novas formas de se fazer literatura e pensar a sociedade, atreladas ao espírito de época unificador. Este adjetivo, “radical”, também pode ser aplicado à literatura infantil; “a literatura infantil radical desafia as normas e expectativas dominantes sobre a infância (e, por extensão, a vida adulta), a sociedade, a socialização em geral e a leitura infantil em particular²⁰⁹” (MICKENBERG, 2017, p. 3).

O termo “modernismo” em si também se mostra resistente a definições, como vimos. Trata-se de um modernismo ou de vários? É um conceito de tempo limitado (1890-1930 ou 1890-1945 ou 1901-1939) ou atemporal? Nesta tese, optamos por levar em conta o *Zeitgeist* apontado por Anatol Rosenfeld (1969) associando-o à definição de Childs e Fowler (2005), que incluem no modernismo um grupo de escritores que se caracterizam por uma estética radical e pela inovação técnica. Há diversas formas de se investigar o modernismo em relação à literatura infantil, como já aventou Karin Westman (2007), através: do estudo de obras para crianças publicadas no período modernista; da influência da literatura infantil no modernismo; de uma comparação entre os aspectos formais da literatura modernista infantil e adulta; dos autores e ilustradores modernistas e uma possível dupla audiência; da concepção de criança nos textos modernistas; entre outros. Nosso interesse neste capítulo está na participação dos modernistas, mais precisamente, dos escritores para adultos que hoje são legitimados no cânone e seus nomes são sinônimos de modernismo, na literatura infantil.

²⁰⁹ “Radical children’s literature challenges dominant norms and expectations about childhood (and, by extension, adulthood), society, socialization in general, and children’s reading in particular”.

Em *De grands romanciers écrivent pour les enfants* (1997), Sandra Beckett discute autores franceses conhecidos por suas obras para adultos que, depois da Segunda Guerra e frequentemente a pedido das editoras, transgrediram as fronteiras de sua escrita e publicaram volumes que primam pela qualidade estética para crianças. Na França, a editora Gallimard foi responsável pelo lançamento de obras de autores como Jean Giorno e Michel Tournier direcionadas ao jovem leitor, num movimento que acreditava que a leitura dos grandes mestres da literatura despertaria nos pequenos o prazer da leitura. Os textos analisados pela pesquisadora em seu livro englobam três categorias: i) obras infantis originais escritas por autores já consagrados por seus trabalhos para adultos; ii) adaptações infantis de romances para adultos realizadas pelos próprios autores, que agora direcionam seus textos a um novo público leitor; e iii) obras de audiência dual, portanto consumidas tanto por adultos, quanto por crianças, sem quaisquer modificações no texto verbal.

Essas variadas categorias motivaram a realização deste capítulo, que faz um voo rasante pela participação dos modernistas na literatura infantil, seja no século XX, seja no século XXI. Nesse sentido, o jogo de xadrez de nossa epígrafe é uma metáfora dos movimentos das peças (autores) desse tabuleiro, que se movimentam e realizam diferentes percursos (motivações próprias ou do mercado editorial). A seleção de autores e textos abaixo é composta majoritariamente por livros encontrados na Stiftung Internationale Jugendbibliothek. A biblioteca, localizada em Munique, tem o maior acervo internacional de literatura infantil e juvenil do mundo. Entretanto, trata-se de uma lista de autores essencialmente incompleta, mas que cumpre seu objetivo de mostrar ao leitor quão ampla é a participação desses autores no subsistema infantil: seja publicando, organizando ou provendo apreciações críticas de obras para crianças; seja enquanto personagens de livros infantis ilustrados, no século XXI ou mesmo através de reendereçamentos de contos e poemas. Traduções de uma mesma obra só serão consideradas nos casos de Stein e Woolf e quando há tradução brasileira do texto. A mais notável ausência deste capítulo é *The Hedgehog*, livro de H.D. publicado em 1936, que trata de temas como amor e perda, separação e senso de comunidade, pois a ele não tivemos acesso integral. Escrito para sua filha Perdita, o livro é avaliado por Susan Gubar “como um paradigma para uma busca exclusivamente feminina pelo amadurecimento que também preocuparia H.D. em suas narrativas poéticas mais ambiciosas²¹⁰” (2022, s/p).

²¹⁰ “A paradigm for a uniquely female quest for maturation that would also concern H.D. in her most ambitious poetic narratives”.

3.1 Diferentes autores, diferentes contextos

3.1.1 Aldous Huxley (1984-1963)

HUXLEY, Aldous. *The Crows of Pearblossom* with illustrations by Hans Shabracq. London: Chatto & Windus, 1976.
 HUXLEY, Aldous. *Os Corvos de Pearblossom*. Rio de Janeiro: Galerinha, 2006.

TABELA 1: Aldous Huxley para crianças.

Aldous e Maria Huxley costumavam contar histórias para sua sobrinha Olivia de Haulleville, quando esta ia visitá-los em Llano. A menina se mudou com sua família para Pearblossom e o autor e sua esposa os visitavam no Natal. Não é à toa que "The Crows of Pearblossom" foi escrita no Natal de 1944 e é dedicada à Olivia, como se lê em sua dedicatória. A menina é citada no texto, assim como também são citados seu irmão Siggy e os vizinhos Mr. e Mrs. Yost. Eles não fazem parte da história, mas são mencionados pelo narrador. São as "piscadelas" do texto feitas à pequena sobrinha dos Huxley, sua audiência primária.

Publicada depois da morte do autor, a obra conta a história de dois corvos, que viviam num choupo em Pearblossom. Eles compartilhavam a árvore com uma cobra, que vivia num buraco, na parte inferior. Ela era velha, seu chocalho podia ser ouvido pelas crianças da escola e, embora dormisse bastante, todos os dias, pontualmente às 15h30, subia até o ninho dos corvos para se deliciar com os ovos disponíveis. Certa vez a Sra. Corvo (Mrs. Crow) chegou mais cedo das compras (ela ia todos os dias) e avistou a cobra engolindo seu ovo. Indignada, ela perguntou ao réptil o que ele estava fazendo. Este apenas respondeu que estava tomando café. Ela pede ajuda ao marido à noite e, depois de sugerir que ele simplesmente vá lá matar a cobra, a ave decide consultar seu amigo Coruja, que costuma ter boas ideias. Juntos, o Sr. Corvo e o Sr. Coruja vão até a plantação de alfafa do Sr. Yost e fazem dois ovos de mentira com lama, os esquentam na chaminé na casa de Olívia e depois utilizam as tintas e pincéis de Siggy para pintá-los de verde claro. No dia seguinte, os animais retornam a sua rotina normalmente. A cobra, por sua vez, engole ovos falsos, tem uma enorme dor de estômago e, ao se contorcer, termina presa entre os galhos da árvore. Os corvos conseguem ter seus filhos e a Sra. Corvo passa a usar a cobra como varal para as fraldas de seus bebês.

O texto lida com violência animal que pode lembrar as fábulas, mas parece distante do leitor do século XXI e das preocupações ambientais. Diante do desespero de ter seus filhos

mortos pela cobra, sugere-se assassiná-la. No fim das contas, o réptil engole dois ovos de lama e se prende nos galhos da árvore de tanto se contorcer de dor. Ele recebe uma lição de moral da corvo fêmea, apresentada somente através de um sumário narrativo. O destaque é limitado ao sofrimento da cobra depois do mal que causou. A questão de gênero também é muito forte: a coruja fêmea fica em casa enquanto a coruja macho vai trabalhar e é questionada por ele com relação ao seu peso. Quando precisam de um sábio, recorrem a uma coruja, também macho. A fêmea é a mais expressiva nas ilustrações de Shabracq, que refletem seu nervosismo, raiva e desespero.

3.1.2 D.H. Lawrence (1885-1930)

LAWRENCE, D.H. *Poems Selected for Young People by William Cole*. Dr. by Ellen Raskin. New York: The Viking Press, 1967.

TABELA 2: D.H. Lawrence para crianças.

D.H. Lawrence foi um autor extremamente prolífico. Só de poemas ele escreveu cerca de mil. Embora tenha sido melhor apreciado depois de sua morte, ele também foi romancista (e teve, em vida, romances “proibidos” nalguns países), pintor, crítico literário, além de ter escrito contos, peças de teatro e guias de viagem. Ramazani e Stallworthy (2012) afirmam que embora ele inicialmente escrevesse versos em formas tradicionais, passou a ver na poesia possibilidade de experimentação. Ele critica a hipocrisia das normas vigentes, aquilo que é mecânico e artificial e apresenta o que é instintivo e natural no homem e na natureza.

Sua participação na literatura infantil se restringe a uma coletânea para jovens leitores organizada por William Cole e publicada pela Viking Press em 1967 e com ilustrações de Ellen Raskin e, conforme consta na orelha do volume, deve ser vista como uma introdução ao poeta. O próprio Cole foi um escritor americano com bastante experiência no mercado editorial, tendo organizado diversas coletâneas. Aqui ele faz uma introdução bastante acadêmica do poeta: sugere razões para ele não ter sido tão apreciado em vida, descreve como ele separava seus próprios poemas (entre “poemas reais” e “composições”), como lidava com eles (os primeiros eram “assombrados” e deviam ser domados de alguma forma), além de retomar algumas recepções críticas à sua obra. Cole o considera um “poeta-profeta” à moda de Blake e Whitman.

Cole apresenta em sua introdução modos de ler Lawrence: o que é importante e o que não é, o que é notável, o que chama a atenção. Para a antologia, ele divide os textos do autor em quatro seções: “animals”, “man, woman, child”, “celebrations and condemnations” e “love”. Poemas que tematizam animais tendem a serem vistos como infantis e isso pode ter facilitado a seleção desses textos e o endereçamento para jovens leitores. A capa da obra é bastante chamativa, com o rosto do escritor mesclado numa árvore sem folhas. No mais alto dos galhos, há um corvo, que olha na direção oposta à do escritor. As demais ilustrações se restringem a representações (do animal que é retratado no poema, por exemplo) do texto verbal.

3.1.3 Dylan Thomas (1914-1953)

MORRIS, Jackie. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Introduced by Carol Ann Duffy. Oxford: Barefoot Books, 2006.
 THOMAS, D. *A Child's Christmas in Wales*. Il. Trina Schart Hyman. New York: Holiday House, 1985.
 THOMAS, D. *A Visit to Grandpa's and other stories*. Il. Robin Jacques. London e Melbourne: J.M. Dent & Sons Ltd., 1984.
 THOMAS, D. *Fern Hill*. Il. Murray Kimber. Alberta: Red Deer College Press, 1997.

TABELA 3: Dylan Thomas para crianças.

Dylan Thomas foi um autor galês conhecido pela vida boêmia, que morreu muito jovem, com apenas 39 anos, por consequências oriundas do consumo excessivo de álcool. Adam Kirsch (2014) afirma que o País de Gales era o tema preferido de um autor que fez sua reputação na Inglaterra e criou uma lenda em torno de si nos Estados Unidos. Suas turnês pelo país tornaram-se modelo para o roteiro que hoje os autores fazem na intenção de divulgar suas obras. Foi um poeta “rock’n’roll”, nas palavras de Jane Ciabattari (2014), que influenciou músicos como Bob Zimmeman (depois, Dylan) e também os Beatles, que o incluíram na capa de seu *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Na poesia, pavimentou o caminho para os Beats, para os poetas da West Coast, a poesia slam, entre outros movimentos. Apesar de escrever somente em inglês (por conta das exigências do pai, que não via futuro num filho que só falasse galês), ele é considerado um dos maiores poetas galeses do século XX. Ao descrever sua obra, John Godby (2022) o coloca como alguém que funde as formas de T.S. Eliot e Auden, cujos textos retomam a tradição visionária de William Blake, o poder verbal de James Joyce e dos surrealistas, além da revolta de D.H. Lawrence e do grotesco gótico galês

de Caradoc Evans e Arthur Machen. Thomas tinha um método dialético de escrita e acreditava que cada palavra tinha em si mesma a semente de sua destruição. Conforme explicam Ramazani e Stallworthy (2012), o tema principal de sua obra é a unidade da vida, o processo contínuo que perpassa vida e morte e conecta gerações através de um novo nascimento.

Ao contrário de muitos de seus contemporâneos modernistas, Thomas era bastante popular entre o público leitor. Um de seus livros mais conhecidos é o *crossover* *A Child's Christmas in Wales*, um amálgama dos textos "Memories of Christmas", lido para o programa *Children's Hour* da BBC londrina (texto que depois foi expandido) e "Conversations about Christmas". Este novo texto foi então vendido para a revista *Harper's Bazaar* e intitulado "A Child's Memories of a Christmas in Wales" e, depois, reintitulado pelo autor como *A Child's Christmas in Wales*. A versão a que tivemos acesso, com ilustrações de Trina Schart Hyman, foi publicada em 1985. Trata-se de uma autobiografia ficcional em que um homem relembra das celebrações de Natal no País de Gales e os sentimentos que essas lembranças evocam: nem a neve da vida adulta é a mesma neve da infância: “nunca me lembro se nevou por seis dias e seis noites quando eu tinha doze anos ou se nevou por doze dias e doze noites quando eu tinha seis anos²¹¹” (p.7). É um livro com bastante brincadeiras verbais, quebras de expectativas (quando os bombeiros chegam até a casa de Mrs. Prothero para apagar o fogo, ela pergunta se eles querem algo para ler), narrado por um narrador adulto, mas cuja nostalgia lhe confere uma narração de percepções que remetem à infância: ele acha que a casa do casal Prothero é mais interessante que os gatos em cima do muro. As ilustrações também agregam ao significado. Quando se lembra e classifica os presentes de Natal, o narrador diz: “[...] uma vez eu tinha uma bolsinha de crochê para meu nariz feito por uma tia que, ai de mim, agora já não brinca mais com a gente²¹²” (p.24-25) e a imagem mostra o jovem menino, vestindo um crochê no nariz, olhando de forma melancólica para o retrato da tia, em cima de um cômodo.

Também fazem parte da literatura infantil de Dylan Thomas os livros *A Visit to Grandpa's and other stories* (1984) e *Fern Hill* (1997). O primeiro é uma coletânea de contos organizada pela editora J.M. Dent and Sons Ltd. Ela contém os textos “The Peaches”, “A Visit to Grandpa's”, “The Flight”, “Extraordinary Little Cough” e “Who do you wish was with us?”, todos da obra *Portrait of an Artist as a Young Dog* (1940), além de “Quite Early One Morning” e “Holiday Memory”, que foram escritos para transmissões de rádio e o já

²¹¹ “I can never remember whether it snowed for six days and six nights when I was twelve or whether it snowed for twelve days and twelve nights when I was six”

²¹² “[...] once I had a little crocheted nose bag from an aunt now, alas, no longer whinnying with us”.

menção *A Child's Christmas in Wales*. *Portrait of an Artist as a Young Dog* é uma obra autobiográfica e os textos selecionados para compor *A Visit to Grandpa's and other stories* são aqueles que tratam de maneira imaginativa das memórias de infância. *Fern Hill*, por outro lado, é um dos poemas mais famosos de Thomas e, conforme William Pratt (1996) é comparável à ode à imortalidade de Wordsworth, texto romântico que traz muito do pensamento de época sobre a infância. A diferença, para ele, é que "em Thomas há uma guerra constante acontecendo na mente da criança entre a imortalidade e a mortalidade, e no final a mortalidade vence"²¹³ (p.294). Também autobiográfico, o poema relembra Fern Hill, a fazenda galesa de sua tia Ann Jones onde ele ia brincar na infância. Não é à toa que o eu-lírico se vê como príncipe das "cidades de maçã". As ilustrações potencializam o texto verbal ao proverem caráter fantástico às lembranças, num estilo que remete ao pós-impressionismo e colocam o eu-lírico (que recorda os acontecimentos) diretamente em diálogo com seu eu-criança, pois os dois são vistos em muitas imagens da obra, indicando a unidade da vida que Dylan preconizava em seus textos. "Fern Hill" também aparece ilustrado em *The Barefoot Book of Classic Poems* (2006).

3.1.4 E.E. Cummings (1894-1962)

BUTLER, F. (org). *Sharing literature with children: a thematic anthology*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 1989.
 CUMMINGS, E.E. *4 Contos*. São Paulo: Cosac Naify, [2014].
 CUMMINGS, E.E. *Der Elefant und der Schmetterling*. Il. Linda Wolfgruber. Hildesheim: Gerstenberg, 2013.
 CUMMINGS, E.E. *Fairy tales*. New York: Harcourt, Brace & World, 1965
 CUMMINGS, E.E. *I Carry Your Heart with Me*. Il. Mati Rose McDonough. Petaluma, CA: Cameron & Co., 2014.
 CUMMINGS, E.E. *Il vecchietto che diceva "Perché"*. Pordenone: Ed. C'era una Volta, 1989.
 MORRIS, J. (Org.). *The Barefoot book of classic poems*. Oxford: Barefoot Books, 2006.
 RASCHKA, C.; CUMMINGS, E.E. *Little Tree*. New York, NY: Hyperion Books For Children, c. 2001.
 REEF, C. *E.E. Cummings*. New York: Clarion Books, c2006.
 s/d. *E.E. Cummings*. Mankato, Minn.: Creative Education, 1994.

TABELA 4: e.e. cummings para crianças.

Edward Estlin Cummings, poeta americano conhecido pelo uso particular de sua sintaxe e pontuação, tem uma presença bastante ramificada na literatura infantil. Em 1962 ele

²¹³ "In Thomas there is constant war going on in the child's mind between immortality and mortality, and that in the end mortality wins".

imprimiu 500 cópias de uma seleção de poemas intitulada *16 Poèmes Enfants*. Esse volume foi postumamente ampliado (de 16 para 20 textos) e ilustrado, dando origem ao livro *Hist Whist and Other Poems for Children*, editado por George Firmage e publicado pela W.W. Norton & Company em 1983. Já os textos em prosa que escreveu para sua filha ("The Old Man Who Said 'Why'", "The Elephant & The Butterfly", "The House That Ate Mosquito Pie") e para seu neto ("The Little Girl Named I") foram descobertos, ilustrados e publicados em *Fairy Tales* (1965). Esse volume foi publicado no Brasil em 2014 pela Cosac Naify (Coleção Dedinho de Prosa), com posfácio do editor George James Firmage e ilustrações de Guazzelli. Essas histórias também foram publicadas separadamente como livros infantis ilustrados, como é o caso do volume italiano *Il Vecchietto che Diceva 'Perché'* (1989), ilustrado por Valeria Della Valentina e do alemão *Der Elefant und der Schmetterling* (2013), ilustrado por Linda Wolfsgruber. Cada ilustrador compreende o texto à sua maneira, então potencializa-se o texto já bastante sonoro de cummings. Destacamos as ilustrações de Guazzelli, que provêm um toque carrolliano a "The Little Girl Named I".

Poemas de cummings aparecem também em coletâneas como *The Barefoot Book of Classic Poems* (2006) e *Sharing Literature with Children* (1989). Alguns de seus mais famosos poemas também se tornaram livros ilustrados para crianças, como é o caso do excelente *I Carry You in My Heart*, reimaginação do poema "[i carry your heart with me(i carry it in]" feita por Mati McDonough (2017) como um texto sobre os laços entre mãe e filha. Na obra, a ilustradora dispõe o texto de cummings de maneira a mostrar os laços entre mulheres e natureza desde o fim da gestação do bebê até o momento em que a criança vai para a escola e tem certa independência, ilustrando venturas e desventuras e como ambas passam por isso juntas. Também há *Little Tree* (2001), ilustrado e escrito por Chris Raschka, inspirado no poema homônimo de cummings, que abre o livro. A biografia do escritor é contada apenas em obras paradidáticas, como *E.E. Cummings* (1994), série ilustrada da *Creative Educations* que mescla vida e obra do escritor.

A poesia de cummings é bastante singular e nos faz questionar definições muito precisas de poesia infantil. Em nenhuma dessas obras está o poema concreto "rpopheessagr", por exemplo, que apresenta uma interconexão entre poesia e arte ao expandir e colocar em diálogo o texto verbal e o visual. Para Victoria de Rijke (2020) se trata de um poema que se assemelha ao comportamento das crianças quando começam a ter contato com a leitura, ao brincar com a substituição, a omissão e a inserção de letras e palavras.

3.1.5 Elizabeth Bishop (1911–1979)

WILSON, R. *A pocket of time: the poetic childhood of Elizabeth Bishop*. Il. Emma Fitzgerald. Wolfville, Nova Scotia: Nimbus Publishing Ltd., [2019]

TABELA 5: Elizabeth Bishop para crianças.

A modernista americana vencedora do Pulitzer Elizabeth Bishop não teve uma infância fácil. Seu pai morreu quando ela tinha poucos meses de idade e, por esse motivo, ela passou a morar com a mãe na casa dos avós maternos. Quando tinha cinco anos, sua mãe foi internada numa instituição psiquiátrica onde ficou até a morte. Ela continuou morando com os avós maternos até os avós paternos conseguirem sua guarda. Ao perceberem que ela não estava feliz morando com eles, este casal a enviou para a casa de sua filha mais velha, irmã de seu pai. Bishop teve uma infância solitária e bastante doente.

Sua participação na literatura infantil se restringe a uma única obra: *A Pocket of Time: The Poetic Childhood of Elizabeth Bishop*, livro de 2019 escrito por Rita Wilson e ilustrado por Emma FitzGerald. A contracapa apresenta o livro como “[...] uma lição para os jovens leitores em encontrar poemas em tudo²¹⁴”. O recorte temporal é o período em que a escritora viveu com os avós maternos em Great Village, comunidade rural na Nova Escócia. Há uma introdução de Wilson na qual ela explica esse contexto ao jovem leitor. Ela cria sua narrativa mesclando seu próprio texto com publicações de Bishop: há trechos dos poemas "The Moose", "Sestina", "For Grandfather" e "Over 2.000 Illustrations and a Complete Concordance", dos textos em prosa "Gwendolyn", "Primer Class", "In the Village" e "Memories of Uncle Neddy", de cartas e também de textos até então inéditos. Normalmente esses excertos aparecem em itálico e numa fonte maior. Há também palavras de Robert Burns, o poeta preferido de seu avô.

A narrativa percorre toda a casa dos avós (Pa e Gammie) e a vila: vemos Bishop aprendendo as letras do alfabeto e cantando-o, indo até a escola, realizando seus afazeres (seu favorito é subir a colina para buscar a vaca no pasto) e também indo até o correio com uma caixa cheia de comida, livros e outros objetos a ser enviada para sua mãe, na instituição psiquiátrica. A menina pressiona a caixa contra seu corpo, para que ninguém veja o endereço do destinatário. A mãe é mencionada noutro momento da narrativa, quando a menina visita o quarto vazio no fim do corredor. As ilustrações agregam informações ao texto verbal,

²¹⁴ “[...] a lesson for young readers in finding poems in everything”.

permitindo que o leitor ou mediador crie narrativas paralelas. Neste momento do livro, por exemplo, a protagonista está olhando para dentro do quarto da mãe. O leitor, entretanto, enxerga somente o objeto que ela foca em sua visão: o porta-retratos em cima da escrivaninha, da mãe com a filha, ainda bebê. As ilustrações são mescladas a colagens, que incluem fotografias de Bishop.

O texto termina com os avós lendo uma carta e a menina curiosa para saber o que está escrito nela, por conta da reação dos dois. Provavelmente se trata de uma carta de Boston (a menina nota que muitos dos pacotes dos correios vêm de lá), dos avós paternos, anunciando que ela passará a morar com eles. Isso fica claro no pós-escrito, no qual a autora toma uma postura bastante rígida com relação a este acontecimento, ao se referir aos avós paternos como “não mais do que postais de Boston²¹⁵” (s/p) e dizendo que a criança “não foi consultada e nem teria concordado²¹⁶” (s/p).

3.1.6 Ernest Hemingway (1899–1961)

HEMINGWAY, E. *The Faithful Bull*. Il. Michael Foreman. London: Hamish Hamilton, 1980.

TABELA 6: Ernest Hemingway para crianças.

O conto “The Faithful Bull” é um bom representante do que Ernest Hemingway, que venceu o Prêmio Nobel de Literatura em 1954, chamava de “iceberg theory” (teoria do iceberg ou da omissão): a utilização de uma linguagem simples e franca para contar a história, descrevendo somente o necessário, para que o leitor tenha que pensar por si mesmo e buscar os significados “profundos” (o que não está aparente no iceberg) do texto. O touro de Hemingway é um anti-Ferdinando (*The Story of Ferdinand*, 1936). O primeiro parágrafo do livro diz o seguinte: “Uma vez havia um touro e seu nome não era Ferdinando e ele não ligava para flores. Ele adorava lutar e lutava com todos os outros touros de sua idade, ou de qualquer idade, e era um campeão²¹⁷” (1980, s/p). Ferdinando é o maior touro do rebanho, mas enquanto os demais touros têm como seu maior sonho serem escolhidos para as touradas em Madrid, ele prefere sentar-se debaixo de um sobreiro, cheirando as flores.

²¹⁵ “No more than postcards and packages from Boston”.

²¹⁶ “Had not been asked, and she would not have agreed”.

²¹⁷ “One time there was a bull and his name was not Ferdinand and he cared nothing for flowers. He loved to fight and he fought with all the other bulls of his own age, or any age, and he was a champion”.

O animal de Hemingway não tem nome, mas é o maior dos lutadores: “lutar era sua obrigação, seu dever e sua alegria²¹⁸” (1980, s/p). O narrador informa que ele lutava para matar e que, embora os demais touros tivessem medo dele, não hesitavam em enfrentá-lo, pois tinham boa procedência. Entretanto, a sede de sangue do protagonista causa problemas financeiros aos donos do rebanho, que não conseguem mais vender seu gado pelo preço que costumavam vender. A solução que encontram, para que ele não fosse enviado à tourada para ser morto, é a de colocar o touro com as vacas, isto é, fazê-lo reprodutor. Neste novo ambiente, ele se apaixona por uma delas e não se importa com as demais. Com isso, é levado para participar da tourada, onde é morto. O texto termina com o matador refletindo sobre a fidelidade do touro, depois de enfiar a espada em seu coração, quando fica sabendo a razão pela qual ele foi enviado ao combate.

Trata-se de um conto transformado em livro ilustrado de literatura infantil. O touro, já na capa do livro, é representado de perfil, com um dos chifres manchados de sangue. As ilustrações são apenas representações do texto de Hemingway, focando-se nalgum ponto da narrativa e preenchendo-a em termos de espaço e sua história subverte ao não ter um final feliz. O touro, descrito inicialmente como um animal que não pensa (e que não sabia, portanto, o motivo de sua ira), apaixona-se e é castigado por isso. Ele era um estorvo para o seu dono tanto enquanto em companhia de outros touros, pois feria a todos e, com isso, eles tinham seu valor de mercado diminuído; quanto era um estorvo quanto padreador, pois, ao apaixonar-se por uma vaca específica, “[...] não deu atenção a nenhuma das outras. Ele só queria estar com ela, e os outros não significavam nada para ele²¹⁹” (1980, s/p).

3.1.7 Gertrude Stein (1874-1946)

STEIN, G. *First Reader and Three Plays*. Il. Francis Rose. Dublin, London: Maurice Fridberg, 1946.

STEIN, G. *First Reader*. Il. Günter Brus. s/c: Ritter, 2001.

STEIN, G. *O Mundo é Redondo*. Il. Sérgio Medeiros. São Paulo: Iluminuras, 2020.

STEIN, G. *Para fazer um livro de alfabetos e aniversários*. São Paulo: Iluminuras, 2017.

STEIN, G. *The World is Round*. Il. Clement Hurd. New York: HarperCollins, 2013.

STEIN, G. *The World is Round*. Il. Francis Rose. New York: Haskell House, 1965.

STEIN, G. *To Do: a book of alphabets and birthdays*. Il. Gisele Potter. Hong Kong: Yale University Press, 2011.

²¹⁸ "Fighting was his obligation and his duty and his joy".

²¹⁹ "[...] paid no attention to any of the others. He only wanted to be with her, and the others meant nothing to him at all".

WINTER, J. *Gertrude is Gertrude is Gertrude is Gertrude*. Il. Calef Brown. New York: Atheneum Books for Young Readers, 2009.

TABELA 7: Gertrude Stein para crianças.

Gertrude Stein teve sucesso de público somente na década de 1930, com a publicação de *The Autobiography of Alice B. Toklas* (1933), um livro relativamente mais simples e menos fragmentado se comparado com o que ela já havia publicado até então, dois de seus mais importantes experimentos literários: *Three Lives* (1909), considerado pela narradora-personagem de *The Autobiography of Alice B. Toklas* (1933) como “o primeiro passo definitivo para longe do século XIX e para dentro do século XX na literatura²²⁰” (Locais do Kindle 737) e *Tender Buttons* (1914), em que ela “tratou as palavras como coisas, ignorando ou desafiando a conexão entre elas e seus significados, minando continuamente as expectativas sobre ordem, coerência e associações²²¹” (LOEFFELHOLZ, 2017, p.186). A autobiografia mencionada, por sua vez, como dissemos, era estilisticamente mais convencional que os demais textos mencionados, o que a coloca em oposição ao único dos livros infantis de Stein lançado em vida: *The World is Round* (1939), que, segundo Marcie Panutsos Rovin (2016), foi um sucesso tanto entre as crianças leitoras, quanto entre os críticos contemporâneos que, segundo Jacquelyn Ardam (2011), afirmavam que Stein havia finalmente encontrado seu público.

Em 1938, Margaret Wise Brown (1910-1952), que poucos anos depois faria um estrondoso sucesso com seus livros ilustrados de literatura infantil *Goodnight Moon* (1947) e *The Runaway Bunny* (1942), atuava como editora da recém-fundada editora Young-Scott Books. Um de seus primeiros projetos envolveu desafiar escritores contemporâneos, que se dedicavam à literatura dita para adultos, a se aventurarem pelo universo das crianças. Ela fez a proposta a Ernest Hemingway, John Steinbeck e Gertrude Stein. Desses, apenas a escritora, de quem Brown era uma admiradora, aceitou o desafio. Stein já tinha o manuscrito do livro que viria a ser *The World is Round* quase completo, o que indica que seu interesse pelo universo infantil antecede o convite de Brown.

Chamada de “mãe do Modernismo”, Gertrude Stein havia começado a escrever “The Autobiography of Rose”, título provisório do texto, em 1936. Este manuscrito foi finalizado em 1938, intitulado *The World is Round* e lançado em 1939. Dois anos depois, em 1940, ela

²²⁰ “The first definite step away from the nineteenth century and into the twentieth century in literature”.

²²¹ “Treated words as things, ignoring or defying the connection between words and meanings, continually undercutting expectations about order, coherence, and associations”

escreveu *To Do: A Book of Alphabets and Birthdays*; seu terceiro texto para crianças, *First Reader*, foi escrito em 1941; e o quarto e último, *Three Plays*, em 1943 (WILL, 2007). *First Reader* e *Three Plays* foram publicados em conjunto somente em 1948, vendidos num único volume, apresentados a um público adulto. *To Do* foi publicado somente em 1957, 11 anos depois da morte da escritora, como parte da coleção de textos inéditos *Yale Edition of the Unpublished Writings of Gertrude Stein*, lançada em oito volumes. Sua primeira edição ilustrada seria publicada somente em 2011, 54 anos depois desta publicação. Apenas dois deles foram traduzidos para o português brasileiro: *Para Fazer um Livro de Alfabetos e Aniversários* (2017) e *O Mundo é Redondo* (2020) chegam ao Brasil depois de mais de 50 anos de seu lançamento, pela tradução das professoras Dirce Waltrick do Amarante e Luci Collin.

Já o livro ilustrado de Winter e Brown apresenta um recorte na vida de Stein, focando-se em suas festas e sua relação com Alice Toklas. Do título ao ponto final da narrativa, passando até mesmo pelas orelhas, há uma clara tentativa por parte de Jonah Winter de se emular a escrita de Stein. A orelha é um convite ao leitor para tomar chá com a escritora e conhecer seu mundo “caprichoso” (whimsical), não sem fazer alertas: ele pode encontrar um urso na cadeira e outras palavras intronéticas, que não haviam sido convidadas. Há presença de diversas repetições e um apreço, ainda que com mais destaque na primeira parte do livro, ao ritmo que acaba por conduzir momentaneamente a narrativa. Por exemplo: Quando se fala sobre sentar na cadeira (chair) para encarar (stare), a página seguinte traz “Sometimes a bear barely (em destaque) sits in a chair. But but but but wait a minute” (s/p). Já quando os convidados sobem para “idolatrar” a rainha Stein, as palavras acompanham os degraus: “stairs the up come they one by one”, numa frase que caberia na obra de Stein. As ilustrações, por sua vez, feitas por Calef Brown, emulam a arte moderna como esta se consagrou. Stein e Alice são construídas ora à moda de Picasso ora de Matisse, assim como os cenários em que elas estão. Há um constante diálogo com a arte moderna.

3.1.8 James Joyce (1882–1941)

JOYCE, J. *O Gato e o Diabo*. Il. Lelis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
 JOYCE, J. *Os Gatos de Copenhagen*. Il. Michaela Pivetti. São Paulo: Iluminuras, 2013.
 JOYCE, J. *The Cat and the Devil*. Il. Blachon. St. John's, Newfoundland: Breakwater Books, 1990.
 JOYCE, J. *The Cats of Copenhagen*. Il. Casey Sorrow. New York: Scribner, 2012.
 SCHÜLER, D. *Finnício Riovém*. Il. Cristiane Löff. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

ZAPICO, A. <i>Gente de Dublin</i> . [Portugal]:Levoir, 2018.

TABELA 8: James Joyce para crianças.

Considerado um dos mais importantes escritores do século XX, James Joyce teve duas das cartas enviadas a seu neto transformadas, postumamente, em livros ilustrados para crianças: *The Cat and the Devil* e *The Cats of Copenhagen*. Ambas foram escritas enquanto o autor estava na Dinamarca e a criança estava na França, em 1936. Seus principais livros, com exceção de *Finnegans Wake* já haviam sido publicados, então não se pode considerar que a literatura infantil tenha sido um espaço de experimentação para Joyce. Entretanto, o prefeito de Beaugency, Alfred Byrne aparece em *Finnegans Wake* como alfi byrne e a língua falada pelo diabo em *The Cat and the Devil*, “bellsybabble” é uma palavra-valise à moda de Carroll, que mistura os termos “Beelzebub”, “babble” (balbuciar) e “Babel”, dispositivo que o autor viria a utilizar no referido livro. Neste livro, não há ponte na cidade e o diabo, sabendo disso, decide fazer um acordo com o prefeito para, enfim, construí-la. Nesse acordo, a primeira pessoa que passar pela ponte pertencerá a ele. Depois de pronta, o prefeito leva um gato até a ponte e joga um balde de água nele, fazendo o animal pular no colo do diabo, que vai embora com ele, criticando a maldade dos habitantes. Há algumas traduções brasileiras, mas chamamos atenção para a da Cosac Naify, por conta das ilustrações de Lelis. Joyce tem seus autorretratos nalguns de seus personagens, como Stephen Dedalus e, ao mencionar que o diabo fala um francês macarrônico, com sotaque de Dublin, também o assemelha a si mesmo. As ilustrações de Lelis trazem um diabo muito parecido com o escritor, inclusive usando o mesmo tipo de óculos redondos com os quais o autor é retratado em suas fotos. O segundo texto, *The Cats of Copenhagen*, foi descoberto apenas em 2012, quando a obra do autor entrou em domínio público. Diferentemente do anterior, neste volume não há uma narrativa: trata-se de observações sobre a cidade. A primeira delas já brinca com o leitor, ao quebrar as expectativas dele: não há gatos em Copenhagen.

No Brasil, há um livro a mais que traz o universo joyceano para as crianças: *Finnício Riovém* (2004). Trata-se de um livro de Donald Schuler, ilustrado por Cristiane Löff. Schuler foi tradutor de Joyce, seu *Finnicius Revém* (tradução de *Finnegans Wake*) foi publicado em cinco volumes (1999-2003) pela editora Ateliê, o que lhe rendeu o Prêmio Jabuti em 2004. O texto também foi escolhido como a melhor tradução do ano de 2003 pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). *Finnício Riovém*, por sua vez, foi uma tentativa de trazer *Finnicius Revém* para as crianças através de uma narrativa que lança mão

de infinitas brincadeiras com as palavras, através de palavras-valise e de trocadilhos, além da mistura de diferentes línguas, características também presentes no original. Trata-se, portanto, de uma adaptação. Ao contrário do texto de Joyce, que possui 17 capítulos sem título ou numeração, o volume de Schuler possui mais capítulos, todos intitulados. O romance recebeu o Prêmio Açorianos de Literatura da Cidade de Porto Alegre em 2005 e foi adotado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no ano seguinte.

A vida de Joyce é contada no romance gráfico *Dublinés* (2011), do espanhol Alfonso Zapico, baseado na biografia de Joyce escrita por Richard Ellmann. O volume venceu o *Premio Nacional de Cómic*, na Espanha, em 2012 e seu título retoma a coletânea de contos *Dubliners*. O protagonista do texto é retratado como um boêmio, frequentador de bordéis e anti-clerical. Aqui encontramos diversas figuras famosas como Henri Matisse, Pablo Picasso, Marcel Proust, Virginia e Leonard Woolf, entre outros.

3.1.9 Marianne Moore (1887–1972)

MORRISON, L. (Org.). *More spice than sugar - poems about feisty females*. Il. Ann Boyajian. Boston: Houghton Mifflin, 2001.
 MORRIS, J. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Oxford: Barefoot Books, 2006
 STIFTER, A. *Rock Crystal - A Christmas Tale*. New York: Pantheon, 1945.
 PAGE, D. *Marianne Moore*. Mankato, Minn: Creative Education, 1994

TABELA 9: Marianne Moore para crianças.

Participante do movimento sufragista americano, Marianne Moore foi uma importante poeta modernista. Moore foi, também, tradutora: em 1954, foi publicada uma tradução sua das fábulas de La Fontaine. Há outra tradução, menos conhecida: a de *Bergkristall*, livro do austríaco Adalbert Stifter publicado em 1845. A tradução foi feita por Elizabeth Mayer e depois ajustada por Moore, que a deixou mais poética. W.H. Auden, que estimulou sua tradução, escreveu uma resenha sobre o volume para o *New York Times*, dizendo que o texto é tão importante quanto a *Bíblia*. Sua vida foi tema do livro *Marianne Moore* (1994), escrito por Dave Page e ilustrado por Tomi Ungerer para a *Creative Education*. Trata-se de uma biografia da escritora composta por textos curtos e intitulados (como “childhood”, “animals”, “learning”), separados por poemas famosos de Moore, como “Poetry”, “Nevertheless” e “O to be a Dragon”. Os textos em prosa, de Page, são normalmente sobrepostos a fotografias da época (não necessariamente da escritora). Já os poemas dividem espaço com as ilustrações de

Ungerer e são todas de animais: é um coelho de óculos e segurando um livro que divide a página com o poema “Values in Use”, duas raposas (macho e fêmea) muito bem vestidas aparecem no poema “Marriage” e cenas de um gato brincando com um objeto (uma bolinha, provavelmente) são representadas enquanto o jogo de baseball é narrado em “Hometown Piece for Messrs. Alston and Reese”. O estilo dos desenhos se alterna ao longo do texto.

Para além de suas traduções, Moore está presente em *More Spice than Sugar: poems about feisty females* (2001), livro compilado por Lilliam Morrison e ilustrado por Ann Boyajin e em *The Barefoot Book of Classic Poems* (2001), compilado e ilustrado por Jackie Morris e com introdução de Carol Ann Duffy. O primeiro livro é dividido em três seções: “When I am me”, “She’s a winner” e “Against the odds”. O poema de Moore selecionado é “I May, I Might, I Must”. Esse poema tem apenas uma estrofe: “Se você puder me dizer por que o pântano/parece impossível, eu então/vou te dizer por que eu acho que eu/posso passar por ele se eu tentar²²²” (p.48). A ilustração, feita a lápis e com esfumado, mostra uma menina de costas, encarando uma cerca de flores e folhas mais alta que ela, o que é intensificado pelo título do texto, no qual os verbos modais, dispostos de tal forma, indicam uma progressão de intensidade. Essa personagem está pronta para o desafio verbalizado pelo eu-lírico: não há nada impossível para ela. Morrison pretende inspirar o jovem leitor através de poemas de homens e mulheres que questionam estereótipos femininos. Já em *The Barefoot Book of Classic Poems*, “The Fish” ganha nas ilustrações contornos do maravilhoso. O poema em si já tem uma estrutura que remonta ao vai-vem das ondas do mar. É um jogo de sílabas, ritmos e sons, repleto de assonâncias e aliterações, num poema que tematiza a natureza em ação.

3.1.10 Robert Frost (1874-1963)

BOBER, N. *Papa is a poet: a story about Robert Frost*. New York: Henry Holt, 2013
 FROST, R. *A Swing for Birches*. Owning Mills, Md.: Stemmer House, 1982
 FROST, R. *Birches*. New York: Holt, 1988
 FROST, R. *Poetry for young people* - Robert Frost New York: Scholastic, 2000
 FROST, R. *Stopping by Woods on a Snowy Evening*. New York: Dutton, 1978.
 FROST, R. *The Cow in Apple Time*. Amherst, Mass.: Beekman & Hathaway, 2005
 FROST, R. *The Pocket Book of Robert Frost's Poems*. New York: Pocket Books, 1946.
 FROST, R. *The Road not Taken*. New York: Holt, 1951.
 MORRIS, Jackie. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Introduced by Carol Ann Duffy.

²²² “If you can tell me why the fen/appears impossible, I then/will tell you why I think that I/can get across it if I try”.

Oxford: Barefoot Books, 2006.

TABELA 10: Robert Frost para crianças.

Vencedor de quatro prêmios Pulitzer e nomeado Consultor de Poesia na Biblioteca do Congresso americano, Robert Frost é considerado um dos maiores poetas estadunidenses. Embora não tenhamos encontrado nenhum texto dele que tivesse sido concebido para crianças, muitas de suas obras foram transformadas em livros infantis, provavelmente por conta de seus temas e dos processos de legitimação que consagraram a Frost o título de “beloved poet”: *Robert Frost* (1994) é uma coletânea de poemas para crianças que faz parte coleção “Poetry for Young People” da editora Scholastic. Também fazem parte dessa coleção livros ilustrados de poetas como Langston Hughes, Shakespeare e Carl Sandburg. O volume é editado por Gary D. Schmidt, que faz uma seleção temática dos poemas de Frost, dividindo-os em quatro categorias: “poemas do verão”, “poemas do outono”, “poemas do inverno” e “poemas da primavera”, todos com um número similar de textos. Estes são precedidos por uma breve introdução sobre o poeta, destacando sua conexão com a Nova Inglaterra. As ilustrações de Henri Sorensen ora destacam algumas das imagens dos poemas, ora trazem alguma paisagem inspirada pelos mesmos. Sua paleta de cores muda conforme trocam as seções do texto (as estações do ano). Há nota explicativa na maioria dos poemas.

A Swing of Birches (1982) também é uma coletânea de poemas, desta vez intitulada a partir de “Birches”, um dos mais populares de Frost. As ilustrações de Peter Koeppen seguem a mesma linha temática de Sorensen (representações imagéticas do – ou a partir do – texto, destacando animais, por exemplo). Deve-se notar que são poucos os poemas que se repetem nos livros (“Birches”, “In Hardwood Groves”, “Mending Wall”). Então nós temos dois livros de Frost para crianças, mas cujos poemas, na maioria dos casos, não se duplicam. São famosas as descrições vívidas da vida rural em seus textos e isso se transpõe nas ilustrações. Outros livros têm aspecto paradidático, como é o caso de *Robert Frost’s Poems*, livro de 1946 que conta com uma introdução e comentários de Louis Untermeyer. Já “A patch of old snow” integra a coletânea ilustrada *Winter Poems* (1994), com seleção de Barbara Rogasky e imagens de Trina Scharthyman. “The Road not Taken”, por sua vez, faz parte do *Barefoot book of classic poems* (2006) e “The Secret Sits” está presente em *Sharing Literature with Children* (1989).

No final da década de 1950, Frost editou ele mesmo uma coletânea de seus poemas intitulada *You Come Too: a collection of his own poems for young readers*. O título do livro

foi retirado do poema “The Pasture”. O volume é dedicado à Belle Moodie Frost, mãe do poeta, “que sabia como professora que nenhuma poesia era boa para as crianças que não fosse igualmente boa para os mais velhos²²³” (dedicatória), o que indica que, para o escritor, não há fronteiras na poesia, isto é, não há características que indiquem que um poema deve ser usufruído apenas por adultos. Nem todos os poemas escolhidos pelo autor aparecem nas coletâneas mencionadas no parágrafo anterior. Também nem todos os poemas daquelas obras aparecem nesta. As ilustrações de Cécile Curtis, presentes na edição de 1964, trazem impressões do cenário da Nova Inglaterra. Entretanto, o que chama a atenção nesta edição é o prefácio de Eleanor Farjeon. Embora ela e o autor tenham se encontrado poucas vezes e ficado sem se ver por mais de 40 anos, Farjeon descreve o último encontro dos dois com bastante esmero e agradáveis curiosidades literárias: como eles recorriam ao dicionário no momento da escrita, o desejo dele de conhecer os jardins dela, seu encontro com T.S. Eliot, entre outros. Nas primeiras páginas, ela escreve sobre Frost e sua relação com Edward Thomas, um dos primeiros a escrever uma crítica sobre a obra dele na Inglaterra, talvez cedendo até bastante espaço para este último, de quem ela foi amiga muito próxima e sobre quem chegou a escrever uma biografia.

Além disso, há poemas transformados em livro infantil ilustrado, num processo de reendereço, como é o caso de *Birches* (2002), ilustrado por Ed Young. De origem chinesa, o autor imprime em suas ilustrações sua interpretação do texto, ampliando as imagens num contexto até mesmo mágico, brincando com as vanguardas e dando a elas aspectos contemporâneos; adaptando, portanto, Frost. Já em *Christmas Trees* (1990), Ted Rand brinca com os cenários do poema homônimo de Frost. Na orelha do livro, lê-se: “o que pode ser uma surpresa é como o poema funciona para as crianças, e quão ressonante cada palavra soa quando apresentada nesta extraordinária edição de livro ilustrado²²⁴”, elencando suas potencialidades *crossover* e a potência do iconotexto. Susan Jeffers, por sua vez, ilustra *Stopping by the woods on a snowy evening* (1978), poema descrito na orelha do volume como um texto bem humorado e que traz o clima natalino. A ilustradora faz um bom jogo entre homem e natureza. Há muitos animais (que observam o eu-lírico) e imagens de floresta, sempre com muita neve. Já Dean Yeagle ilustra *The Cow in Apple Time* (2005). Suas ilustrações ampliam o humor do texto possibilitando novas narrativas e situações de comunicação intratextuais: os animais estão bastante surpresos com o vício da vaca em

²²³ “Who knew as a teacher that no poetry was good for children that wasn’t equally good for their elders”.

²²⁴ “What may come as a surprise is how the poem works for children, and how resonant each word sounds when showcased in this extraordinary picture-book edition”.

maças, por exemplo. Diz a orelha: “trate seu filho com o humor brincalhão e a arte linguística do maior poeta da América²²⁵”.

A vida do escritor, por sua vez, é contada em *Papa is a Poet* (2013), com texto de Natalia S. Bober e ilustrações de Rebecca Gibbon. O texto tem como narradora a filha mais velha de Frost, Leslie, de 15 anos, e se foca na luta dele para ter seus poemas publicados nos Estados Unidos. Ele inicia o texto preocupado com sua situação financeira da família, voltando da Inglaterra e descobre que seus livros foram comprados e publicados por uma editora estadunidense. O volume traz muito dos bastidores da vida do escritor, que ordenhava as vacas à meia-noite, para que pudesse ler Shakespeare e escrever seus poemas, enquanto os demais dormiam. O livro conta com poemas de Frost e até um breve depoimento de sua esposa. No que se refere à criação dos filhos, a ênfase está na criatividade a partir da palavra. O livro termina com um breve comentário sobre a vida do autor, fotos e citações, além de uma série de poemas para fruição. As ilustrações são, em sua maioria, representações do texto verbal.

3.1.11 T.S. Eliot (1888–1965)

ELIOT, T.S. *Growltiger's last stand and other poems*. Il. Errol Le Cain. London: Faber and Faber, 1986
 ELIOT, T.S. *Macavity*. Il. Arthur Robins. London: Faber & Faber, 2014.
 ELIOT, T.S. *Old Possum's book of practical cats*. Boston: Harcourt Children's Books, 2009
 ELIOT, T.S. *Skimbleshanks*. Il. Arthur Robins. London: Faber & Faber, 2015.
 MORRIS, Jackie. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Introduced by Carol Ann Duffy. Oxford: Barefoot Books, 2006.

TABELA 11: T.S. Eliot para crianças.

Dentre as publicações dos modernistas para crianças, a de maior sucesso é provavelmente *Old Possum's Book of Practical Cats* (1939), livro de T.S. Eliot que, no Brasil, foi traduzido por Ivo Barroso como *Os Gatos* (2010) e publicado pela Companhia das Letrinhas. No Brasil, esses textos também compõem o livro *Poemas* (2018), uma coletânea de Eliot com tradução de Caetano Galindo. Este livro infantil já foi traduzido em mais de 20 línguas diferentes, incluindo alemão, francês, chinês, holandês, sueco, russo, árabe e eslovênio. Também é sobre ele que encontramos mais registro de pesquisas acadêmicas.

²²⁵ “Treat your child to the rollicking humor and linguistic artistry of America’s greatest poet”.

Trata-se de uma coleção de poemas sobre gatos que o autor, Prêmio Nobel de Literatura em 1948, escreveu entre 1934 e 1935 para seus afilhados. Um deles é T.E. Faber, um dos nomes para quem o livro, cuja primeira edição continha ilustrações do autor, é dedicado. Esses textos eram enviados às crianças por meio de cartas, assinadas pelo “Old Possum”, apelido dado ao escritor por Ezra Pound. Sua mais famosa adaptação é o musical “Cats”, de Andrew Lloyd Webber, que estreou na Broadway na década de 1980. Os poemas dialogam com a tradição *nonsense* a moda de Lewis Carroll e Edward Lear. Eliot era leitor de ambos e a influência deles pode ser sentida noutros textos que não foram concebidos para o público infantil. Em “Five Finger Exercises IV - V”, por exemplo, quando o eu-lírico diz, “How unpleasant to meet Mr. Eliot!” seguido das características de Eliot, retoma o “How pleasant to know Mr.Lear!”, de Edward Lear.

Embora normalmente publicados num único volume, os poemas já foram disponibilizados separadamente como livros infantis ilustrados e coletâneas, como é o caso de “Jellicle Ball” em *The Barefoot Book of Classic Poems*. Por sua vez, *Growltiger's Last Stand and Other Poems* (1986), ilustrado por Errol Le Cain. Os “outros poemas” do título são “The Pokes and the Pollicles” e “The Song of the Jellicles”. Growltiger, entretanto, é o destaque da capa, com os demais personagens observando-o e/ou emoldurando-o. Alguns dos poemas tornaram-se livros ilustrados independentes, como é o caso de *Macavity: the Mystery Cat* (2014) e *Skimbleshanks: the Railway Cat* (2015), ambos publicados pela Faber e ilustrados por Arthur Robins. Essa coleção é acompanhada de curtos depoimentos de cinco crianças - três delas com quatro anos -, uma delas chega a comparar Macavity com seu próprio gato. Dorothy Robbins (2013) se dedica ao estudo dos 54 nomes de gatos que aparecem no livro. Ela afirma que

a maioria dos nomes dos felinos derivam da cultura britânica, sejam suas origens religiosas (refletindo as crenças anglicanas), históricas (refletindo a ancestralidade), literária (refletindo a tradição Nonsense) ou geográfica (refletindo ao lugar). Certamente esses nomes exemplificam a proximidade de T. S. Eliot ao seu lar adotivo e aos cidadãos escolhidos. Que a cultura britânica ajudou na composição dos poemas de gato de Eliot é mais claramente demonstrado nas escolhas onomásticas do poeta²²⁶ (p.31).

Essa ligação com o nonsense de Carroll e Lear já foi explorada em outros artigos, como assinala Robbins. Segundo Elizabeth Sewell, por exemplo, Carroll é o melhor intérprete de

²²⁶ “The majority of feline names in Old Possum’s Book of Practical Cats derive from British culture, whether their origins are religious (reflective of Anglican beliefs), historic (reflective of ancestry), literary (reflective of the Nonsense tradition), or geographic (reflective of place). Certainly, these names exemplify T. S. Eliot’s embrasure of his adopted home and chosen citizenry. That British culture informed the composition of Eliot’s cat poems is most clearly demonstrated in the poet’s onomastic choices”.

Eliot e peça chave para o entendimento de sua poesia (1958, p. 51 apud DODGE, 2003, p. 25).

3.1.12 Virginia Woolf (1882-1941)

- ANTOLIN, L. *Virginia Woolf: a escritora de lo invisible*. Il. Antonia Santolaya. Madrid: Hotelpapel Ed., 2008.
- BALLISTA, S. *Una Stanza Tutta per Me*. Il. Chiara Carrer. Cagli: Settenove, 2017.
- KROMHOUT, R. *April is de Wreedste Maand*. Amsterdam: Leopold, 2013.
- KROMHOUT, R. *Soldaten huilen niet*. Amsterdam: Leopold, 2010.
- MACLEAR, K. *Virginia Wolf*. Il. Isabelle Arsenault. Toronto: Kids Can Press, 2012.
- PANIQUE, D. *Les classiques de Patrique chroniques décalées des chefs-d'oeuvre de la littérature*. Paris: Gallimard, 2019.
- WOOLF, V. *A Cortina da Babá Lugton*. Il. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- WOOLF, V. *A Viúva e o Papagaio*. Porto: Porto Editora, 2015.
- WOOLF, V. *Flush*. Il. Katyuli Lloyd. Minas Gerais: Autêntica, 2016.
- WOOLF, V. *Flush: biografia de um cão*. Il. Iraxte López de Munáin. Porto: Livros do Brasil, 2021.
- WOOLF, V. *Nurse Lugton's Curtain*. Il. Julie Vivas. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich, 1991.
- WOOLF, V. *Nurse Lugton's Golden Thimble*. Il. Duncan Grant. London: Hogarth Press, 1966.
- WOOLF, V. *The Widow and the Parrot*. Il. Julian Bell. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- WOOLF, V.; BELL, Q. *Charleston Bulletin Supplements*. London: The British Library, 2013.

TABELA 12: Virginia Woolf para crianças.

Como dissemos noutro momento desta tese, a literatura infantil foi um espaço de experimentação para Virginia Woolf. Ela produziu seus textos para crianças ao mesmo tempo em que escrevia romances como *Mrs Dalloway* e *To the Lighthouse* e ensaios como “Modern Fiction”. O caderno que escrevia em conjunto com seus sobrinhos Quentin e Julian Bell, sobretudo o primeiro, caracteriza-se como uma colaboração intergeracional na qual ambos (criança e adulto) compartilham a autoria do texto. *The Charleston Bulletin* foi publicado entre 1923 e 1927 e conta com perfis de Vanessa Bell (“Scenes in the Life of Mrs Bell”), Duncan Grant (“The Dunciad”), entre outros. Quentin levantava-se antes das 6h da manhã de modo a aprontar o caderno para que fosse apresentado no café-da-manhã. Nesse contexto, as crianças deixam de ser, portanto, *outsiders* dentro da literatura infantil, como discutido anteriormente, participando ativamente de sua própria literatura e cultura. Woolf escreveu o conto “The Widow and the Parrot” para o caderno a pedido de Quentin Bell. Já “Nurse Lugton’s Curtain” é protagonizada pela babá Lugton, presente num dos textos do suplemento,

o que demonstra que Woolf buscava em seus textos infantis referências reais e facilmente associáveis por parte de seu público alvo. São textos de circulação privada que posteriormente foram transformados em livros infantis ilustrados. *A Viúva e o Papagaio* é leitura obrigatória para as crianças portuguesas.

Flush tem se tornado cada vez mais um livro sem fronteiras de leitura. Sua edição mais recente, lançada, por enquanto, apenas em Portugal e na Espanha, foi ilustrada por Iraxte López de Munáin (2021), que lança mão de imagens que fornecem ao leitor possibilidades de ampliar a narrativa e não são apenas contemplativas. Outra edição, ilustrada por Katyuli Lloyd, foi publicada no Brasil em 2016. Essa estratégia amplia o público leitor do livro, que parte da legitimação de sua autora para conquistar um grupo maior de leitores e expandir sua potencialidade de compra. O livro é protagonizado por um cão e talvez seja o mais bem humorado de Woolf. *Orlando*, por sua vez, foi adaptado em quadrinhos e está presente em *Les classiques de Patrique chroniques décalées des chefs-d'oeuvre de la littérature* (2019), obra na qual um grão de areia conta histórias de clássicos da literatura para seus leitores. Ele associa o romance ao ensaio clássico de Woolf, “Um teto todo seu”, propondo reflexões sobre os papéis de gênero na sociedade.

Virginia Woolf também é personagem de livros ilustrados. *Virginia Woolf: a escritora de lo invisible* (2008) retrata Virginia tímida, uma criança que só começa a falar com três anos, mas sempre observadora e com livro na mão. É um livro bastante imagético: Ginia (como é chamada ao longo do texto) “pesca palavras” para escrever, quando consegue “um teto todo seu” para escrever, transforma-se numa fada, que passa metade do dia em sua torre. Suas palavras dão voz até mesmo às ondas do mar. Não há uma narrativa como no já mencionado *A Pocket of Time*, por exemplo. As ilustrações trazem momentos da vida de Woolf, como se fossem retratos do momento que a escritora do texto conta para seu leitor. Terminado o texto, há poucas páginas, numa fonte e com ilustrações menores, com uma versão do texto para o inglês. *Una Stanza Tutta per Me* (2017) é narrado por Virginia, que compara a escritora e a aranha. Ambas são responsáveis por um enredo (*trama*): a aranha faz sua teia e a escritora inventa histórias. As duas também precisam de um quarto só delas para exercer essa atividade e aproveitam a companhia uma da outra. Há um pequeno paratexto sobre Virginia Woolf, com destaque ao ensaio “Um teto todo seu”. Por sua vez, o premiado e popular *Virginia Wolf* (2012) ficcionaliza a relação entre Virginia e sua irmã Vanessa: a primeira se torna um lobo e quer ficar sozinha, enquanto a segunda busca animá-la através da

arte. Trata-se de uma obra de tema fraturante e discute com os jovens leitores a depressão infantil.

A vida de Woolf e de sua família é ficcionalizada em diversos livros juvenis, como é o caso de *Soldaten huilen niet* e *April is de Wreedste Maand*, ambos de Rindert Kromhout. Eles, na verdade, se focam nos irmãos Quentin e Julian (e Angelica, no segundo). O primeiro texto percorre os doze anos que precedem a morte de Julian na guerra e, o segundo, as buscas dos meninos por sua tia, que desapareceu: somente sua bengala foi encontrada às margens do rio.

3.1.13 W.B. Yeats (1865–1939)

MORRIS, Jackie. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Introduced by Carol Ann Duffy. Oxford: Barefoot Books, 2006.
 YEATS, W.B. *A lua rodou* W. B. Yeats para crianças. Il. Shona Macdonald. FTD Educação, 2020.
 YEATS, W.B. *The moon spun round* W. B. Yeats for children. Il. Shona Macdonald. Dublin: The O'Brien Press, 2016
 YEATS, W.B. *Fairy Tales of Ireland*. London: HarperCollins, 1993.

Tabela 13: W.B. Yeats para crianças.

Membro ativo do Renascimento Literário Irlandês e co-fundador do Abbey Theatre, William Butler Yeats também se dedicou ao registro de várias fábulas: publicou *Fairy and Folktales of the Irish Peasantry* (1888), *Irish Fairy Tales* (1892) e *The Celtic Twilight* (1893/1902). Os dois primeiros são livros de contos divididos em seções temáticas. O primeiro, por exemplo, tem quatro segmentos: "Land and water fairies", "Evil spirits", "Cats" e "Kings and warriors". Há explicações nos anexos deste volume a respeito dos tipos de contos de fadas presentes nele, além de recomendações bibliográficas sobre o tema. Embora essa obra fosse composta por histórias bastante conhecidas oralmente, não havia a tradição, na Irlanda, de transcrevê-las e publicá-las. Neil Philip (1989) conta que Yeats nunca pôde ser considerado mais do que um folclorista amador, porque não tinha fluência em gaélico, como Lady Augusta Gregory, também membro do renascimento irlandês, cujo trabalho promoveu o redescobrimento dessas histórias tradicionais (não necessariamente contos de fadas, conforme nomeadas por Yeats). O autor foi bastante criticado por folcloristas e críticos literários pela ausência de critérios exatos para a coleta dessas histórias. Seu trabalho foi comissionado por Ernest Rhys, que queria compilar histórias de fadas da Irlanda. Ainda conforme Philip, foi

com pouco mais de 20 anos que o autor começou a buscar quem lhe contasse as histórias folclóricas e uma das pessoas que mais o ajudou foi Douglas Hyde, que se tornaria o primeiro presidente do país. Björn Sundmark (2006) conta que o termo utilizado por Yeats para caracterizar esses textos é *fairy legends* e que isso sugere encontros lendários com seres sobrenaturais. Sundmark afirma que Yeats interpretava o folclore como uma experiência espiritual e tinha um entendimento distinto do termo "fada", por exemplo. Na terceira das obras mencionadas, *The Celtic Twilight*, o autor cria uma interconexão subjetiva com os outros contadores de histórias e discute suas próprias experiências com o sobrenatural.

Já Noreen Doody, especialista no poeta, editou, em 2016, o livro *The Moon Spun Round: W.B. Yeats for Children*. Na contra-capá, faz-se o convite às “crianças de todas as idades”. O texto inclui poemas conhecidos do autor (como “The Lake Isle of Innisfree” e “The Stolen Child”) e textos em prosa. Depois, há uma seção intitulada “W.B. Yeats and His Family”, que conta com uma carta de Yeats quando tinha 11 anos, história de sua infância adaptada por Noreen Doody a partir de textos de Yeats e um relato de cenas do escritor com sua filha. O volume contém textos em prosa, como “The Man and His Boots”, de *The Celtic Twilight*. Conforme a poeta Katharine Tynan, que assina a introdução, o livro é uma prova de que a poesia de Yeats é para todas as idades. Sobre a conexão entre o poeta e o sobrenatural, ela diz:

em sua poesia e histórias, Yeats explora este mundo e o que pode estar além dele. Ele foi absorvido pelo místico e tinha um profundo conhecimento da sabedoria mágica. Yeats explica que as *sidhe*, ou fadas, são os Tuatha Dé Danann, os deuses da antiga Irlanda, e que eles “ainda controlam o país como antigamente”²²⁷(p.7)

Yeats foi um grande admirador dos pré-rafaelitas e o poema “The Stolen Child” carrega ecos de “Goblin Market”, de Christina Rossetti. É mais um de seus textos desprovidos do final feliz que costuma caracterizar os contos de fadas. A obra é ilustrada por Shona Shirley Macdonald, que provê ainda mais magia e mistério a todos os textos que fazem parte deste volume, coloca em contraste as luzes e as sombras que habitam o mundo mágico e misterioso de Yeats não apenas nos poemas e contos ficcionais, como também nos relatos pessoais presentes no livro. “The Stolen Child” também aparece em *The Barefoot Book of Classic Poems* (2006).

²²⁷ “In his poetry and stories, Yeats explores this world and what might lie beyond. He was absorbed by the mystical and had a deep knowledge of magical lore. Yeats explains that the *sidhe*, or fairies, are the Tuatha Dé Danann, the gods of ancient Ireland, and that they ‘stil ride the country as of old’”.

3.1.14 William Carlos Williams (1883–1963)

BRYANT, J. *A river of words the story of William Carlos Williams*. Il. Melissa Sweet. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans Books for Young Readers, 2008.

MORRIS, Jackie. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Introduced by Carol Ann Duffy. Oxford: Barefoot Books, 2006.

ROGERS, L. *16 Words*. Il Chuck Groenink. New York: Schwartz & Wade Books, [2019].

WILLIAMS, W.C. *Poetry for Children*. Union Square Kids: 2003.

TABELA 14: William Carlos Williams para crianças.

As imagens precisas e a linguagem clara do americano William Carlos Williams, considerado um dos mais importantes escritores do período entre-guerras, estão presentes no volume *William Carlos Williams* (2003), obra organizada por Christopher MacGowan, especialista no poeta, ilustrada por Robert Crockett e publicada como parte da série *Poetry for Young People*. Segundo o *release* da editora, os poemas de Williams são "cheios de imagens visuais que os jovens vão entender e apreciar rapidamente²²⁸". Mary Loeffelholz 2016) o classifica como um modernista em desacordo com todos os outros: "a simplicidade de seus versos, a naturalidade de seus temas e seus meios de descrevê-los, pareciam trazer a poesia para uma relação natural com a vida cotidiana²²⁹" (p.281). As ilustrações de Crockett no referido volume tendem a representar os poemas e as sensações que eles evocam, incluindo suas cores, como se tivessem tirado uma foto do texto. Assim, em "Lé Médecin Malgré Lui" a imagem é da pilha de livros amontoados que devem ser guardados. Há o acréscimo de um lago em "Dawn", mas preservam-se os pássaros, o sol, o calor; uma das galinhas se alimenta em "The Red Wheelbarrow", mas suas cores são as descritas no poema. Esses textos são precedidos de uma breve informação. Então antes de "Willow Poem" lê-se "O salgueiro é muitas vezes um símbolo de tristeza na poesia, mas aqui, através de uma observação cuidadosa, Williams celebra a árvore por causa de sua própria beleza²³⁰" (s/p). E, algumas vezes, há um glossário, como a definição de "ardor" em "Dawn".

A vida de Williams foi tema de dois livros ilustrados: *A River of Words: The Story of William Carlos Williams* (2008) e *16 Words: William Carlos Williams & "The Red Wheelbarrow"* (2019). O primeiro tem texto verbal de Jen Bryant e visual de Melissa Sweet.

²²⁸ "Full of visual images that youngsters will quickly grasp and enjoy".

²²⁹ "The simplicity of his verse forms, the matter- of- factness of both his subject matter and his means of describing it, seemed to bring poetry into natural relation with everyday life".

²³⁰ "The willow tree is often a symbol of sadness in poetry, but here, through careful observation Williams celebrates the tree for the sake of its own beauty".

O livro se inicia e termina com os mais conhecidos poemas do escritor espalhados em suas páginas de fundo verde. Alguns deles são retomados ao longo da obra. O texto de Bryant é ora prosa, ora verso e se inicia com uma breve descrição do protagonista do livro, chamado de Willie Williams, um garoto como qualquer outro, que gosta de jogar baseball e apostar corrida com seus amigos, mas que, quando fica sozinho, caminha pelas florestas, pelos campos, tira uma soneca na beira do rio. É, portanto, um grande observador da natureza. Na escola, não tem a pressa com que leva a vida, pois se encanta com os sons e os ritmos dos poemas que seu professor lê (na imagem, ele é o único dos jovens de olhos fechados, a imaginar a cena descrita em “The Song of Hiawatha”, de Henry Wadsworth Longfellow). O texto mostra seu encontro com outros personagens famosos de quem ele viria a ser amigo, Charles Demuth, Ezra Pound e Hilda Doolittle. Enquanto ele estava na faculdade de medicina, Demuth estudava pintura e, os demais, literatura.

Neste texto, sua mulher e seus dois filhos não são representados no texto verbal, apenas no visual, que mescla diversos estilos, frequentemente retratando imagens dentro de imagens, sob diferentes superfícies, muitas vezes retomando os diferentes estilos de arte moderna da primeira metade do século XX, representando o protagonista como um jovem (e depois adulto) atencioso seja ao seu redor (através da busca por inspiração para seus poemas na natureza, nos objetos mais banais de sua casa), seja com seus pacientes, quando exerce a profissão da medicina. A narrativa é acompanhada de uma ótima linha-do-tempo, dividida em três seções: quando seus principais poemas foram publicados; acontecimentos marcantes de sua vida; e eventos marcantes no mundo, como as guerras mundiais, a invenção da Coca Cola e da fotografia colorida. Depois, há notas da autora e da ilustradora. A primeira se trata de um breve resumo da vida do autor e a segunda, mais particular, discorre sobre a relação da ilustradora com Williams e seu processo de pesquisa para as ilustrações que fez.

16 Words, por sua vez, tem texto verbal de Lisa Rogers e é ilustrado por Chuck Groenink. Esse texto não é exatamente uma biografia, mas um momento na vida do Dr. William Carlos Williams. As 16 palavras do título do livro ilustrado se referem ao número de palavras do poema “The Red Wheelbarrow”, que se torna o centro da narrativa e a encerra. A obra começa com um desafio ao leitor: olhe pela janela, o que você enxerga? O doutor William examina um paciente e, enquanto espera pelo resultado do termômetro, olha pela janela e enxerga o quintal da casa de Thaddeus Marshall. O que chama a atenção do médico é o carrinho de mão dele. O narrador passa a refletir sobre o quanto Marshall depende do carrinho para sua profissão: em casa, para movimentar suas ferramentas; nas ruas, para levar

os vegetais que colheu no quintal, em meio às suas galinhas brancas. O senhor Marshall depende do seu carrinho tanto quanto o médico William depende de sua bolsa, para levar suas ferramentas de trabalho: seu estetoscópio, seu medidor de pressão, entre outros. Quando escreve sobre árvores, ameixas ou gatos, “ele escolhe as palavras para sua poesia com tanto cuidado quanto examina seus pacientes²³¹”(s/p). Num certo momento da narrativa, Thaddeus fica doente e o médico vai visitá-lo. Enquanto ele olha pela janela, observa a chuva caindo no quintal, molhando o carrinho de mão, nas galinhas e suas penas brancas encardidas. Terminado o texto, há uma nota de Rogers, que comenta sobre a história por trás do poema, traz algumas características da poesia de Williams e seu comportamento como médico. Há também uma bibliografia selecionada e recomendações de poemas do autor. As ilustrações são representações do texto verbal, que potencializam a descrição do personagem como atencioso ao seu redor e cuidadoso com seus pacientes.

Outro de seus mais famosos poemas, “This is Just to Say”, aparece em *The Barefoot Book of Classic Poems* (2006).

3.1.15 William Faulkner (1897–1962)

FAULKNER, W. *A Árvore dos Desejos*. Il. Guazzelli. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
FAULKNER, W. *The Wishing Tree*. Il Don Bolognese. New York: Random House, 1964.

TABELA 15: William Faulkner para crianças.

Vencedor do Prêmio Nobel de Literatura, William Faulkner presenteou, em 1927, a pequena Victoria com a história “The Wishing Tree”. A menina era filha de sua futura esposa, Lida Estelle Franklin. O próprio Faulkner imprimiu o livro, que dedicou à menina: “Para minha querida amiga/Victoria/no dia dos seus oito anos/este livro foi feito/pelo Bill” (2009, s/p). Contudo, sabe-se que o autor deu outras três cópias do livro para diferentes crianças: Margaret Brown, uma garotinha que estava morrendo devido a um câncer; seu afilhado; e para a filha da atriz Ruth Ford. Cada uma dessas crianças acreditava que o livro havia sido escrito exclusivamente para ela.

O volume se trata de um recorte da vida da pequena Dulcie: o dia de seu aniversário. A história começa com a menina acordando, emergindo do sono “como se fosse um peixinho dourado em uma redoma de sono, subindo e subindo pelas águas quentes do sono para a

²³¹ “He chooses the words for his poetry as carefully as he examines his patients”.

superfície” (2009, p.7). Ela acorda e encontra Maurice, “um garoto estranho, de rosto feio, mirrado, e o cabelo tão vermelho que brilhava no quarto. Ele usava um casaco de veludo preto, meias e sapatos vermelhos e carregava uma enorme sacola para livros, vazia, pendurada no ombro” (p.7). A eles junta-se um grupo que parte em busca da árvore dos desejos. Conforme Hargrove (1991), embora o próprio Faulkner se opusesse à publicação da história, dois anos depois da morte do autor, Victoria Franklin Fielden obteve os direitos autorais e acabou publicando-a na edição de 8 de abril de *Saturday Evening Post* de 1967 e, três dias depois, no formato de livro pela Random House.

Como já analisamos noutra ocasião:

apesar de a narrativa de Faulkner apresentar visada crítica em relação à violência que avulta na guerra, ela se enquadra no modelo narrativo que Regina Zilberman (1984) denomina de eufórico, o qual se caracteriza pela utilização de um discurso utilitário, que é responsável por fazer uma propaganda de um determinado estilo de vida, no caso, o familista da classe burguesa. Nessa narrativa, a intenção pedagógica transforma a aventura em pretexto para a transmissão de normas. Seus heróis não obtêm uma vitória no espaço da aventura. Eles apenas sobrevivem a ela. Assim, não são sancionados com um determinado poder ou saber capaz de propiciar visão crítica (ROCHA; FERREIRA, 2018, p. 53).

Trata-se, portanto, de uma obra que oferece um mundo imaginativo cujo acesso não liberta, mas aprisiona.

3.1.16 W.H. Auden (1907-1973)

JACOBS, J. *The Pied Piper and Other Fairy-Tales*. New York: Macmillan, 1963.
 MACDONALD, G. *The Golden Key*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1968.
 MORRIS, Jackie. *The Barefoot Book of Classic Poems*. Introduced by Carol Ann Duffy. Oxford: Barefoot Books, 2006.

TABELA 16: W.H. Auden para crianças.

Wystan Hugh Auden foi um poeta com experiência acadêmica: ensinou em diversas faculdades americanas e foi professor de poesia em Oxford. Nascido na Inglaterra, conquistou a cidadania americana quase dez anos depois de se mudar para os Estados Unidos. Leu T.S. Eliot, W.B. Yeats e uma diversidade de outros escritores, contemporâneos a ele ou não, que o ajudaram a construir-se poeta. Não há muitos registros de Auden na literatura infantil. Seus poemas “The Night Mail” e “Song” foram ilustrados e fazem parte da *Barefoot book of classic poems* (2006). Ele não faz as vezes de escritor infantil, mas se debruça sobre a literatura para crianças. Encontramos comentários dele em duas obras: na coletânea de *The*

Pied Piper and Other Fairy-Tales, com textos coletados pelo famoso folclorista inglês Joseph Jacobs e numa edição de 1968 do clássico da Era de Ouro da literatura infantil *The Golden Key*, de George MacDonald. Neste último, Auden brinda o leitor com um posfácio em que retoma textos de J.R.R. Tolkien e C.S. Lewis para afirmar a importância de MacDonald e sustentar suas ideias quanto a textos de caráter fantástico em oposição a outros, situados no mundo real. Para o poeta, enquanto os textos de ficção que se passam num mundo primário (chamados por ele de *feigned histories*) exigem do leitor que faça, ao longo da leitura, associações com suas próprias experiências de vida, os textos cuja ação decorre num mundo secundário (como os mitos e contos de fadas) são dependentes de um criador, que toma a liberdade de decidir quais leis do mundo real se mantêm no mundo imaginário. Dessa forma, ao contrário do que acontece num texto que se passa num mundo primário; na fantasia, o leitor deve se render ao texto, pois enquanto o habita, não há outro mundo. Ele também critica análises psicológicas e o que chama de “caça ao símbolo” [*symbol hunting*]: nos contos-de-fadas, as coisas simplesmente são o que são. Nesse sentido, a contribuição de Auden é mais “professoral”, pois mesmo seu prefácio é sustentado a partir de textos de outros autores que se destacaram no universo ficcional que ele discute. Mesmo nunca tendo escrito para crianças e não tendo seus textos transpostos a ele, como nos diversos casos que citamos, ele não discute a literatura infantil de modo a considerá-la “menor” diante de um sistema literário complexo, mas vê qualidades compartilhadas em comum com outros textos e acredita noutros modos de ler.

3.2 Amarrando os pontos e retomando conceitos

Este voo rasante nos permitiu observar quão plural é a participação dos modernistas na literatura infantil. Não há somente textos escritos por eles para crianças, mas também adaptações, reendereçamentos, além de obras de caráter biográfico (sejam elas ficcionais ou não), ensaios e coletâneas. Nesse sentido, sua participação excede as três categorias propostas por Beckett (1997). Uma possibilidade de representação didática dessas obras seria em dez movimentos:

- i) textos publicados em vida e direcionados ao jovem leitor, como *The World is Round*, de Gertrude Stein;
- ii) textos de circulação apenas familiar, que postumamente foram transformados em livros ilustrados de literatura infantil, como são os casos de James Joyce e Virginia Woolf -

em relação a Joyce, aliás, há uma transposição de gênero literário ainda mais ampla, afinal, seus textos eram cartas escritas ao neto²³²;

iii) textos rejeitados por editoras, mas que foram pensados para um público infantil e publicados postumamente, como *To Do: a book of alphabets and birthdays*, de Stein;

iv) da obra adulta para a infantil, em coletâneas temáticas de diversos autores, como é o caso de “He Wishes for the Cloths of Heaven”, poema de W.B. Yeats que integra a coletânea *Barefoot book of classic poems* (2006), organizada por Jackie Morris;

v) coletâneas organizadas pelos próprios poetas e endereçadas às crianças, como *You Come Too* de Robert Frost;

vi) coletâneas de um poeta específico para crianças organizadas postumamente por terceiros, como *A Swing for Birches*, com textos de Robert Frost;

vii) a transposição do texto do livro dito adulto para o livro de literatura infantil ilustrado, o que pode acontecer com poemas (como *Fern Hill* de Dylan Thomas) ou contos (como *The Faithful Bull* de Hemingway), que tendem a ganhar novos significados graças às ilustrações;

viii) transposições de livros infantis com ilustrações para livros infantis ilustrados, como é o caso de alguns dos poemas de gatos de T.S. Eliot, que ganharam edições próprias;

ix) biografias dessas personalidades contadas através do livro ilustrado para crianças, com diferentes enfoques. Neste temos como exemplos a infância de Elizabeth Bishop em *Great Village (A pocket of time: the poetic childhood of Elizabeth Bishop)*, a ida de Robert Frost para Nova York (*Papa is a poet: a story about Robert Frost*), os bastidores da escrita do poema “The Red Wheelbarrow”, de William Carlos Williams (*16 Words*), a discussão da depressão infantil e da força da relação entre irmãs (*Virginia Wolf*), explicações lúdicas de ensaios desses escritores (*Una stanza tutta per me*), entre outros;

x) trabalhos críticos e de edição, como é o caso do posfácio de Auden no livro *The Golden Key* e as organizações de contos-de-fadas e contos folclóricos por W.B. Yeats.

Sandra Beckett (1997) conclui em seu livro que há um colapso entre as fronteiras de textos infantis e para adultos que lhe parecem comuns a outros sistemas literários, não apenas o francês e questiona os interesses das editoras que os publicam (expandir o público leitor de um determinado autor, ampliar suas vendas a partir de um nome já legitimado pelo cânone, etc.). Aqui nós podemos considerar essas obras dos modernistas (ou sobre eles) como tendo

²³² Deve-se ponderar que o ilustrador (e também o responsável pelo design gráfico) são co-autores desses textos, mas não estabeleceram parcerias diretas com os autores do texto verbal (como é o caso de Stein e Hurd ou Francis Rose).

um público essencialmente *crossover*, isto é, atrai leitores de todas as idades. Segundo Rachel Falconer (2004), este termo (*crossover*) tem significados diferentes quando pensamos nos estudos de gênero, pós-coloniais, entre outros, mas tem sido amplamente adotado aos estudiosos de literatura para se referir a textos que transcendem fronteiras de idade. No Brasil costuma-se pensar nessa categoria como literatura de fronteira, conforme cunhou Eliana Yunes (2013), uma vez que se encontram “na fronteira de todas as idades do homem” (p. 128). Nesse sentido, configura-se como uma “ponte universal” (BRITES, 2015). Para Beckett (2022), o *crossover* deve ser entendido num contexto cultural amplo, em diversas esferas culturais:

a literatura crossover faz parte de uma ampla tendência cultural na qual uma ampla gama de formas culturais está cada vez mais atingindo todas as faixas etárias. O termo crossover tem um grande potencial para discussão interdisciplinar, midiática e intercultural de um fenômeno que tem enormes implicações sociais²³³ (p. 50).

Beckett (1997) retoma a história por trás da publicação de *Vendredi ou la Vie sauvage* (1977), obra de Michel Tournier rejeitada por uma editora que se dedica a livros para adultos com a justificativa de que ela não tem interesse em literatura infantil e rejeitada por uma editora infantil, com a justificativa de que o texto não é apropriado para seu público leitor. Essa história faz lembrar o percurso de Gertrude Stein. Seu único livro publicado em vida para crianças é hoje impresso, em língua inglesa, pela HarperDesign, selo da HarperCollins que não tem no público infantil seu consumidor primário. Os outros textos da escritora foram rejeitados pelas editoras de livros para crianças, também por não serem considerados apropriados (em linguagem e conteúdo) para o público infantil. Nesse sentido, são obras que permaneceram num limbo até encontrarem público depois da morte da escritora e num possível novo interesse por suas obras.

Esse potencial que une *cross-writing* e *cross-reading* considera autores cujo valor simbólico é consolidado não apenas na história da literatura, como no contexto de mercado. Os escritores mencionados neste capítulo já têm um público leitor e também reconhecimento crítico e social. O reendereço de um de seus poemas, agora ilustrados, e a publicação de obras inéditas e de circulação até então apenas privada geram expectativa mais no público consumidor adulto desses grandes escritores do que nas crianças que os desconhecem e às quais essas novas obras são endereçadas. Os clássicos, conforme Ferreira (2009), são “*best-sellers* na longa duração que devem ao sistema de ensino sua consagração, portanto, seu

²³³ Crossover literature is part of a broad cultural trend in which a wide range of cultural forms are increasingly reaching across age groups. The term crossover has great potential for cross-disciplinary, cross-medial, and cross-cultural discussion of a phenomenon that has enormous social implications.

mercado extenso e duradouro” (p.146-7). Essa repaginada anseia o sucesso a curto prazo ao buscar expandir a produção dos grandes escritores modernistas a um novo público receptor primário, alheio à sua importância no campo literário (seu capital cultural) (BOURDIEU, 1996).

Como nossa intenção é ler *The World is Round* e outras obras de mulheres à luz da crítica feminista e cognitiva, nosso próximo capítulo buscará sistematizar essas duas tradições de leitura, discutindo seus percursos acadêmicos no Brasil e no exterior, seus caminhos na crítica de livros de literatura infantil e elegendo conceitos-chave para a análise de nosso corpus.

**ENTRE PALIMPSESTOS E LEITURAS DE PENSAMENTO:
CAMINHOS DAS CRÍTICAS FEMINISTA E COGNITIVA NA ÁREA DE
LITERATURA INFANTIL**

4. Retomando a conversa: estruturas palimpsésticas e intencionalidades

No segundo capítulo desta tese nós discutimos o potencial radical da literatura modernista e como o subsistema infantil pode ter influenciado seus experimentos estéticos, seja a partir da hipótese de que os modernistas foram leitores da geração de Lewis Carroll (como faz Dusinberre (1987), seja a partir da visão do texto literário como um organismo que cria seus precursores. Já no terceiro capítulo, vimos que a participação dos modernistas na literatura infantil não está restrita aos textos que eles escreveram para crianças (seja de caráter inicialmente privado ou não), mas contempla adaptações e reendereçamentos, além de comentários críticos e transposições (de autor para personagem de livro ilustrado infantil) biográficas. Agora, neste capítulo, discutiremos as abordagens feminista e cognitiva como modos de ler a literatura para crianças, focando-nos em seu potencial interdisciplinar e em como elas avultam modos de ler bastante plurais.

Ao discutir o que chama de texto “escondido” na narrativa infantil, Maria Nikolajeva (1996) recupera a ideia de palimpsesto, caro às feministas anglo-americanas. Como se sabe, um palimpsesto é um pedaço de papiro ou pergaminho no qual o texto original foi substituído por um novo. Como conceito, ele foi introduzido na crítica feminista em *The Madwoman in the Attic*, obra clássica de Sandra Gilbert e Susan Gubar em 1979, e se refere ao significado “invisível” do texto literário, algo relacionado à experiência feminina e oculto por trás de um enredo aparentemente superficial. Essa busca pelo que está velado pode ser entendida metaforicamente pelo que Ana Maria Machado denomina de “gato escondido” (2004). Cecília Bajour (2014) afirma que o gato escondido na cortina sempre deixa o rabo de fora. Isto é, o palimpsesto não é algo definitivamente oculto, mas cuja revelação depende do caminho que o leitor escolhe percorrer durante a leitura e isso inclui, por exemplo, sua capacidade de perceber citações intertextuais, remissões e outras características presentes no jogo ficcional (FERREIRA, 2009).

No que se refere ao contexto anglo-americano, a crítica feminista tem estudos que são considerados obras de referência dentro do campo de literatura infantil, como é o caso de obras de autoria de Beverly Lyon Clark e Margaret Higonnet (1999), Lynne Vallone (1995), Kimberley Reynolds (1990), Claudia Nelson (1991), entre outros. Já a tradição da crítica cognitiva aplicada à literatura para crianças, é bastante recente e sua tradição ainda se

encontra em formação, amparada por estudos contemporâneos de Bettina Kümmerling-Meibauer e Jörg Meibauer (2013), Maria Nikolajeva (2014c), Maria Cecilia Silva-Díaz (2015), entre outros. Ambas as abordagens foram pouco estudadas no Brasil. Há apenas dois livros no país, por exemplo, que buscam observar o subsistema (incluindo o subsistema juvenil) pelos olhos da crítica de gênero, por exemplo: *Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente* (2015), organizado por Cecil Jeanine Albert Zinani e Diógenes Buenos Aires de Carvalho e *Produção literária juvenil e infantil contemporânea de autoria feminina* (2019), organizada por Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Diana Navas e Maurício Silva.

Tendo em vista que, entre os objetivos desta tese está o desvendamento de estruturas palimpsésticas nos textos infantis de autoria feminina e como o leitor pode acessar essa estrutura em termos de intencionalidades (aninhamentos mentais: pensamentos sobre pensamentos sobre pensamentos...) dentro da narrativa, este capítulo busca apresentar e discutir a metodologia eleita para a consecução deste trabalho: seus percursos, tendências e sistematizações.

4.1 O que ainda há para se fazer?

Há quase 20 anos, João Luís Ceccantini (2004) afirmou que a bibliografia sobre literatura infantojuvenil publicada em livro no Brasil é escassa e sua tradição de pesquisa é pequena, pois ambas são decorrentes do modelo de universidade que vigorou no país, “todo ele muito voltado à pesquisa pura e desinteressada, ao *corpus* erudito, ao cânon e sempre temeroso de tudo que tangenciasse a Educação ou a pesquisa aplicada” (p. 29). Para Maria do Rosário Mortatti (2001), no que se refere à construção de uma área de estudos de literatura para crianças no Brasil, há uma “oscilação histórica entre inserir-se na área de Letras ou de Educação, a qual se encontra influenciada pela oscilação correlata no movimento de constituição da produção de literatura infantil brasileira” (2001, p. 180). Essa observação aproxima o contexto brasileiro do americano, como discutimos no segundo capítulo deste trabalho, pois a literatura infantil enquanto disciplina começa a ser pensada pelos bibliotecários, pedagogos e é influenciada pelo mercado editorial.

Este tópico foi criado com o intuito de se discutir se ainda há, de fato, muito a se fazer quando pensamos nos estudos de gênero e na crítica cognitiva como modos de ler o texto infantil. Para isso, faremos um voo rasante sobre a expansão desses campos - seja através da

publicação de teses e dissertações, seja através do apontamento de grupos e linhas de pesquisa, de livros e revistas - detendo-nos, primeiramente, na divulgação de pesquisas que utilizem como aporte teórico a crítica literária feminista e a questão do gênero como categoria de análise. Como é sabido, mulheres e crianças são “dois segmentos ainda considerados minoritários no contexto social [e] têm se tornado objeto de reflexões teóricas desde meados do século XX” (CARVALHO; ZINANI, 2015, p. 11). Por isso, Showalter se refere à trajetória da produção feminina como uma “subcultura” que, até a metade do século passado, era praticamente deixada de fora do cânone, até hoje bastante monolítico (branco, cristão, heterossexual).

Em “Quatro Décadas de Produção Acadêmica Brasileira sobre Literatura Infantil: Avanços, Contradições e Desafios” (2015), artigo publicado na Revista *Teias*, os professores Maria do Rosário Mortatti e Fernando Rodrigues de Oliveira discutem o crescimento quantitativo de pesquisas sobre literatura para crianças, sua distribuição por áreas de conhecimento e por regiões e estados brasileiros, com o intuito de analisar e problematizar a produção científica do país. Eles apontam que o primeiro trabalho acadêmico sobre literatura infantil foi a dissertação de mestrado “Alguns Fatores Condicionantes da Literatura Infantil Didática”, defendida em 1970 por Zilda Augusta Anselmo no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa de Anselmo foi realizada no contexto político da ditadura militar, período em que “foram implementadas políticas governamentais para educação, ciência e tecnologia, como a criação da pós-graduação, em 1965, e as reformas universitárias, em 1968, e do ensino fundamental, em 1971” (MORTATTI, OLIVEIRA, 2015, p. 12, apud MORTATTI, OLIVEIRA, PASQUIM, 2014, p. 07).

Conforme Mortatti e Oliveira (2015), ainda que a disciplina de Literatura Infantil tenha sido implantada nos cursos de formação de professores primários na década de 1950, a produção de artigos e monografias seria impulsionada somente a partir da criação e da expansão dos programas de pós-graduação, na década de 1970. Essa produção versava sobre a conceituação, definição e problematização do subsistema infantojuvenil, sobretudo em relação ao contexto escolar e, mais especificamente, ao seu ensino e à formação do leitor. Os professores apontam que, de 1970 a 2012, foram defendidas 83 teses (doutorado) e 397 dissertações (mestrado) no Brasil, que se debruçaram sobre a literatura infantil. O salto quantitativo torna-se notável quando separamos esses estudos por década. Na década de 1990 foram defendidas 46 dissertações e 11 teses sobre o tema. Números esses muito aquém da produção da década sucessora: entre 2000 e 2009, foram defendidas 152 dissertações e 37

teses. Só no período entre 2010 e 2012 esse número passa a ser, respectivamente, 174 e 27. Conforme destacam os pesquisadores, somente esse intervalo de apenas dois anos considerado para análise é equivalente a 42,5% do total (480 trabalhos entre mestrado e doutorado) de pesquisas de pós-graduação *stricto-sensu* defendidas sobre literatura para crianças até 2012.

Em ambos os níveis de formação, mestrado e doutorado, a área de Letras se destaca com a maior quantidade de teses e dissertação sobre o tema: 61,4% das 83 teses foram realizadas na Área de Letras, seguidas por 20,48%, realizadas na área de Educação; já quanto às dissertações, 56,42% das 397 localizadas pelos pesquisadores correspondem à área de Letras, seguida de 26,7%, defendidas em programas de Educação. As demais se dividem em outras quatro grandes-áreas (aqui seguidas de suas respectivas áreas do conhecimento): i) Ciências Humanas: Psicologia, História, Sociologia, Geografia e Teologia; ii) Ciências Sociais Aplicadas: Ciência da Informação, Comunicação e Design; iii) Multidisciplinar: Estudos Étnicos e Africanos, Patrimônio Cultural e Sociedade, Distúrbios de Desenvolvimento, Família na Sociedade Contemporânea, História das Ciências e das Técnicas Epistemológicas, Cultura e Sociedade e Educação, Saúde na Infância e Adolescência e Ciência e Tecnologia Ambiental; iv) e Engenharias: Engenharia de Produção.

Dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos mostram que, de 2010 até 2018, foram defendidas 109 teses de doutorado na área de literatura infantil. Esse número não pode ser considerado exato, porque nem todas as teses que aparecem como resultado têm a literatura infantil – seja como disciplina, em seu contexto de produção, análise ou recepção – como objeto de pesquisa. O número correto, excluindo as teses que se dispersam noutros temas, é 80. A maioria desses estudos, se levarmos em conta a Tabela de Áreas de Conhecimento disponibilizada pela Plataforma Lattes, está agrupado em duas Grandes-Áreas: Linguística, Letras e Artes e Educação, o que confirma os dados da pesquisa realizada por Mortatti e Oliveira (2015).

Novamente, essa divisão em duas áreas do conhecimento se prolifera em grande número quando levamos em conta as Linhas de Pesquisa nas quais cada uma dessas teses foi realizada. Tomemos como exemplo os anos de 2018, 2017 e 2016. Em 2018, foram defendidas sete teses em Programas de Pós-Graduação Linguística, Letras e Artes, e outras sete em programas de Educação. Ademais, no programa de Design da PUC-Rio, defendeu-se um trabalho na linha de Design e Sociedade. As teses defendidas em 2018, na Grande Área de

Linguística, Letras e Artes, dividem-se em seis Linhas de Pesquisa diferentes: História da Literatura e das Poéticas até o Séc. XVIII; Ensino e Aprendizagem de Línguas; Literaturas e Outras Formas do Saber; Tradução e Recepção; Tradução; Discurso, Educação e Sociedade. Não há informação sobre a Linha de Pesquisa de uma delas. As da Área de Educação, por sua vez, também apresentam seis Linhas de Pesquisa distintas: Educação Popular e Culturas; Instituições, Práticas Educativas e História; Teoria e Práticas Pedagógicas; Linguagem – Experiência – Memória – Formação; Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social; História e Filosofia da Educação. Também não há informação quanto à Linha de uma delas. Ainda assim, pode-se dizer que cada uma dessas pesquisas foi realizada numa Linha de Pesquisa distinta.

Já em 2017, foram defendidas dez teses. Dessas, três dentro da Grande-Área de Linguística, Letras e Artes, e duas em Educação. As Linhas de Pesquisa do primeiro grupo compreendem: Poéticas da Modernidade; Língua e Discurso; Literatura e Crítica Literária; Pós-Colonialismo e Identidades. Já as do segundo grupo são: Ensino e Informação de Educadores; e Filosofia e História da Educação no Brasil. No ano de 2016, por sua vez, seis teses foram defendidas: três na Área de Linguística, Letras e Artes, três em Educação. As linhas de pesquisa da primeira são: Literatura e Suas Linguagens; Literatura, Memória e Identidade Cultural em Contexto de Formação; Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas. As Linhas de Pesquisa da segunda são: Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica; Formação e Trabalho Docentes: Políticas e Práticas; Filosofia e História da Educação no Brasil.

Destacamos nos três exemplos acima – os anos de 2018, 2017 e 2016 – apenas as teses que foram defendidas em programas de duas Grandes-Áreas do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes, e Educação. Isso porque, em todos esses anos, manteve-se a constatação de Mortatti e Oliveira (2015), de que os estudos são distribuídos, majoritariamente, entre essas duas áreas do conhecimento. As Linhas de Pesquisa, por sua vez, mostram como se tratam de estudos pulverizados nos programas de pós-graduação. Isso porque, nos exemplos acima, não há qualquer repetição de linha de pesquisa, nem no mesmo ano, nem com o passar dos anos. Isto é, todas as teses foram feitas sob a rubrica de um campo diferente. Isso não só aponta a pluralidade dos estudos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil acerca da literatura infantil, em diversas concepções, como também demonstra a impossibilidade de se organizar uma tendência de estudos e sistematizar seus aportes teóricos.

Essa pulverização pode ser vista, também, na organização dos Grupos de Pesquisa brasileiros sobre literatura infantil. Realizamos uma consulta na base de dados corrente do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (2019), responsável por fornecer um inventário dos grupos de pesquisa em atividade no país certificados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Nosso objetivo foi reunir os grupos que têm a literatura infantil como *corpus* de estudo. Nessa consulta, encontramos 26 registros. Cinco grupos estão situados na região Centro-Oeste: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (UEMS), Grupo de Pesquisa Literatura e Vida (UFMS), Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita (UFDG), Grupo de Pesquisa em História, Ensino, Leitura e Literatura Infantil (IFMT) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa (UEG); cinco no Nordeste: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Fundamental 1 (UNEB), Práticas sociais e culturais de leitura e escrita (UFPB), Estágio, Ensino e Formação Docente (UFPB), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (UFBA) e Literatura, Leitura e Ensino (UESPI); três no Norte: Grupo de Pesquisa em Estudos Literários (IFRO), Grupo de Estudos Teóricos e Literários (UNIR) e Grupo de Estudos Literários e Linguísticos da Amazônia (IFPA); nove no Sudeste: Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (UFES), Grupo de Estudos e Pesquisas “Outros Olhares para a Matemática” (UFSCAR), História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (UNESP), A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas (UERJ), Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (UERJ), Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas (UNESP), Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (UNIFESP), Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC-Rio) e Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (UNESP); e cinco no Sul: Literatura Infantil e Juvenil: Análise Literária e Formação do Leitor (UTFPR), Linguagem e Educação (UCS), Literalise: grupo de pesquisa em Literatura infantil e Juvenil e práticas de mediação literária (UFSC), Fronteiras da Mediação de Leitura em espaços interculturais (FROMELE) e Crítica e Recepção Literária (UENP). Dos 26 Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, 14 estão inseridos na Área de Linguística, Letras e Artes. Os 12 restantes têm nas Ciências Humanas sua Área Predominante.

Descontando duas exceções, nomeadamente os grupos: A Narrativa Ficcional para Crianças e Jovens: Teorias e Práticas e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e

Fundamental 1, podemos observar que cada uma dessas associações de investigação trabalha dentro de uma única linha de pesquisa. Para fins de exemplificação, selecionamos os grupos pertencentes à região sudeste, da qual fazemos parte. Neles, encontramos, respectivamente, as seguintes linhas de atuação: A diversidade étnico-racial na produção literária infantil; Conexão da linguagem matemática com a literatura infantil; História da literatura infantil e juvenil; Literatura: teoria, crítica e história e Literatura Infantil/Juvenil em língua portuguesa; Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação; Literatura Infantil; Literatura Infantil e Juvenil; e Literatura infantil e juvenil em múltiplas linguagens e Práticas educativas e formação de professores. Assim, pode-se dizer que cada um dos grupos do sudeste atua sob a chancela de uma linha diferente. Esses dados enfatizam o discutido por Mortatti e Oliveira (2015), uma vez que atestam a diversidade/dispersão de temas/objetos de pesquisa e de áreas de conhecimento envolvidas.

Devemos registrar também a atuação do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL. Esse GT foi fundado junto da referida associação, em 1984. Trata-se de um grupo cuja criação atendeu a necessidades específicas de uma área, que emergiu no final da década de 1960, com o surgimento de instituições como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ e “programas de incentivo à leitura, coedições e convênios com órgãos como o Instituto Nacional do Livro e o Conselho Federal de Cultura, entre outros voltados à leitura e ao estudo da literatura para crianças e jovens” (s/d). Desde sua criação, o GT contou com os seguintes coordenadores: Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar, Glória Maria Fialho Pondé, Maria Teresa Gonçalves Pereira, Maria Zaira Turchi, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha. Hoje, ele é coordenado pelo professor Thiago Alves Valente.

De sua produção dos anos 2010 até 2019, para mantermos o mesmo recorte temporal que trabalhamos com as teses defendidas, destacamos a publicação de dois livros: *Conto e reconto: das fontes à invenção* (2012) e *Entre livros e leitores: escritos vários* (2016), ambos organizados por Alice Áurea Penteado Martha e Vera Teixeira de Aguiar, pela Editora Cultura Acadêmica e de dois dossiês temáticos: “Literatura contemporânea e multimeios: infância, juventude e livros”, publicado na Revista de Letras (UTFPR) em 2017, e “Literatura e Educação: perspectivas e tendências contemporâneas, na revista Signo” (UNISC), em 2018. Essas publicações, todas, enfatizam a relação multidisciplinar em que a literatura para crianças está inserida e, dessa forma, estão em consonância com a hipótese trabalhada por Mortatti (2004), para quem os pesquisadores do subsistema estão focados numa “atitude

interdisciplinar decorrente do pressuposto da unidade múltipla determinantemente constitutiva do gênero – simultaneamente literário e didático – e com base no conceito de configuração textual” (p. 185).

A expansão dos cursos de pós-graduação culmina no aumento de produção acadêmica divulgada em teses e dissertações, artigos acadêmicos, livros e até mesmo na criação de revistas especializadas. Em 2012, surgiu o primeiro número da *Literartes*, revista semestral pioneira, cujo objetivo é propiciar discussões acerca das relações entre literatura infantil e juvenil com outras linguagens. Trata-se de uma publicação mantida pelo Grupo de Pesquisa “Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens”, da Universidade de São Paulo, coordenado por Maria Zilda da Cunha, professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Cunha também é coordenadora dessa revista. Tal publicação tem como propósito divulgar trabalhos relevantes “para o grupo de pesquisa, bem como, ensaios, artigos de outros grupos e pesquisadores que estejam dentro da linha temática proposta pela pauta de cada número, e que estará visando aos aspectos relacionados à pesquisa da Literatura Infantil e Juvenil” (s/d).

Já quando nos debruçamos sobre as pesquisas anglo-americanas deparamo-nos com uma tradição de estudos sobre livros infantis que se originou bem antes dos anos de 1970. Conforme Kimberley Reynolds (2011), textos críticos sobre livros para crianças passaram a ser comuns durante o século XIX. O primeiro periódico a se focar em resenhas de obras infantis foi *The Guardian of Education*, de Sarah Trimmer (1741-1810). Conforme o título da publicação sugere, tratava-se de um periódico que se preocupava em apontar o que a criança podia e devia ler. Segundo Reynolds (2011), “a existência de tal publicação reflete preocupações sobre a natureza importante, mas volátil, da leitura que se intensificou ao longo do século XIX²³⁴” (p. 38). Isso porque se acreditava que a leitura das pessoas pobres, das mulheres e das crianças devia ser, de alguma forma, regulada.

Aliás, ainda de acordo com a pesquisadora, entender que foi uma mulher quem se consagrou como autoridade na tradição crítica da literatura infantil nos permite questionar a narrativa já internalizada por diversos estudiosos de que os homens conceberam e controlaram as primeiras publicações para crianças. Como se sabe, John Locke (1631-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e John Newbery (1713-1767) tendem a ser considerados os pais fundadores do gênero. Contudo, Mary Cooper (1761-sem data) é a primeira editora de livros infantis em inglês; *The Governess* (1749), de Sarah Fielding (1710-1768), é o primeiro

²³⁴ “The existence of such publication reflects concerns about the important but volatile nature of reading that intensified over the course of the 19th century”.

romance infantil; a coletânea de contos *The Parent's Assistant*, de Maria Edgeworth (1768-1849) foi lançada em 1786; e assim por diante.

Os primeiros críticos desse subsistema literário “presumiam um público de classe média (o que, sem dúvida, ainda persevera nos dias de hoje) e o tipo de material considerado prejudicial variava de acordo com a classe e o sexo do leitor²³⁵” (REYNOLDS, 2011, p. 39). O primeiro a considerar a literatura infantil como um grupo de obras foi Harvey Darton, no já citado *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*, de 1932. Já Paul Hazard fundou a disciplina de literatura infantil comparada, com seu *Les Livres, Les Enfants et les Hommes*, de 1932. Ele escreveu sobre uma possível “república universal da infância”, em que as crianças aprenderiam umas sobre as outras depois de terem contato com narrativas de diferentes contextos. Para o pesquisador, isso traria o fim de conflitos e construiria um entendimento mútuo do próximo a nível internacional. Ademais, periódicos como *Children's Literature in Education*, fundado em 1970, marcariam o caráter interdisciplinar desses estudos, pavimentando as fronteiras entre Letras e Educação e suas abordagens teóricas.

Ainda conforme Reynolds (2011), até a década de 1990, era possível traçar um panorama dos estudos de literatura infantil levando em conta trabalhos individuais. Contudo, no século XXI, as abundantes pesquisas em literatura infantil fazem com que seja mais representativo se concentrar em tendências de estudo. Jack Zipes e os demais editores da *Norton Anthology of Children's Literature* (2005) fornecem ao pesquisador uma bibliografia básica, selecionada por eles para fins de realização de investigações em diversas áreas de pesquisa, que tenham na literatura infantil como corpo de estudos. Nessa, eles apontam sete enfoques diferentes, responsáveis por apresentar e discutir: i) recortes históricos; ii) introduções à literatura infantil e à sua crítica; iii) multiculturalismo; iv) gênero como categoria de análise; v) livros ilustrados; vi) leitura e compreensão de literatura infantil (em que se consideram diferentes possibilidades interpretativas e teorias de recepção); e vii) livros de referência, bibliografias e enciclopédias.

4.2 A Crítica Feminista na Literatura Infantil

No que se refere, especificamente, à crítica feminista, Zipes et al. (2005) afirmam que a ascensão dos estudos feministas na década de 1970 coincide com o surgimento da literatura infantojuvenil como disciplina acadêmica. Na *NACL*, eles recomendam oito obras básicas que

²³⁵ “Generally, assume a middle-class audience (arguably the same is true today), and the type of material considered harmful varied according to the class and sex of the reader”.

pensam o subsistema na perspectiva feminista. Esse *corpus* indica a pluralidade da abordagem, que inclui reflexões sobre percursos históricos (como *Disciplines of Virtue: Girls' Culture in the Eighteenth and Nineteenth Centuries* (1995), de Lynne Vallone); a influência das teorias feministas nos estudos infantis (como *What Katy Read: Feminist Re-readings of "Classic" Stories for Girls* (1995), de Shirley Foster e Judy Simmons); como estudos de gênero embasaram os de literatura infantil: (*Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture* (1999), organizado por Beverly Lyon Clark e Margaret Higonnet); entre outros.

Como toda escola crítica, a feminista tem objetivos bastante específicos. Peter Barry (2009, p. 128-129) enumera os onze propósitos da crítica feminista, considerando as vertentes francesa e anglo-americana: i) repensar o cânone literário; ii) reavaliar a experiência da mulher; iii) examinar a representação da mulher e a construção da identidade feminina; iv) questionar as representações da mulher como o “outro” ou como parte da natureza; v) examinar as relações de poder dentro da obra, como forma de denunciar o patriarcado, além de apontar soluções; vi) reconhecer como a língua faz o que é socialmente construído parecer natural; vii) discutir se homens e mulheres são biologicamente diferentes ou se são socialmente construídos como diferentes; viii) explorar a existência de uma *écriture féminine* [escrita feminina] e se esta também é acessível ao homem; ix) explorar as identidades feminina e masculina através da psicanálise; x) questionar a noção de morte do autor, observando a experiência de vida como central para a realização da obra ficcional; e xi) esclarecer o viés ideológico de interpretações “neutras” ou da moda. Devemos, agora, pensar em como esses objetivos se adequam ao subsistema infantil no momento da análise.

4.2.1 Releituras, Recuperações e Redirecionamentos

Kimberley Reynolds (2011) afirma que, entre os anos 1960 e 1970, aconteceram muitas discussões a respeito de como (e se) a literatura infantil promovia a perpetuação dos estereótipos de gênero. Conforme a pesquisadora, os primeiros estudos de gênero e literatura infantil se debruçaram na representação das personagens femininas e como sua construção implicava num ideal feminino que resultava na criação de personagens menos inteligentes, menos capazes e menos dinâmicas que os meninos - discutimos um pouco melhor este contexto, de modo geral, no capítulo cinco desta tese. Na virada do século XX para o XXI, autores e editoras passaram a trabalhar com diretrizes que visavam a modificar esse cenário.

Para Reynolds, isso resultou num corpo eclético de obras infantojuvenis com personagens femininas bem-sucedidas. Ela afirma que um importante passo em direção a publicações que buscavam conter o sexismo foi a discussão dos estereótipos masculinos na literatura para crianças, debate este que ocorreu com mais intensidade na Austrália, onde a produção juvenil passou a oferecer novos modelos de masculinidade. Erica Hateley (2011) caracteriza a produção do final do século XX como um grupo de livros que buscou questionar pré-concepções de gênero explicitamente, como é o caso de *Piggybook* (1986), de Anthony Browne (n.1946). Para Kimberley Reynolds (2011), textos como esse possibilitam “experimentar o mundo do ponto de vista de um personagem cuja sexualidade é diferente da sua pode promover a empatia e a identificação de formas que os exercícios simples de informação e conscientização raramente fazem²³⁶” (p. 48).

Ao realizar uma retrospectiva das pesquisas feministas, conta-nos Lissa Paul (2004) que “o que as feministas fizeram pelos estudos de literatura infantil - e por todos os campos de estudo literários - foi insistir no direito de inclusão para além dos homens brancos honorários²³⁷” (p. 141). Conforme a professora, os estudos feministas da década de 1970 se transformaram em estudos de gênero na década de 1980. Na década seguinte, 1990, por fim, essas pesquisas se alinharam com os estudos pós-coloniais e culturais. Por isso, atualmente, “os críticos que trabalham com a teoria feminista, os estudos pós-coloniais e [como modos de ler] a literatura infantil se encontram interessados em áreas em comum: a dinâmica de poder, ideologia, construção do sujeito²³⁸” (2004, p. 150). Dessa forma, pode-se dizer que há uma convergência de temas nas críticas culturais. Para Paul (2004), podem-se dividir esses estudos em três campos: Releitura, Reinvidicação e Redirecionamento. Esses campos se definem, respectivamente, como “a releitura de textos visando novas interpretações; a reinvidicação de textos desvalorizados ou rejeitados; e o redirecionamento da teoria feminista na promoção de um ambiente que acolhe textos de pessoas marginalizadas por sociedades coloniais patriarcais²³⁹” (p. 142).

²³⁶ “Experiencing the world from the point of view of a character whose sexuality is different from one’s own can promote empathy and identification in ways that straightforward information and consciousness-raising exercises rarely do”.

²³⁷ “What feminist has done for children’s literature studies - and for all fields of literary study - is to insist on the right to be included, not just as honorary white men”.

²³⁸ “Critics who work in feminist theory, postcolonial studies and children’s literature all find themselves interested in common grounds: in the dynamics of power, in ideology, in the construction of the subject”.

²³⁹ “The rereading of texts for previously unveiled interpretations; the reclaiming of texts that had been devalued or dismissed; and the redirection of feminist theory into providing a welcoming climate for texts by people marginalised by patriarchal colonial societies”.

Para fins de elucidação, pode-se compreender como exemplo de Releitura a alçada de Louisa May Alcott (1832-1888) dentro do cânone literário. Conforme Paul (2004), Alcott teve sua ascensão dentro do cânone de forma parecida com a de Virginia Woolf (1882-1941), que só passou a ser considerada como uma escritora da mesma envergadura de James Joyce (1882-1941) e T. S. Eliot (1888-1965) quando as feministas começaram a discutir o valor estético de sua obra literária e também de suas contribuições políticas. *Little Women* (1868), de Alcott, era bastante popular, mas não teve seu mérito literário levado em consideração até se tornar tema de estudo das feministas, o que acabou elevando o romance ao mesmo patamar de *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain (1835-1910). Em *Little Women and the Feminist Imagination: Criticism, Controversy, Personal Essays*, organizado por Janice M. Alberghene e Beverly Lyon Clark, em 1999, esse livro é analisado a partir de diversas perspectivas feministas, que destoam das relações fraternas comumente discutidas. Recentemente, em 2003, o romance ganhou sua edição crítica, organizada por Gregory Eiselein e Anne K. Phillips para a editora Norton.

Já o conceito de Reivindicação pode ser exemplificado com a reimpressão de obras de escritoras como Vera Brittain, Miles Franklin e Charlotte Perkins Gilman pela editora feminista Virago, ainda que seu público primário tenda a ser composto por acadêmicos. Essas publicações possibilitaram que essas escritoras entrassem em contato com uma nova geração de leitores. Conforme Paul, essa redescoberta é importante “porque fornece um contexto histórico para nossas próprias suposições ideológicas sobre gênero, sobre o que constitui a boa literatura e sobre o que vale a pena lembrar, circular e reter para o estudo²⁴⁰” (2004, p. 146). Esse conceito também abarca a recuperação de contos-de-fadas, como os volumes de Angela Carter publicados pela Virago em 1991 e 1992, que permitiram o contato do leitor com vozes de mulheres de outras culturas. No Brasil, é o caso da produção de Susana Ventura, sobretudo os textos *Na companhia de Bela: contos de fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII* (2019) e *Sete contos que nunca me contaram: Contos de fadas pensados, ouvidos, escritos e recontados por mulheres*, textos que além de recuperar escritoras esquecidas pela história, apresentam protagonistas femininas proativas e questionadoras.

Por fim, a ideia de Redireção discute a transformação da crítica feminista, com o passar dos anos, numa corrente de pensamento aliada ao pós-colonialismo e à crítica cultural. Também aponta para pensadores e grupos que transcendem o anglocentrismo, com destaque para a associação de trabalho *International Research Society of Children's Literature*

²⁴⁰ “Because they provide a historical context for our own ideological assumptions about gender, about what constitutes good literature, and about what is worth remembering, circulating and retaining for study”.

(IRISCL) e os institutos de pesquisa *Centre for Children's Literature*, na Dinamarca e *International Charles Perrault Research Institute*, em Paris. Além da *International Youth Library* em Munique, a maior biblioteca infantojuvenil do mundo e também importante centro de pesquisa. No Brasil, destaca-se a produção da professora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, que busca, em suas pesquisas e orientações, discutir a prosa feminina que compõe os acervos do PNBE e do PNLD, focando-se em seu grau de comunicabilidade com o leitor implícito e a dialogia com esse leitor e/ou outras produções culturais

Além dessas três principais concepções, outras duas também são elaboradas por Lissa Paul (2004): Reabilitação e Recriação. A primeira se caracteriza por estudos como o de Mitzi Myers (1986), que discute como Martha Sherwood e Sarah Trimmer encontraram autonomia num meio em que isso lhes foi negado. Essas escritoras, que eram vistas por autores como John Townsend e Harvey Darton, rigorosamente, como moralistas religiosas, passaram a ser estudadas como as mães fundadoras de uma tradição pedagógica feminista. Já Recriação está associada às formas pelas quais as obras de ficção do final do século XX, escritas sob a influência do feminismo, mudaram a maneira como percebemos o mundo. Como exemplo, ela cita *Tehanu*, de Ursula Le Guin, texto no qual o herói masculino tradicional é substituído por uma heroína feminista.

Deve-se observar que essas categorias elencadas por Paul estão associadas com o que Elaine Showalter chama de “ginocrítica”, que se refere à “mulher como produtora de significado textual, com a história, os temas, gêneros e estruturas da literatura de autoria feminina²⁴¹” (1985, p. 128). Trata-se de uma corrente teórica frequentemente exemplificada com obras de Showalter, Sandra Gilbert e Susan Gubar, que tem como objetivos principais: i) recuperar escritoras e/ou obras negligenciadas e/ou esquecidas pelo cânone; e ii) discutir o significado textual de textos escritos por mulheres.

Desses estudos, nesta tese, recuperamos conceitos como “zona selvagem” e “palimpsesto”. O palimpsesto é uma hipoderme textual. Em 1979, Sandra Gilbert e Susan Gubar publicam um clássico dos estudos feministas, *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination* (1979). O título dessa obra retoma o clássico *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë (1816-1855) e faz referência à esposa do Sr. Rochester, Bertha Mason, tachada como louca pelo marido e trancafiada no sótão de sua casa. Nessa publicação, Gilbert e Gubar (2000) conceituam o discurso feminino como “palimpsesto”, e consideram que o texto literário de autoria feminina é composto por

²⁴¹ “The woman as producer of textual meaning, with the history, themes, genres, and structures of literature by women”.

diferentes camadas, que se constroem de forma que as mais superficiais escondem as mais profundas. Pode-se dizer que o livro *Jane Eyre* (1847), por exemplo, em sua trama superficial, apresenta o romance da protagonista com o senhor Rochester; mas, em uma camada mais profunda, denuncia a condição de Bertha Masons, trancada no porão de sua própria casa, por seu próprio marido.

Já “zona selvagem”, também chamado de “espaço feminino” é um termo cunhado por Elaine Showalter, representado graficamente por dois círculos (X e Y), que se sobrepõem parcialmente. Nesse sentido, “muito do círculo silenciado Y recai nas divisas do círculo dominante X; existe também uma parte de Y crescendo por fora do limite dominante e é, portanto [...], ‘selvagem’” (1994, p. 48). Nesse sentido, esse conceito demonstra a posição dos grupos “silenciados” em relação à linguagem da maioria dominante. Como explica Catherine Gander (2014),

o conceito demonstra como a experiência de um grupo marginalizado, que consiste nas experiências individuais de seus membros e encontra sua expressão no dialeto desse grupo, não pode entrar no nível do discurso que afeta a forma e o caráter da linguagem de uma dada cultura. Craig Werner sugeriu que, em vez de levar em consideração uma variedade de experiências, que seriam características de uma cultura pluralista ideal [...] lidamos com uma situação em que uma linguagem dominante pseudo-universal, sendo essencialmente “o dialeto do grupo dominante”, detém o poder, impõe aos grupos minoritários e aos seus membros individuais suas próprias regras de expressão da experiência. Como resultado, qualquer tipo de experiência incompatível com as normas da linguagem dominante é reconhecido como errôneas: triviais, sem importância, irrelevantes, muito estreitas, anormais, doentes, não pertencente a nós, etc. Dessa forma, um crepúsculo marginalizado constitui o espaço da linguagem - a zona selvagem, onde se expressa a experiência incompatível com a norma²⁴² (s/d).

Cabe à crítica feminista, portanto, desvendar as tramas e os significados gendrados, encobertos pelas autoras, seu “intertexto invisível”, conforme postulado por Nancy Miller (1986). “Invisível”, pois concernente a temas relacionados ao feminino e paralelos aos contextos da época.

Em seu estudo sobre literatura infantil, Lissa Paul (2004) recomenda dois dossiês, organizados por revistas especializadas e consagradas, que discutem gênero como categoria

²⁴² “The concept demonstrates how the experience of a marginalized group, which consists of the individual experiences of its members and finds its expression in this group’s dialect, is not allowed to enter the level of discourse that affects the shape and character of language of a given culture. Craig Werner suggested that instead of taking into consideration a variety of experiences, which would be characteristic of an ideal pluralistic culture, in the case of American culture seen in a historical perspective we often deal with a situation where a pseudo-universal dominant language, being essentially “the dialect of the dominant group” holding power, imposes on minority groups and their individual members its own rules of expression of experience. As a result, any kind of experience incompatible with the norms of the dominant language is recognized as wrong: trivial, unimportant, irrelevant, too narrow, abnormal, sick, not-pertaining-to-us, etc. In this way a marginalized twilight language space is constituted – the wild zone, where experience incompatible with the norm is expressed”.

de análise e tornaram-se volumes de referência. O primeiro deles é edição de inverno de 1982 da *The Children's Literature Association Quarterly*, que trouxe a edição “Feminist Criticism and the Study of Children's Literature”, organizada por Anita Moss²⁴³. O segundo é uma edição da *The Lion and The Unicorn*, de dezembro de 1991, que publicou o dossiê “Beyond Sexism: Gender Issues in Children's Literature”, editado por Geraldine DeLuca e Roni Natov²⁴⁴.

Além do mais, Paul (2004) chama nossa atenção para o fato de a literatura infantil, como área de estudos, estar compartilhada por pesquisadores dos campos de Letras e Educação. Para a pesquisadora, é comum que aqueles que investigam literatura para crianças realizem pesquisas na área da Educação e vice-versa. Assim, Paul entra em consonância com Mortatti (2001), mesmo fazendo parte de um contexto diferente, no qual esses estudos já estão bastante consolidados. Isso porque ela também acredita que o futuro dos estudos de literatura para crianças deverá expandir essa cooperação interdisciplinar. A professora utiliza como exemplo o dossiê “Feminist Approaches to Children's Literature”, publicado pela *Journal of Children's Literature*, em 2002. Nele, textos de pesquisadores como Lynne Vallone e Wolfgang Iser dividem espaço com outros artigos, de autoria de acadêmicos conhecidos pelos seus trabalhos na área da Educação, como Ruth McKoy Lowery e Patricia Austin.

4.2.2 O livro infantil e a categoria “gênero”

Segundo Erica Hateley (2011), foi a combinação entre bibliotecários, professores, pesquisadores e uma comunidade criativa consciente das políticas de gênero que possibilitou o surgimento de livros infantis que buscavam desconstruir pré-concepções acerca de representações de gênero na literatura do final do século XX. Para a pesquisadora, o engajamento com teorias de gênero e subjetividade emerge na literatura infantil do século XXI através de debates sobre identidade e gênero, que permitem autorreflexão por parte do leitor. Em *Coraline* (2002), de Neil Gaiman (n. 1960), por exemplo, a protagonista consegue enganar a antagonista ao simular (ou performar, como prefere Judith Butler) a suposta feminilidade que a caracterizaria enquanto menina. Como nos explica a pesquisadora, “ao

²⁴³ Anos mais tarde, em 1993, a mesma revista publicou uma seção especial intitulada “Mothers and Daughters in Children's Literature”, organizada por Mitzi Myers.

²⁴⁴ Depois, em 1999, Kenneth Kid foi responsável, nessa mesma revista, por uma edição cujos seis artigos discutiam sobre os múltiplos significados da sexualidade dentro e em torno da literatura infantil.

empregar estrategicamente estereótipos femininos, a personagem consegue poder e agência dentro de um romance claramente consciente de seus contextos críticos e sociais²⁴⁵” (2011, p. 90).

Contudo, ainda no que se refere à literatura infantil deste século, é notável que, apesar desses avanços, vivemos num momento bastante paradoxal. De um lado, temos uma série de livros infantojuvenis que celebram e validam a experiência da comunidade LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais). Por outro lado, testemunhamos, também, o ressurgimento de obras e grupos censores que tendem a enfatizar os estereótipos de gênero.

No primeiro caso, encontramos, por exemplo, em 2018, a editora Galera Record que aproveitou a inexistência do suposto *Kit Gay* para criar o seu próprio. Trata-se de uma caixa contendo três romances de seu catálogo: *George* (2015), sobre uma menina transexual; *Dois garotos se beijando* (2013), sobre situações vividas pelos meninos da comunidade LGBTI; e *Você tem a vida inteira* (2018), sobre o diagnóstico do HIV. São livros com personagens LGBTI escritos, respectivamente, pelo autor transgênero Alex Gino, David Levithan e Lucas Rocha.

Sobre esses censores, há um artigo assinado na *Folha de S. Paulo* de 26 de julho de 2019, por Maurício Meirelles que parte do discurso inflamado de Damara Alves, atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, contra diversos livros infantis para dar exemplos de obras sob a mira de grupos conservadores. Nesse artigo, ele colhe depoimentos de autores como Silvana Salermo, Penélope Martins e Eliandro Rocha, que tiveram seus livros censurados em situações diferentes. A primeira recebeu uma reclamação sobre o conto “O Sol e a Lua”, pois estaria estimulando zoofilia; à segunda foi pedido que retirasse o duende de *A Princesa de Coiatimbora*, pois se tratava de “uma figura mais satânica” (2019, s/d); o terceiro, quando trabalhou como auxiliar de biblioteca, recebeu uma ordem para se fosse retirado do espaço quaisquer livros com bruxas, vampiros e gnomos. Assim, retomam-se, no Brasil do século XXI, os medos que caracterizaram os vitorianos. Na primeira metade do século XIX, pensava-se que as crianças podiam não saber distinguir a realidade da fantasia e temia-se que o acesso a textos fantásticos seria perda de tempo. Outro exemplo, mais recente, fica por conta da coleção “Conta pra Mim”, carro-chefe do programa de alfabetização do governo federal (cf. ALVES, 2020, s/d).

Nesta tese, em consonância com Erika Heteley, entendemos que “a literatura infantil pode ser vista como um local de ação performativa, pois constrói e reconstrói representações

²⁴⁵ “In strategically deploying stereotypes of girlhood, *Coraline* achieves empowerment and agency within a novel clearly conscious of its critical and social contexts”.

aparentemente neutras ou naturais que, na verdade, são representações de gênero²⁴⁶” (2011, p. 90). Dessa forma, retomamos Judith Butler, para quem a performatividade é “uma repetição e um ritual, que atinge seus efeitos através de sua naturalização no contexto do corpo, entendido, em parte, como uma duração temporal culturalmente mantida²⁴⁷” (apud HETELEY, 2011, p. 90). Desse modo, pode-se compreender que o gênero é construído a partir da repetição e reiteração de ações inconscientes, que podem ser “performadas” de diversas maneiras.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019) revela que poucos trabalhos buscaram pensar na literatura infantil a partir de teorias de gênero, como “Literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural” (2014), de Dilma Juliano; “Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências” (2013), de Evelize Tavares; “E o prêmio vai para...: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década”, de Marlene Strey; “O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999” (2006), de Gládis Karcher; e “A representação da mulher na literatura para crianças: um estudo de obras de Júlia Lopes, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti” (2003), de Luciana Le-Roy.

Ademais, no Brasil, dois livros que estudam gênero na literatura infantil e, sobretudo, juvenil, já foram lançados. O primeiro deles, *Estudos de Gênero e Literatura para Jovens: um Diálogo Pertinente* (2015), organizado por Cecil Jeanine Albert Zinani e Diógenes Buenos Aires de Carvalho, foi publicado pela Editora da Universidade de Caxias do Sul. Conforme afirmam os organizadores, “coube aos estudos literários feministas desenvolverem um aparato teórico que possibilitasse uma abordagem igualmente científica, mas que atendesse às especificidades de uma literatura escrita e lida, a partir do ponto de vista da mulher” (p. 13).

Essa obra é composta por nove artigos escritos por pesquisadores com diferentes formações (um graduado, três mestres e sete doutores). Todos eles, sem exceção, têm suas formações na Área de Letras. Contudo, são diversas suas áreas de especialidade: literatura colonial; literatura de cordel; literatura e ensino; literatura francesa; relações entre literatura e História; literatura e regionalidade; entre outros. Poucos autores, em seus resumos bibliográficos, se declararam especialistas nos estudos de literatura infantil ou gênero. O

²⁴⁶ “Children’s literature can itself be seen as a site of such performative action, as it constructs and reconstructs often seemingly neutral or natural representations that are in fact gendered representations”.

²⁴⁷ “A repetition and a ritual, which achieves its effects through its naturalization in the context of the body, understood, in part, as a culturally sustained temporal duration”.

volume é segmentado em três seções: i) “Lygia Bojunga: Gênero e Identidade”; ii) “Conto de Fadas e Gênero: da Tradição à Contemporaneidade”; e iii) “Narrativa Infantil e Juvenil: Questões de Gênero e Poder”. Essa pluralidade de áreas de formação propõe uma bibliografia que congrega diferentes aportes teóricos. São exemplos: crítica feminista e gênero como categoria de análise (Simone de Beauvoir, Judith Butler, Lúcia Zolin, entre outros); estruturalista (Raúl Castagnino, Tzvetan Todorov, Aguiar e Silva, entre outros); mitológica (Pierre Brunel, Herder Lexikon, entre outros); narratológica (Vladimir Propp, entre outros); psicanalítica (Bruno Bettelheim, Carl Jung, entre outros); de literatura infantil (Regina Zilberman, Lígia Cademartori, entre outros); percursos históricos (Nelly Novaes Coelho, Peter Hunt, entre outros).

Dessa bibliografia, repetem-se nos capítulos obras de Vladimir Propp; Bruno Bettelheim; Sônia Khéde; Regina Zilberman; Regina Zilberman e Marisa Lajolo; e Nelly Novaes Coelho. Chama a atenção a ausência de textos sobre gênero e crítica feminista em geral que, aliás, não se repetem entre os textos. Alguns capítulos, inclusive, não possuem referência bibliográfica sobre o tema. Isso nos mostra que o volume não contempla as várias correntes da crítica feminista e dos estudos de gênero. Contudo, abordam diferentes questões, que incluem: examinar as representações de gênero na obra analisada, discutir a construção da identidade feminina, a atuação de personagens masculinas desprestigiadas, a voz autoral feminina, entre outros, o livro cumpre seu objetivo: apresentar “algumas reflexões sobre literatura infantil e gênero, no intuito de contribuir para a formação de professores, alunos e demais interessados na área” (CARVALHO, ZINANI, 2015, p. 11).

Já o segundo, *Produção literária juvenil e infantil contemporânea de autoria feminina*, organizado por Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Diana Navas e Maurício Silva (2019), objetiva discutir a recente literatura infantil e juvenil escrita por mulheres. Embora seja um projeto interdisciplinar, observa-se uma grande diversidade na seleção de obras de referência que se dedicam aos estudos de gênero como categoria de análise, eleitas pelos pesquisadores-autores do volume, que se divide em nove capítulos. Assim, percebe-se o cuidado desses autores, em sua grande maioria estudiosos de literatura infantil e juvenil lendo livros de mulheres, na eleição de obras secundárias para a realização de seus estudos.

4.2.3 Lendo com olhar feminista

E como, afinal, se lê o livro infantil? O trabalho realizado por João Luís Ceccantini (2000) aponta uma maneira de se ler e discutir o livro juvenil de forma geral. Em sua tese de doutorado, intitulada *Uma Estética da Formação: Vinte Anos de Literatura Juvenil Brasileira Premiada (1978-1997)*, o pesquisador apresenta uma grade, cujo propósito é compilar objetivamente os dados das 27 obras literárias que formam os corpora de sua pesquisa. Essa grade tem dois objetivos: i) a apresentação de um método de análise e descrição das narrativas; ii) a possibilidade de aproveitamento futuro dos dados disponibilizados nessas análises e descrições. Trata-se, portanto, de um instrumento sistemático de coleta de dados, cuja especificidade visa a bloquear o desencadeamento de generalizações impressionistas.

Essa grade possui 26 itens, divididos em nove categorias: i) dados gerais sobre a obra: obra; ano da primeira edição; gênero; ii) fábula/trama: resumo da ficção; organização da narrativa; final da narrativa; personagens principais; personagens secundárias; tempo histórico; duração da ação; espaço macro; espaço micro; iii) narração: voz; foco narrativo; iv) linguagem: linguagem; v) temas gerais e específicos propostos pela obra: temática central; temas complementares; vi) temas específicos preestabelecidos e pesquisados na obra: família; escola; ler, escrever, literatura (espaço de discussão sobre a “escolarização” da literatura infantil); vii) ilustrações; viii) comentários: outros; comentário crítico; ix) diversos: classificação; faixa escolar; e prêmios recebidos. A recomendação é que cada um desses itens seja completado objetivamente, discutindo os conceitos básicos e os instrumentos descritivos conforme eles operam na ficção.

A partir do trabalho de Ceccantini, podemos pensar numa grade, também bastante didática, que nos apoie na leitura do livro infantil através da crítica feminista. Em 1998, Lissa Paul publicou *Reading Otherways*, livro no qual a pesquisadora afirma que vê a teoria feminista como “parte de um conjunto de práticas discursivas que reformulam a maneira como lemos não apenas obras de literatura, mas também nosso passado, nosso presente e como imaginamos nossos futuros²⁴⁸” (p. 15). Assim, ao apresentar teorias distintas daquelas que tendem a discursos totalizadores, a crítica feminista se aproxima da desconstrução e da teoria pós-colonial. Caracteriza, portanto, a interdisciplinaridade das teorias culturais.

²⁴⁸ “One of a cluster of discursive practices that reshaped the ways we read not only works of literature but also our past, our present, and the way we imagine our futures”.

Então, para facilitar a leitura do texto literário, Paul lança mão de uma abordagem didática na perspectiva feminista, enfatizando gênero como categoria de análise. Para a consecução desse objetivo, ela faz uma série de 12 perguntas, que nos auxiliam a analisar a obra numa perspectiva crítica feminista: i) de quem é a história?; ii) quem é o leitor?; iii) quando e onde esta leitura é feita?; iv) quem é nomeado e quem não é?; v) quem está no topo?; vi) quem é punido e quem é recompensado?; vii) quem tem voz e quem é silenciado?; viii) quem faz e quem sofre a ação?; ix) quem possui propriedade e quem é dependente?; x) quem olha e quem é observado?; xi) quem luta por honra e quem sofre por ela?; e xii) como os sistemas de valores são determinados? Dessa lista de perguntas, pode-se observar a ênfase na construção da personagem.

Em texto de 2004, Ceccantini considerou a necessidade da criação de um “Atlas” para um salto qualitativo na pesquisa sobre a literatura para crianças. Isso porque, embora fossem poucos os estudos sobre o subsistema, esses culminaram num grupo de trabalhos dispersos e pulverizados, cuja continuidade pode ser observada nos dados que trazemos. Mortatti (2001), apresenta uma proposta de leitura crítica dos textos para crianças, que pretende “ser uma justa contribuição para a busca do reconhecimento da legitimidade do estatuto acadêmico-científico desse campo de conhecimento ainda tão fecundo e promissor” (2001, p. 185). A hipótese trabalhada pela professora é a de que a aceitação do subsistema infantil como um objeto que é simultaneamente literário e didático e sua análise com base na ideia de “configuração textual”, conceito que se harmoniza com a proposta de “crítica integradora” cunhada por Antonio Candido (1995), superariam as barreiras teóricas, dando lugar a uma prática interdisciplinar.

Essa prática compreende o texto como a materialização de um projeto, mediado pela linguagem em uma condição sócio-histórica específica e concebido por um sujeito a partir das necessidades e objetivos que o movem a escrever e dizer algo a alguém. Sendo assim, elegemos a sistematização de Paul (1997) e as categorias da crítica anglo-americana na tentativa de legitimar o estatuto acadêmico-científico dos estudos de gênero aplicados à literatura infantil, ainda pouco estudados no Brasil.

4.3 A crítica cognitiva

Conforme David H. Richter (2007), a teoria cognitiva é a abordagem mais recente das teorias da recepção. Trata-se de uma abordagem nova, sem menção nos livros introdutórios de

Kimberley Reynolds (2011) e David Russell (2018), nem nos compêndios organizados por Peter Hunt (2003), M. O. Grenby e Andrea Immel (2003), David Rudd (2010) e Daniel Hahn (2017), tampouco há verbete sobre o tema no dicionário de termos de literatura infantil (NEL; PAUL, 2021). Entretanto, há uma breve apresentação dessa teoria em *The Edinburgh Companion to Children's Literature* (2017), editado por Clementine Beauvais e Maria Nikolajeva. Também se discute brevemente este modo de ler em *Children's Literature* (2020), de Carrie Hintz, no qual é associado à teoria do afeto [*affect theory*]. Faz-se necessária, então, uma breve apresentação. Nikolajeva (2016), aliás, elege a ecocrítica, o pós-humanismo, os estudos da deficiência e a crítica cognitiva como abordagens teóricas que, atualmente, reorientam a atenção dos acadêmicos para o meio ambiente e para a fisicalidade das crianças.

Roberta Sellinger Trites (2018) chama a disciplina de narratologia cognitiva (às vezes, ela é também chamada de poética cognitiva) e afirma que se trata de uma abordagem interdisciplinar, pois congrega aspectos da ciência cognitiva, da teoria da recepção e da teoria narrativa com o propósito de discutir as interações entre leitor e texto. Por isso Richter (2007) coloca os textos fundamentais da disciplina junto de textos fundamentais da teoria da recepção em seu compêndio. Sumariza Trites:

a narratologia cognitiva concentra-se em como os cérebros recebem e respondem a vários aspectos da narrativa; esse campo, portanto, abrange o estudo tanto das características textuais que desencadeiam as respostas cerebrais quanto dos processos perceptivos do cérebro que permitem a construção de significado. A narratologia cognitiva é particularmente útil no estudo da ficção para jovens leitores porque ajuda os estudiosos a examinar as interações entre o desenvolvimento cognitivo infantil, a atividade cognitiva e as pistas cognitivas incorporadas na textualidade. A crítica cognitiva na literatura infantojuvenil inclui, portanto, pelo menos três facetas: 1) estudar a mente como um fenômeno corporificado; 2) estudar a leitura em função da cognição; e 3) estudar codificações cognitivas embutidas na textualidade²⁴⁹ (p. 102).

Nesta tese, nos focamos nesta terceira faceta. Podemos observar que se trata de uma área de pesquisa bastante nova, mas que tem muito a ganhar com o diálogo com a estética da recepção e do efeito, embora não tenhamos encontrado nenhuma pesquisa que faça essa interação entre ambas. Isso porque, pela afirmação de Trites, percebe-se a preocupação

²⁴⁹ “Cognitive narratology focuses on how brains receive and respond to various aspects of narrative; this field thus encompasses the study of both the textual features that trigger brain responses and the brain’s perceptual processes that allow for the completion of meaning-making. Cognitive narratology is particularly useful in the study of fiction for young readers because it helps scholars examine the interactions among childhood cognitive development, cognitive activity, and the cognitive cues embedded in textuality. Cognitive criticism in children’s and adolescents’ literature therefore includes at least three facets: 1) studying the mind as an embodied phenomenon; 2) studying reading as a function of cognition; and 3) studying cognitive encodings embedded in textuality”.

desses pesquisadores com as lacunas deixadas pelo texto e que devem ser preenchidas pelo leitor durante o processo de leitura. A diferença é que na narratologia cognitiva os pesquisadores estão interessados, por exemplo, em como o reconhecimento de *schemas* e *scripts* permitem ao jovem leitor conectar o conhecimento vicário (adquirido na leitura de textos ficcionais) com o conhecimento da experiência real (ou com outro texto ficcional), como estuda Maria Nikolajeva. Se pensarmos nas teorias da recepção, temos em Wolfgang Iser uma proposta cuja ênfase é fenomenológica: a experiência da leitura está no centro do processo literário. O leitor tem uma relação dialética com o texto, traz consigo expectativas que são ajustadas e revisadas ao longo do processo de leitura (sua interação com o texto, que promove lacunas a serem preenchidas). Ou seja, são teorias que conversam facilmente, embora ainda não tenham sido pensadas em conjunto. Poderíamos discutir, por exemplo, como a quebra de expectativas do leitor, na experiência ficcional, orienta o reconhecimento (ou a construção) de *schemas* e *scripts* (reconhecimento de estados mentais, por exemplo) e como isto é transposto para o real e vice-versa. Carrie Hintz (2021) afirma que “críticos cognitivos estão interessados em como o cérebro dá sentido a diferentes ideias, e também em como as metáforas combinam diferentes conceitos para criar novas ideias²⁵⁰” (p. 109), o que engloba conceitos como *blending* (mesclagem ou integração conceitual) e metáfora conceitual, como veremos a seguir.

Aqui, discutiremos sobretudo trabalhos que tratam da Teoria da Mente, habilidade associada à “cognição social” que, segundo pesquisadores como Lisa Zunshine (2006), “torna possível a literatura como a conhecemos²⁵¹” (p. 10). Para Paula Leverage et al. (2014),

sem nossa capacidade de formar uma teoria da mente, a cultura humana não seria possível. Grande parte do mundo da literatura, do drama e do humor depende da habilidade suprema dos humanos não apenas de criar teorias sobre a mente de cada personagem, mas também para imaginar simultaneamente como cada uma dessas mentes imaginárias enxerga as mentes de outros personagens. A natureza trágica de Romeu e Julieta de Shakespeare, por exemplo, vem de uma série de equívocos entre os personagens que apenas o público conhece. O suicídio de Romeu é o resultado de seu pensamento de que Julieta morreu e o público está ciente de que se Romeu soubesse o que eles sabiam, esse suicídio não teria que ter acontecido. Para macacos, no entanto, as ações de Romeu não fariam sentido, porque eles não seriam capazes de distinguir entre suas próprias crenças e as dele²⁵² (epub).

²⁵⁰ “Cognitive critics are interested in how the brain makes sense of different ideas, and also how metaphors blend different concepts together to make new ideas”.

²⁵¹ “Make literature as we know it possible”.

²⁵² Without our ability to form a theory of mind, human culture would not be possible. Much of the world of literature, drama, and humor relies on the supreme ability of humans not only to create theories about each character’s mind but also to imagine simultaneously how each of these imaginary minds might view the minds of other characters. The tragic nature of Shakespeare’s Romeo and Juliet, for instance, comes from a series of misconceptions among the characters that only the audience is aware of. Romeo’s suicide is the result of his

Nesse sentido, o jogo do texto literário é um jogo de intencionalidades. A crítica cognitiva, entretanto, caracteriza diversos modos de se analisar o texto literário.

4.3.1 Uma disciplina múltipla

Em 2010, Patricia Cohen que, normalmente, escreve sobre economia no *New York Times*, publicou um artigo neste jornal, no qual apresentou aos leitores aquilo que seria “a próxima tendência nas letras” (2020, p. 01): a exploração do texto literário através da ciência cognitiva, cujo interesse²⁵³, por parte dos pesquisadores de humanidades, começou a florescer na década de 2000. Conforme a jornalista, o processo que se convencionou chamar de leitura da mente [*mind-reading*, doravante ToM], uma habilidade sociocognitiva que envolve considerar o que uma determinada pessoa está pensando, não é apenas um dispositivo literário, mas também uma habilidade de sobrevivência essencial que desenvolvemos há tempos como espécie e permite que nos coloquemos no lugar do outro. Conforme Sanjida O'Connell (1997), ToM é

o mecanismo que usamos para entender o que se passa na cabeça das outras pessoas. Como reagimos uns aos outros socialmente é o aspecto mais importante de nossas vidas. Sem uma compreensão do que as pessoas pensam, o que elas querem e o que elas acreditam sobre o mundo, é impossível operar em qualquer sociedade. Teoria da Mente é o nome dado a essa compreensão dos outros. É uma necessidade humana básica e é entendida da mesma forma em todo o mundo²⁵⁴ (p. 02)

Ou seja, quando atribuímos estados mentais (emoções, desejos, crenças, conhecimento) a outras pessoas, estamos realizando leituras da mente ou de pensamento. Nos exemplos de Lisa Zunshine (2016): Iago *quer* que Othello *pense* que Desdêmona *ama* Cássio; Romeu *não sabe* que Julieta *queria* que algumas pessoas *pensassem* que ela estava morta. Em ambos os casos temos três níveis de representações da consciência ficcional (ou *mind embeddings/nestings*, integrações ou aninhamentos mentais). A pesquisadora se refere a esse tipo de padrão (estados mentais dentro de estados mentais) como complexidade sociocognitiva. Para ela, “qualquer obra de ficção pode ser vista como uma sucessão de cenas

thinking that Juliet has died, and the audience is aware that if Romeo knew what they knew, this suicide would not have to have happened. To an audience of monkeys, however, Romeo's actions would make no sense, because they wouldn't be able to distinguish between their own beliefs and his (epub).

²⁵³ Como o córtex visual funciona para explicar por que as pinturas impressionistas nos parecem cintilantes, por exemplo.

²⁵⁴ “The mechanism we use to understand what is going on in other people's heads. How we react to one another socially is the most important aspect of our lives. Without an understanding of what people think, what they want and what they believe about the world, it is impossible to operate in any society. Theory of Mind is the name given to this understanding of others. It is the basic necessity of humanity and is understood the same way the world over”.

de complexidade sociocognitiva variável, incluindo cenas em que o mesmo personagem reflete sobre seus próprios estados mentais²⁵⁵ (2012, p. 13). Conforme resume Cohen (2020), ToM “envolve a capacidade de uma pessoa interpretar o estado mental de outra e localizar a fonte de uma informação específica para avaliar sua validade²⁵⁶” (p. 03). Quando pensamos em leitura, devemos lembrar que em nosso dia a dia nós frequentemente atribuímos falsas intencionalidades às pessoas (eu posso achar que Fulana não gosta de mim porque não me cumprimentou na faculdade; mas, na verdade, ela não me viu) e a literatura tem incontáveis narradores não-confiáveis, personagens dissimulados, entre outros.

Na matéria do *New York Times* a qual nos referimos, Cohen notou que os pesquisadores de literatura passaram a se preocupar com questões que antes eram restritas aos psicólogos cognitivos: descobrir o porquê de os seres humanos terem a capacidade de leitura da mente (atribuir estados mentais a outras pessoas) e como essa leitura pode ofertar novas possibilidades de se entender o texto literário. Uma dessas questões, por exemplo, intitula o livro de Blakey Vermeule (2011): por que nos preocupamos com personagens literários? [*Why Do We Care about Literary Characters?*]. Ademais, considera-se que se importar com os personagens literários envolve um processo de aprendizagem que é indispensável para a aquisição de literatura.

Cohen (2020) afirma que, num momento em que os departamentos de Letras, nos Estados Unidos estão sofrendo cortes orçamentários e tendo sua importância questionada, essa nova linha de estudos proporciona um novo fôlego para os pesquisadores. Com a finalidade de formalizar esse novo grupo de estudos, interessado na narratologia cognitiva, os professores e pesquisadores Joseph Bizup, Patrick Colm Hogan, Todd Oakley, Alan Richardson, Ellen Spolsky, Francis Steen, Mark Turner e Lisa Zunshine escreveram uma petição²⁵⁷ para que a *Modern Languages Association* (MLA) aprovasse a criação de um grupo de discussão sobre abordagens cognitivas na literatura. Nessa petição, os pesquisadores afirmaram que estudar a literatura é uma das melhores maneiras de se estudar a mente e atestaram o caráter interdisciplinar dessa prática, que reúne diversas abordagens sob o guarda-chuva da teoria cognitiva: psicologia cognitiva, neurociência, linguística, biologia evolucionária, inteligência artificial, filosofia da mente, entre outras. A criação do grupo foi

²⁵⁵ “Any given work of fiction can be viewed as a succession of scenes of varying sociocognitive complexity, including scenes in which the same character reflects upon his or her own mental states”.

²⁵⁶ “Involves one person’s ability to interpret another person’s mental state and to pinpoint the source of a particular piece of information in order to assess its validity”.

²⁵⁷ O texto pode ser encontrado, na íntegra, em https://www.academia.edu/17880340/mla_division_for_cognitive_approaches_to_literature.

aprovada pelo Conselho Executivo da MLA em 1999. Em 2012, o grupo foi promovido a uma divisão dentro da associação. Os 250 membros iniciais tornaram-se, em 2015, 2.118 interessados pela nova corrente teórica (ZUNSHINE, 2015). Nas palavras de Alan Richardson (2004, n.p), a formação desse grupo de discussão “marcou um novo nível de reconhecimento institucional para a crítica cognitiva e o estabelecimento de uma área produtiva de terreno comum entre os estudiosos que trabalham com uma gama notavelmente diversa de suposições, métodos e objetivos”²⁵⁸. Richardson nota que pesquisas conduzidas por acadêmicos de literatura a respeito das ciências cognitivas e do cérebro surgiram na década de 1980, com o trabalho de especialistas como Reuven Tsur, Norman Holland, Mark Turner, entre outros.

Toda a pesquisa de Lisa Zunshine (2006, 2008, 2010, 2012, 2015, 2017, 2019) tem como aporte teórico o que os cientistas cognitivos chamam de Teoria da Mente. É o trabalho dela que serve de alicerce às pesquisas de Maria Nikolajeva e Bettina Kümmerling-Meibauer (frequentemente em colaboração com Jörg Meibauer) e María Cecilia Silva-Díaz quando se debruçam sobre o livro infantil ilustrado. Diferente de Zunshine, que vê na abordagem cognitiva apenas outra forma de se estudar literatura, outros pesquisadores enxergam nesta nova concepção uma substituição das outras teorias, como é o caso de Jonathan Gottschall (2005, 2008a, 2008b, 2010, 2012a, 2012b, 2015). Na concepção dele, o entusiasmo pelas teorias que se popularizaram nos departamentos de literatura entre os anos 1970 e 1990 desapareceu e a nova abordagem científica teria o papel de resgatar esses colegiados do ostracismo. Seu aporte teórico é diferente daquele utilizado por Zunshine, Nikolajeva, entre outros pesquisadores. Em *The Rape of Troy: Evolution, Violence, and the World of Homer* (2008), por exemplo, ele lança mão da psicologia evolucionista e explica que os conflitos na *Ilíada* e na *Odisséia* podem ser resumidos a homens tentando encontrar jovens meninas para se casar e buscam fazê-lo para continuar seu legado, através de sua prole. Ambos não consideram, infelizmente, o propósito da arte em suas análises, o que deve ser revisto, uma vez que ambos estão lidando com o cérebro leitor e como ele processa leitura (WOLF, 2008).

Hayden Dinges (s/d), ao resumir a teoria cognitiva, afirmou: “a crítica cognitiva se concentra na experiência do leitor de um texto por meio das reações reais, porém sutis, que

²⁵⁸ “Marked both a new level of institutional recognition for cognitive criticism and the establishment of a productive area of common ground among scholars working with a remarkably diverse array of assumptions, methods, and goals”.

ocorrem no cérebro durante a leitura²⁵⁹” (p. 02-03). Nesse sentido, os personagens ficcionais criam uma ilusão de realidade para o leitor mentalmente engajado. O interesse de Dinges está na relação entre narrativa e cérebro: a metáfora, por exemplo, é vista como uma ferramenta literária efetiva do ponto de vista neurológico, que convence o leitor da “realidade do texto” a partir da liberação de ocitocina: “semelhante ao período de atenção na memória, quando os leitores se envolvem com a metáfora, seus entendimentos anteriores do mundo tornam-se frouxos, bem como suspensos - talvez até parcialmente dissolvidos - o que permite que um texto reformule as percepções dos leitores, mesmo que apenas temporariamente²⁶⁰” (p. 05). Nesse sentido, a metáfora produz a lacuna que deve ser preenchida pelo leitor.

Nós demos este exemplo porque a metáfora tem sido um dos dispositivos literários mais estudados pela crítica cognitiva (STARR, 2018, p. 441), desde o lançamento do pioneiro *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor* (1989), de George Lakoff e Mark Turner. Para esses autores, metáforas são facilmente entendíveis e compartilháveis porque fazem uso de esquemas²⁶¹ (estruturas fundamentais formadas a partir de como vemos o mundo). A crítica cognitiva vê a metáfora como uma ferramenta que desempenha duas funções centrais: conectar o conhecimento somático a construções abstratas e permitir a criação e o compartilhamento de significados. Como resume Nikolajeva (2014c),

psicólogos cognitivos, segundo Lakoff e Johnson (1980), afirmam que a metáfora é onipresente na forma como pensamos sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre outras pessoas (Gibbs 1994; Turner 1996). Quer concordemos ou não, as metáforas são um poderoso artifício para contornar o dilema da representação de estados mentais não-verbais por meios verbais. Vários estudos existentes da literatura infantil a partir de uma perspectiva cognitiva se focam em metáforas (Shonoda 2012; Trites 2012). A linguagem figurada não apenas descreve ou explica uma emoção (“Ele estava triste porque seu coelho de estimação havia morrido”), mas a evoca ao desencadear uma resposta afetiva (“Ele estava petrificado de tristeza”)²⁶² (p. 90).

²⁵⁹ “Cognitive criticism focuses on the reader’s experience of a text through the actual yet subtle reactions that occur in the brain while reading rather than other forms of theoretical analyses that illuminate parts or the entirety of a text”.

²⁶⁰ “Similar to attention span in memory, when readers engage with metaphor their former understandings of the world become loosened as well as suspended—perhaps even partially dissolved—which allows for a text to reshape readers’ perceptions even just temporarily”

²⁶¹ Conforme resume José Aloyseo Bzuneck (1991), “são denominados esquemas os agrupamentos estruturados de conhecimentos, localizados na memória de longa duração. Todos os conhecimentos adquiridos e organizados, sejam eles conceitos, regras, princípios, generalizações, habilidades e outros conteúdos formam, na memória de longa duração, grandes redes, onde cada nó representa um esquema(b), equivalente a um protótipo, sendo que as linhas de ligação representam as associações entre os nós. Tais associações podem significar algum tipo de relação entre os muitos possíveis, como de subordinação, de coordenação, de localização, propriedade etc.” (p. 142).

²⁶² “Cognitive psychologists, following lakoff and johnson (1980) claim that metaphor is omnipresent in the way we think about the world, ourselves and other people (gibbs 1994; turner 1996). Whether we agree or not, metaphors are a powerful device to circumvent the dilemma of representation of non-verbal mental states

Alan Richardson (2004), ao apresentar um panorama da crítica cognitiva literária, divide-a em seis grupos: retórica cognitiva (ou mesclas conceituais), poética cognitiva, narratologia cognitiva, estética da recepção cognitiva, materialismo cognitivo (e historicismo) e teoria literária evolucionista (ou biopoética). As descrições dessas linhas podem ser encontradas no texto “Studies in Literature and Cognition: a Field Map” (2004). Da forma como as categorias são trazidas e absorvidas pelos pesquisadores de literatura infantil, observamos que há uma mescla desses estudos e, por essa razão, não há motivo para dissecar ou problematizar essa divisão feita por Richardson, de caráter didático e sintetizador, o que não invalida a importância de seu trabalho. Nesta tese, optou-se por utilizar crítica cognitiva de modo geral. A tendência é que se use poética cognitiva e narratologia cognitiva como uma mesma disciplina, como definiremos a seguir.

Essa pluralidade de abordagens é inevitável, segundo Zunshine (2015), pois estamos lidando com disciplinas (crítica literária e ciência cognitiva) já bastante interdisciplinares em si mesmas e, por essa razão, ela entende os estudos literários cognitivos como definidos pela diversidade e pelo diálogo. Não é à toa que, ao organizar o *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies* (2015), a pesquisadora o dividiu em cinco partes: narrativa, história e imaginação (historicismo cognitivo, narratologia cognitiva, teoria queer cognitiva, neuroestética); emoções e empatia (emoções na literatura, cinema e teatro, estudos pós-coloniais cognitivos, teoria da decisão e ficção, estudos de deficiência cognitiva, emoções morais); o novo inconsciente; estudos literários empíricos e qualitativos; e teoria cognitiva e experiência literária. É importante destacar que mesmo os estudos que englobam cada uma das partes não possuem o mesmo aporte teórico. No que se refere à empatia, por exemplo, pode-se discuti-la à luz dos direitos humanos, se investigarmos a diferença entre emoções morais na ficção e na vida real, entre outros.

Ainda assim, para fins de sumarização, deve-se recuperar a definição proposta por David Herman em *Living Handbook of Narratology* (2013). Esse pesquisador, mesmo destacando a multiplicidade de possibilidades de análise e a diversidade dos corpora e dividindo os estudos cognitivos literários em seis áreas de pesquisa, compila todos eles sob o termo narratologia cognitiva, pois compartilham

through verbal means. Several existing studies of children’s literature from a cognitive perspective focus on metaphors (Shonoda 2012; Trites 2012). Figurative language does not merely describe or explain an emotion (‘he was sad because his pet rabbit had died’), but evoke it through triggering an effective response (‘he was petrified with grief’).”

o foco sobre os estados mentais, capacidades e disposições que fornecem bases para - ou, inversamente, são baseadas em - experiências narrativas. Esta definição destaca duas questões amplas como centralmente relevantes para a pesquisa sobre o nexo entre narrativa e mente: (1) Como as histórias se relacionam, através da mídia, com os estados e processos mentais dos intérpretes, dando origem às experiências narrativas?; (2) Como (em que medida, de que maneiras específicas) a narrativa se esforça para dar sentido à própria experiência? A primeira pergunta diz respeito a histórias como um alvo de interpretação, as maneiras através das quais os intérpretes usam vários tipos de recursos semióticos para se envolverem com mundos narrativos (ou “mundos da história”). A segunda questão diz respeito a como a narrativa constitui um recurso para interpretação, fornecendo uma base para a compreensão e caracterização das intenções, objetivos, emoções e conduta de si e dos outros. Assim, a pesquisa sobre o nexo mente-narrativa abrange não apenas como as histórias podem ser usadas para construir mundos, mas também como tais atos de criação de mundos narrativos são eles próprios habilitadores e ampliadores da mente²⁶³ (2013, p. 01).

Deve-se recuperar, também, o texto de Gabrielle Starr (2018), que não se detém a quaisquer divisões em linhas de pesquisa, mas elege temas de investigação fundamentais da crítica cognitiva: leitura (como um processo que requer uma extensa arquitetura neural); metáfora (permite a construção e o compartilhamento de significados e conecta o conhecimento somático a construções abstratas); mundos narrativos e ficcionais (conecta *schemata* - conhecimento de possibilidades motoras, culturais, sensoriais e/ou históricas - em um todo coerente); empatia (o exercício da leitura da mente e a ativação dos neurônios-espelho²⁶⁴); imagem literária e a leitura imersiva (como a atividade neural preenche as lacunas textuais e permite a capacidade empática leitora); poética cognitiva e poesia (o poema como

²⁶³ “Approaches to narrative study that fall under the heading of cognitive narratology share a focus on the mental states, capacities, and dispositions that provide grounds for—or, conversely, are grounded in—narrative experiences. This definition highlights two broad questions as centrally relevant for research on the nexus of narrative and mind: (1) how do stories across media interlock with interpreters’ mental states and processes, thus giving rise to narrative experiences?; (2) how (to what extent, in what specific ways) does narrative scaffold efforts to make sense of experience itself? The first question bears on stories viewed as a target of interpretation; it concerns ways in which interpreters use various kinds of semiotic affordances to engage with narrative worlds (or “storyworlds”). The second question concerns how narrative constitutes a resource for interpretation, providing a basis for understanding and characterizing the intentions, goals, emotions, and conduct of self and others. Thus, research on the mind-narrative nexus encompasses not only how stories can be used to build worlds but also how such acts of narrative worldmaking are themselves mind-enabling and mind-extending” (2013, p. 01).

²⁶⁴ Conforme Zanna Clay e Marco Iacoboni, “neurônios espelho são células com propriedades motoras que não ocorrem apenas quando realizamos uma ação, mas também quando observamos outra pessoa realizando a mesma ação ou uma ação um tanto relacionada à ação que realizamos (Rizzolatti e Craighero 2004). Essas células podem permitir nossa capacidade de nos colocar no lugar de outra pessoa” (2011, p. 01). A pesquisa deles com cérebros de primatas sugere que a estrutura cerebral para a empatia com seres reais e ficcionais é a mesma: “a forma automática e pré-reflexiva de empatia que os neurônios-espelho possibilitam está mais provavelmente em ação também quando estamos engajados em um dos comportamentos mais tipicamente reflexivos, lendo um romance. Embora não haja dados diretos para apoiar a nossa afirmação (e muito provavelmente não haverá dados diretos no futuro próximo, dadas as restrições das investigações da neurociência e a complexidade dos comportamentos da vida real, como ler um romance), os dados controlados obtidos em laboratório tornam nossa afirmação bastante plausível” (p. 14).

um roteiro de uma performance leitora); e o historicismo cognitivo (como as circunstâncias culminam em mudanças no sistema neural através do tempo).

Por sua vez, em seu estudo *Cognitive Poetics: an Introduction* (2002), Peter Stockwell apresenta os principais conceitos da área, relacionando-os a termos literários já conhecidos e frequentemente utilizados em análises, principalmente, narratológicas. Ainda que a área tenha se desenvolvido e se tornado cada vez mais diversa, seu livro funciona como um manual rápido, com exemplos retirados de textos literários, questões para discussão, exercícios e sugestões de leitura. Entretanto, está bastante enraizado na linguística cognitiva.

Já quanto aos estudos de literatura infantil, Maria Nikolajeva (2014c) informa que os pesquisadores desta área passaram a se interessar pelo tema apenas no início da década de 2010. Até então, as poucas menções feitas pela crítica cognitiva sobre a literatura para crianças se davam apenas com a finalidade de exemplificação, como é o caso de Turner (1996), Zunshine (2001), Stockwell (2002) e Keen (2007). Peter Stockwell, por exemplo, utiliza *A Viagem do Peregrino da Alvorada* (1952), de C. S. Lewis, para discutir o que ele nomeia de mundos textuais [textual worlds]. Já Turner (1996) elege *Peter Pan* como um texto fundamental, que exemplifica como o re-conhecimento de histórias ficcionais é um requisito essencial para uma vida madura. Nikolajeva (2014c) divide esses estudos, dentro da literatura infantil, em dois: os que se focam em *schemas*, *scripts* e *conceptual metaphors*; e aqueles que se focam no engajamento afetivo como ferramenta de análise. Lisa Zunshine mantém hoje, em sua página na *Academia.edu*, website para acadêmicos em formato de rede social, uma bibliografia atualizada, que compila produções acadêmicas sobre literatura, cinema, teatro e estudos de mídia em perspectiva cognitiva²⁶⁵.

Ao realizar um panorama da área, no dossiê “Cognitive Literary Studies and Children’s Literature” (2013), John Stephens afirmou:

no momento, alguns estudiosos do campo da literatura infantil estão experimentando a área de estudos cognitivos. Esta área parece oferecer possibilidades opostas: ou sua base em argumentos cientificamente demonstráveis sobre como o cérebro humano funciona terá a capacidade de fundamentar metodologias de humanidades (que muitas vezes são consideradas como “castelos de ar”), ou acabará sendo outra maneira de dizer as mesmas coisas - um avanço aparente pode ser uma ilusão de terminologia, da mesma forma que o pós-modernismo se tornou uma forma de se descrever tudo o que é inventivo ou experimental. Alguns conceitos, entretanto, são inevitáveis. À medida que nos envolvemos com os estudos cognitivos, precisamos ter em mente um de seus princípios centrais, habilmente exposto [...] por Karen Coats, para quem a mente é corporificada e não uma entidade intangível que existe

²⁶⁵ A bibliografia atualizada pode ser acessada em https://www.academia.edu/17855983/bibliography_for_cognitive_literary_and_cultural_studies_in_progress_updated_regularly_.

em distinção binária do corpo. Os escritores há muito descrevem essas mentes corporificadas e procuram meios criativos para fazê-lo. Alan Richardson, por exemplo, demonstrou como o estilo inovador de Jane Austen em *Persuasão* “discute tanto uma nova apreciação da vida mental inconsciente e cognição incorporada quanto um novo modo de representar o fluxo da experiência consciente” (142-3). Há muito a aprender com esses estudos²⁶⁶ (p. v).

Os textos que fazem parte do dossiê são de autoria de Karen Coats (que advoga pela poética cognitiva como fundamentação teórica útil para a análise da poesia infantil, vista como facilitadora da sintonia emocional e física da criança com outras pessoas, através de uma linguagem na qual prevalecem os prazeres e ritmos do corpo, capaz de auxiliar a manutenção de seu ambiente sensorial e regular suas funções neurológicas); de Bettina Kümmerling-Meibauer e Jörg Meibauer (que apresentam três tipos de livros ilustrados (conceituais; que tematizam a mentira; e que apresentam mapas) na intenção de apontar uma possível teoria cognitiva dos livros ilustrados, sistematicamente engajados com a maturação das habilidades cognitivas de seu público alvo); de Roberta Silva (que analisa dois romances juvenis de fantasia (um inglês e outro italiano) e a maneira como eles abordam temores relacionados ao processo de crescimento, focando-se nas dinâmicas dos personagens através da teoria da mente); e, por fim, de Ester Vidović (que lê *Um Conto de Natal*, de Charles Dickens, tendo como ponto de partida modelos culturais dominantes na Inglaterra da época e como estes eram associados ao que se pensavam ser “deficiências”. Para isso, ela lança mão de conceitos como metáfora conceitual e esquemas de imagem²⁶⁷, caros à linguística cognitiva).

Ademais, não há menção à crítica literária cognitiva nos livros introdutórios de Kimberley Reynolds (2011) e David Russell (2018), nem nos compêndios organizados por

²⁶⁶ “At the present time, some scholars in the field of children’s literature are tentatively feeling their way into the area of cognitive studies. This area seems to offer opposed possibilities: either its basis in scientifically demonstrable arguments about how the human brain works will have a capacity to ground humanities methodologies (which are often considered to be ‘unprovable castles in the air’), or it will turn out to be another way of saying the same things – an apparent advance may be an illusion of terminology, in much the same way as postmodernism became a stylistic descriptor applied to almost anything inventive or experimental. Some concepts, however, are inescapable. As we engage with cognitive studies, we will need to keep in mind one of its central tenets, adroitly expounded in this issue of *irl* by karen coats, that the mind is embodied and not an intangible entity that exists in binary distinction from the body. Writers have long depicted such embodied minds and have sought creative means by which to do so. Alan richardson, for example, has demonstrated how jane austen’s innovative style in *persuasion* ‘speaks as much to a new appreciation of unconscious mental life and embodied cognition as to a new mode for representing the flux of conscious experience’ (142–3). There is much to be learned from such studies”.

²⁶⁷ Conforme stockwell (2002), “[e]squemas de imagens são imagens mentais que usamos como modelos básicos para compreender situações que ocorrem comumente. Construímos esquemas de imagens em nossas mentes e tendemos a compartilhar esquemas de imagens particulares com a comunidade em que vivemos, com base em nossa interação corporal local com o mundo. [...] Esquemas de imagem são incorporados: temos uma imagem física e material de esquemas de imagem, como jornada, recipiente, conduíte, para cima / para baixo, frente / para trás, sobre / sob, para / fora de e outros (esquemas de imagem são convencionalmente escritos em letras maiúsculas”.

Peter Hunt (2003), M. O. Grenby e Andrea Immel (2003), David Rudd (2010) e Daniel Hahn (2017), tampouco há verbete sobre o tema no dicionário de termos de literatura infantil (NEL; PAUL, 2011). Entretanto, uma singela mudança acontece com os livros mais recentes: há uma breve apresentação sobre o tema *The Edinburgh Companion to Children's Literature* (2017), editado por Clementine Beauvais e Maria Nikolajeva. Também se discute brevemente esta teoria aplicada ao texto infantil em *Children's Literature* (2020), de Carrie Hintz, parte da coleção *New Critical Idiom*, da Routledge, que se preocupa em oferecer introduções acessíveis sobre temas complexos.

No Brasil, são poucos os estudos sobre a crítica cognitiva no que concerne à análise de livros que discutam *schemas*, *scripts* e *blending*, e aqueles sobre teoria da mente e do afeto são bastante incipientes e incluem "Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social" (2007) de Marisa Cosenza Rodrigues et al., "Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil" (2017) de Marisa Cosenza Rodrigues et al. "Teoria da mente e contação de histórias: uma intervenção com professoras e alunos na educação infantil", tese de doutorado de Adriana Soares Freitas de Souza (2015). Todas essas pesquisas têm como foco o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Outras pessoas sobre literatura infantil e cognição foram conduzidas e orientadas por Vera Teixeira de Aguiar e Aldo de Lima, que trabalharam com psicologia cognitiva. Este último (2009), em sua tese de doutorado, discutiu a compreensão da metáfora literária por adolescentes de 13 a 15 anos, tendo Vygotsky como base para uma reflexão sobre aprendizado e desenvolvimento como processos sócio-históricos.

4.3.2 Diferentes leitores, diferentes atribuições de estados mentais

Não são poucas as vezes n' *O Lobo do Mar* (2013), romance clássico escrito pelo estadunidense Jack London e publicado em 1904, em que o protagonista Humphrey van Weyden (Hump), ao discutir com o anti-herói Wolf Larsen, lança mão de alguma referência literária para fazer-se entender melhor. Por exemplo, Hump, depois de perceber que o capitão do Ghost é um leitor autodidata, caracteriza-o como "um Calibã que meditou sobre Setebos e que age como você, nos momentos de ócio, movido por caprichos e veleidades" (l. 1413-1414). Dessa forma, faz alusão ao poema "Caliban upon Setebos", de Robert Browning e [À] Tempestade, de Shakespeare. Já num debate sobre o personagem shakespeariano favorito de

Wolf Larsen, Hamlet, Hump se identifica com o caráter trágico e perturbado do príncipe da Dinamarca.

Dentre todas as citações, alusões e referências literárias presentes n' *O Lobo do Mar*, esta última nos chamou a atenção pelo fato de o personagem se reconhecer em outro, literário. De família burguesa e bem estudado, Van Weyden embarca no Martinez em busca de aventuras e novas experiências. Entretanto, o navio sofre um naufrágio, do qual Hump é resgatado pela tripulação do Ghost, que partia para o Japão, para caçar focas. Nessa embarcação, ele fica à mercê do capitão, descrito pelo personagem como “um individualista, um materialista e um hedonista” (l. 1404-1405), que faz dele um mero taifeiro. Nesse sentido, podemos depreender que são as desventuras a bordo da embarcação que possibilitam ao personagem lembrar-se da tragédia de Hamlet. Nas palavras de Terron (2013), “de início um almofadinha submisso e molenga que sofre inclusive a perseguição do cozinheiro da embarcação, o mesquinho Thomas Mugridge, Van Weyden cresce diante das provações, subvertendo-as a seu favor conforme o enredo avança” (l. 230-231).

Se para o personagem de London a literatura funciona como um manual isso é porque, conforme Suzanne Keen (2007), ela fornece aos leitores uma zona de segurança, na qual a empatia pode ser experienciada sem a obrigatoriedade de uma contrapartida real, na qual as ações exigem cautela e podem gerar problemas. Para a pesquisadora, paradoxalmente, essa liberdade de uma obrigação abre espaço não só para a empatia, como também para afetos morais, como simpatia, indignação, satisfação, entre outros. Leitor assíduo, Van Weyden realizou uma inferência do texto para a vida [text-to-life], pois incorporou uma experiência vicária à sua vida real e, por isso, foi capaz de associar-se a Hamlet.

Jonathan Foster (2009) explica que as experiências de cada pessoa que assiste a um determinado filme são “diferentes porque são indivíduos diferentes, com passados diferentes e com valores, pensamentos, objetivos, sentimentos, expectativas, estados de espírito e experiências diferentes²⁶⁸” (p. 13) e isso acontece, também, quando lemos. Como já nos explicou Eliane Ferreira (2009), cada leitor tem sua biblioteca vivida, sua memória de leitura, constituída por seu repertório de referências literárias, que se amplia a partir do contato dele com outros textos, que agregam valor quando emancipatórios, isto é, ao possibilitarem o rompimento de expectativas de quem lê, a fim de se oferecer possibilidades para reformulá-las. Tal como o ato de ler, o da lembrança, da recuperação de memórias, também é um ato de preencher lacunas: “o que as pessoas lembram é, em certa medida, mediado por seu

²⁶⁸ “Different because they are different individuals, drawing upon different personal pasts, and with different values, thoughts, goals, feelings, expectations, moods and past experiences”.

compromisso emocional e pessoal com o evento original a ser lembrado e o que foi investido nele²⁶⁹” (FOSTER, 2009, p. 12). A lembrança é uma reconstrução imperfeita do passado no tempo presente, como consideramos quando discutimos as colaborações intergeracionais híbridas no segundo capítulo.

No poema de abertura de *Alice's Adventures in Wonderland*, “All in a golden afternoon”, o autor rememora a viagem de barco de Oxford a Godstow, que Lewis Carroll fez com as três irmãs Liddell: Lorina Charlotte (Prima, no poema), Alice Pleasance (Secunda) e Edith Mary (Tertia) e o reverendo Robinson Duckworth. A edição comentada do livro, preparada por Martin Gardner (2002) traz os depoimentos de Carroll, Duckworth, Alice e de seu filho a respeito dessa excursão de barco rio acima, seguidas da seguinte anotação, de autoria do organizador: “é com pesar que acrescento que em 1950, quando se fez uma verificação junto ao instituto de meteorologia de Londres [...] os registros indicaram que o tempo nas proximidades de Oxford no dia 4 de julho de 1862 foi ‘fresco e bastante úmido’” (p. 09). Isto é, a realidade diverge da lembrança dos envolvidos, o que corrobora com as pesquisas sobre memória. Em seu estudo “Creating False Memories”, Elizabeth F. Loftus (1997) nos fornece evidências de que, além de poderem ser levadas a lembrar de seu passado de maneiras diferentes, as pessoas podem até mesmo ser induzidas a “lembrar” de eventos que, na verdade, nunca aconteceram.

O modelo espacial de memória de Atkinson e Shiffrin, de 1968, ofereceu um modo heurístico de compreensão da memória, dividindo-a em três armazenamentos: a memória sensorial, a de curto prazo (ou primária, ativa, de trabalho) e a de longo prazo (ou secundária). O processo pelo qual passa Humphrey Van Weyden ao associar-se a Hamlet envolve o que os neurocientistas chamam de ativação pela *probe*: uma ideia ou percepção que, de algum modo, aciona uma memória específica. Ao fazer isso, essa lembrança é ativada pela memória operacional e permite que o personagem de Jack London se veja numa situação trágica e se sinta perturbado.

Se comparada ao adulto abstrato, a criança abstrata não só tem uma experiência de vida limitada, como tem habilidades cognitivas e afetivas restritas. Isso porque, como coloca Nikolajeva (2014c), essas habilidades se desenvolvem durante a infância e a adolescência. Quando fala especificamente do leitor, a pesquisadora se refere a um “leitor abstrato e construído; um leitor implícito, inscrito, modelo, virtual e hipotético [...], um leitor que está potencialmente equipado para extrair significado de um texto concreto ou de uma

²⁶⁹ “What people remember is, to some extent, mediated by their emotional and personal commitment to – and investment in – the original to-be-remembered event”.

característica literária específica ²⁷⁰ ” (p. 15). Ela elege para estudo dois conceitos, desenvolvidos por Maryanne Wolf (2017): o leitor novato [*novice*] e o especialista [*specialist*], dois extremos do espectro: se o segundo se caracteriza como “um destinatário abstrato e hipotético de um texto literário que possui a capacidade de realizar em toda a extensão o potencial proporcionado pelo texto²⁷¹” (NIKOLAJEVA, 2004c, p. 15), o primeiro se encontra num processo inicial de decodificação, desenvolvendo suas habilidades fonológicas e semânticas: aprimoramento da leitura pelo conhecimento do significado, o impulsionamento do conhecimento de palavras, a ampliação da compreensão através de significados múltiplos (WOLF, 2017). Para Maryanne Wolf, nem toda criança progride da mesma forma: “referindo-se às muitas diferenças na forma como as crianças aprendem, um conhecido pediatra, Mel Levine, escreve sobre ‘todos os tipos de mente’. Da mesma forma, existem ‘todos os tipos de leitores’, alguns dos quais seguem uma sequência diferente, com paradas e inícios no desenvolvimento da leitura diferentes dos que descrevo aqui²⁷²” (p. 48).

Nikolajeva (2014c) não compreende ambos os extremos num movimento maniqueísta, nem entende que o leitor especialista é necessariamente o adulto abstrato e o novato, necessariamente, a criança abstrata. Ademais, o leitor implícito da obra infantil é a criança e, em sua concepção, há uma grande diferença nos níveis cognitivos de quem produz (normalmente o adulto autor) e seu público (normalmente a criança leitora). Vejamos: a pesquisa empírica de Evelyn Arizpe e Morag Styles (2001), realizada com um grupo de crianças entre quatro e 11 anos, por exemplo, revela como elas muitas vezes apresentam leituras sofisticadas de livros de literatura infantil ilustrados, isto é, para além de uma decodificação meramente superficial e, muitas vezes, trazendo para o debate questões éticas e morais. Nesta pesquisa as autoras discutem a recepção das crianças ao livro *Zoo* (c.1992), obra de Anthony Browne. As respostas das crianças que fizeram parte da pesquisa mostram que elas estavam envolvidas emocionalmente com o volume e foram capazes de integrar os textos visual e verbal, inclusive estendendo sua empatia à mãe do protagonista, personagem secundária que questiona o aprisionamento dos animais. Como dissemos anteriormente, as habilidades cognitivas e afetivas são desenvolvidas com o passar do tempo. Então, as respostas das crianças mais velhas mostram uma preocupação com a ética por trás de se

²⁷⁰ “Abstract, constructed reader; an implied, inscribed, model, virtual, hypothetical reader [...], a reader who is potentially equipped to make meaning out of a concrete text or a particular literary feature”

²⁷¹ “An abstract, hypothetical recipient of a literary text who possesses a capability of realising to the full extent the potential afforded by the text”.

²⁷² “Referring to the many differences in how children learn, a well-known pediatrician, mel levine, writes about ‘all kinds of minds. Similarly, there are ‘all kinds of readers’, some of whom follow a different sequence, with stops and starts in reading development different from the ones i describe here”.

manter os animais em cativeiro, para exibição. Ademais, até mesmo aquelas que não tinham muita experiência com livros foram capazes de articular ideias e explorá-lo, inclusive lançando mão de sua própria biblioteca vivida. Assim, apesar de as crianças não conseguirem sintetizar informações contraditórias, o iconotexto encoraja sua empatia com a situação dos animais. Entretanto, nenhuma das crianças percebeu a iconografia religiosa, a não ser quando diretamente estimuladas pelo mediador.

Os leitores novatos, independente de variáveis (idade, gênero, etnia, entre outras) são descritos por Nikolajeva (2014c, p. 16-19), sendo limitados: em suas experiências de vida (o que culmina na dificuldade para realizar conexões com a ficção a partir de sua vivência); seus conhecimentos enciclopédicos (dificuldade de associar a informação ficcional com o conhecimento geral que possuem); suas experiências mediadas pela ficção (dificuldade de reconhecer convenções artísticas, e realizar associações intertextuais); suas capacidades de distinguir realidade e ficção (dificuldade de incorporar experiências vicárias); suas capacidades para causalidade, previsão, resolução de problemas e tomada de decisão (dificuldade de julgar e compreender as motivações e ações dos personagens ficcionais); suas habilidades para deduzir, sintetizar e reconciliar informações (dificuldade para entender informações inconclusivas e fazer associações com sua própria vivência e seu conhecimento); suas teorias da mente e habilidades empáticas (habilidades sociais fundamentais para o engajamento de sucesso com o texto literário); e suas habilidades linguísticas (dificuldade com estruturas narrativas e com a compreensão da deixis). Ademais, caracterizam-se também por apresentar respostas mais intuitivas e menos racionais a fatores externos; habilidades de atenção menos desenvolvidas; memórias menos desenvolvidas; falta de domínio da linguagem figurativa; e dimensão solipsista do eu, isto é, tem capacidade de autorreflexão limitada, não entendem as consequências de seus atos, nem das ações de terceiros.

O estudo de como as emoções são transmitidas em livros de literatura infantil ilustrados tem sido objeto de pesquisa de Maria Nikolajeva (2012, 2013, 2014a, 2014b, 2014c). Nesses textos, cujo suporte teórico mescla teoria literária cognitiva e pesquisas sobre o cérebro, ela investiga de que maneira os livros ilustrados simulam emoções e de que forma estas exigem respostas reais de seus leitores, além de oferecerem prazer estético. Na concepção da professora, “a crítica cognitiva explora como a riqueza e a diversidade das estruturas narrativas na ficção contribuem para a compreensão e o envolvimento cognitivo e afetivo dos

leitores²⁷³” (2014c, p. 12). Seu foco, nesse aspecto, está direcionado à teoria da mente. Sua pesquisa, entretanto, não é empírica.

Na concepção de Luiz Pessoa (2008), a visão comumente transmitida de que regiões do cérebro podem ser conceitualizadas como afetivas (como a amígdala) ou cognitivas (como o córtex pré-frontal lateral) devem ser problematizadas. Em sua pesquisa, o professor demonstra que, como o comportamento cognitivo-emocional complexo emerge de interações dinâmicas entre as redes cerebrais, os sistemas não são realmente separados, mas integrados e minimamente decomponíveis. Para ele,

o comportamento é um produto da orquestração de muitas áreas do cérebro; a função agregada dessas áreas cerebrais leva à emoção e à cognição. Muitos distúrbios neurológicos e doenças mentais são caracterizados por profundos déficits em comportamentos cognitivos e emocionais, incluindo epilepsia, doença de Alzheimer, autismo e esquizofrenia. Questões pendentes a respeito dessas e de muitas outras condições debilitantes centram-se no avanço do nosso conhecimento de como os processos cognitivos e emocionais interagem em circunstâncias normais e anormais. No final, embora haja algum valor em esculpir o cérebro em termos de emoção e cognição, a compreensão do comportamento complexo e corporificado exige a compreensão das fortes interações entre as áreas do cérebro²⁷⁴ (p. 156).

A pesquisa com teoria da mente não necessariamente deve ser implicada no estudo das emoções ou dos estados mentais implícitos ou explícitos puramente teóricos e podem ser pesquisas empíricas. Joan Peskin e Janet Wilde Astington (2004), por exemplo, realizaram uma investigação empírica com 48 crianças entre quatro e seis anos de idade, que foram divididas em dois grupos e leram os mesmos livros, com uma diferença: os pesquisadores reescreveram livros de literatura infantil ilustrados de seus corpora de pesquisa, de forma a enriquecê-los com termos metacognitivos explícitos (“pensar”, “saber”, “relembrar”, “imaginar”, “descobrir”, “adivinhar”, entre outros). O grupo experimental recebeu esses livros e o outro os originais, que exigiam que as crianças fizessem, elas mesmas, esse tipo de associação. Os professores concluíram de seu estudo que “ouvir vários termos metacognitivos em histórias é menos importante do que ter que construir ativamente as próprias interpretações mentalistas a partir de ilustrações e textos, que implicitamente chamam a

²⁷³ “Cognitive criticism explores how the richness and diversity of narrative structures in fiction contributes to readers’ understanding and cognitive and affective engagement”.

²⁷⁴ “Behaviour is a product of the orchestration of many brain areas; the aggregate function of these brain areas leads to emotion and cognition. Many neurological disorders and mental illnesses are characterized by profound deficits in cognitive and emotional behaviours, including epilepsy, alzheimer’s disease, autism and schizophrenia. Outstanding questions concerning these and many other debilitating conditions centre on advancing our knowledge of how cognitive and emotional processes interact in both normal and abnormal circumstances. In the end, whereas there is some value to carving up the brain in terms of emotion and cognition, the understanding of complex, embodied behaviour necessitates comprehending the strong interactions between brain areas”.

atenção para os estados mentais²⁷⁵” (p. 153). O objetivo do estudo, que na verdade desconsidera o papel da arte, era investigar se as crianças passariam a compreender melhor estados mentais e se o contato com os textos alterados ampliaria o uso e a compreensão de vocabulário metacognitivo.

4.3.3 Tendências da crítica cognitiva na literatura infantil

Maria Nikolajeva (2014a) enxerga dois caminhos na crítica cognitiva tal como é estudada na literatura infantil. O primeiro destaca-se pelo enfoque em *schemes* [esquemas], *scripts* [roteiros] e *conceptual metaphors* [metáforas conceituais] (STEPHENS, 2011; TRITES, 2012; SHINODA, 2012), processos biológicos e culturais. A pesquisa de Jonathan Stephens (2011) se concentra no potencial transformador dos esquemas e dos roteiros e de que formas estes instrumentos cognitivos são modificados textualmente, de maneira a representar e promover a diversidade cultural, nos livros para crianças. Essa diversidade é vista de maneira positiva, nos textos estudados por ele, muitas vezes confrontando as representações mentais dos leitores. Nas palavras do autor,

no geral, a literatura infantil tem procurado intervir na cultura para afirmar modelos multiculturais de direitos humanos e igualdade humana, e tem feito isso se esforçando para transformar os esquemas e scripts que eram comuns nas culturas ocidentais até meados do século XX e ainda são bastante difundidos hoje²⁷⁶ (p. 13).

Nesse sentido, pode-se considerar que o texto infantil emancipatório é aquele que lança mão de esquemas e roteiros conhecidos pelos pequenos, e transforma essas estruturas de conhecimento, possibilitando a alteração de determinados conceitos. No processo de imaginação narrativa [*narrative imagining*], como conceituou Mark Turner (1996, p. 20), o leitor prevê o que vai acontecer na história, através do reconhecimento do início de um determinado roteiro e, depois, avalia seu próprio envolvimento (se suas expectativas foram rompidas ou não) com o desenlace da história. A história criativa, então, aciona sequências estereotipadas (narrativas que nosso cérebro lembra de forma reduzida) a fim de desconectá-las e vinculá-las a eventos inesperados e cujos leitores não têm familiaridade. Nesse sentido,

²⁷⁵ “Hearing numerous metacognitive terms in stories is less important than having to actively construct one’s own mentalistic interpretations from illustrations and text that implicitly draw attention to mental states”.

²⁷⁶ “On the whole, children’s literature has sought to intervene in culture to affirm multicultural models of human rights and human equality, and it has done this by striving to transform the schemas and scripts that were common in western cultures up until the mid-twentieth century and are still quite pervasive today”.

podemos associar a crítica cognitiva à recepcional, pois Wolfgang Iser chama esse processo de revisão de hipóteses.

No caso dos corpora de pesquisa de Stephens, observa-se, através da leitura criativa (em que os leitores percebem qual roteiro, parte de sua memória de longo prazo, é relevante e como ele se transforma para dar conta da situação), a adição de diferentes componentes que permitem a alteração de determinado esquema, abarcando propósitos socialmente transformadores. Pode-se utilizar como exemplo o livro *Ziba Came on a Boat* (2007), de autoria de Liz Lofthouse e Robert Ingpen, livro infantil ilustrado e de denúncia, que privilegia a atividade de imaginação empática por parte do leitor, pois este se depara com os pensamentos e as memórias de uma criança que se encontra num barco de refugiados. No texto, o esquema de infância normal e do pertencimento (que incluem ambiente pacífico, amigos, brincadeiras, vida em família, entre outros) é rompido e o que se oferece ao leitor é uma experiência de perda e alteração destes esquemas.

Roberta Trites (2012), por sua vez, estuda de que maneira os autores se utilizam do processo de mesclagem²⁷⁷ de metáforas relacionadas ao corpo, além de roteiros em narrativas juvenis. Partindo do pressuposto que a narratologia cognitiva deve investigar como as narrativas privilegiam certos modelos de mundo em prol de outros, a pesquisadora elege o modelo do crescimento como privilegiado pela literatura juvenil. A adolescência, então, se define em metáforas como jornada, formação, cultivação, confinamento ou aprisionamento, despertar, esculpir, entre outras que também envolvem o crescimento psicológico e o mapeamento de conceitos personificados, relacionados ao corpo. Nesse sentido, pode-se dizer que fruição simpatética, nesse caso, funciona por conta de nossas próprias experiências com o crescimento físico e psicológico, que compõem o nosso repertório experimental e são armazenadas como roteiros.

Conforme David Herman (2007), a sequência de *scripts* é uma característica crucial da literatura infantil. Nas palavras deste estudioso, tal subsistema

é projetado para estabelecer e inculcar modelos de mundo particulares (por exemplo, aqueles associados a atrasar a gratificação ou resistir à fabricação gratuita de monstros). A função primária deste subsistema não é problematizar um mundo que os leitores apenas pensam que conhecem, mas sim ajudá-los a adquirir mais estratégias para conhecê-lo. Longe de presumir que a experiência do roteiro apóia experimentos narrativos mais elaborados, as ficções infantis consolidam e reforçam

²⁷⁷ É “a operação mental de combinar dois ‘pacotes’ mentais de significado - duas estruturas esquemáticas de conhecimento ou dois cenários, por exemplo - seletivamente e sob restrições para criar um terceiro pacote mental de significado que tem um significado novo e emergente” (2002, p. 10).

os roteiros dos quais depende a própria competência narrativa. Essas ficções ensinam a ler ao ensinar roteiros²⁷⁸ (p. 69).

Isto posto, podemos considerar que, se por um lado as narrativas dependem dos roteiros cognitivamente armazenados de seus leitores (infinitos, levando-se em conta a individualidade de cada um) e se beneficiam do conhecimento estereotípico deles, por outro, também ganham significado ao variar padrões. Esses roteiros são interconectados (mesclados) e cabe ao leitor realizar essas conexões para completar o significado textual.

Já Mary-Anne Shonoda (2012) propõe que o processamento da intertextualidade é de certa forma análoga ao processamento da expressão metafórica. Nesse aspecto, ela nos apresenta diversos exemplos nos quais o intertexto fornece uma visão sobre os processos cognitivos de um personagem, enriquece um tema central do mundo ficcional e dá ao leitor um prazer proveniente do desafio às suas capacidades cognitivas. Na concepção da pesquisadora, os leitores interpretam referências intertextuais através de elementos de mapeamento cruzado²⁷⁹, isto é, associando o mundo ficcional do texto que estão lendo com aquele do intertexto. Por isso, os leitores é que determinam o grau de influência de determinado intertexto ao texto primário.

4.3.4 Teoria da mente: lendo representações da consciência

Nikolajeva (2014c), entretanto, reconhece ser outra a vertente da crítica cognitiva mais promissora na pesquisa em literatura infantil: aquela na qual se aplica a teoria da mente para explorar texto literário (conforme antes realizado por Zunshine, 2006; Keen, 2007; Vermeule, 2010; Hogan, 2011, ainda que seu enfoque não seja na literatura infantil). A ficção engaja nossa ToM e a nossa capacidade de acompanhar fontes (metarrepresentação²⁸⁰), diz Lisa

²⁷⁸ The genre is so designed as to establish and inculcate particular world models (for example, those associated with delaying gratification or resisting the gratuitous fabrication of monsters). This genre's primary function is not to problematise a world that readers only think they know, but rather to help them acquire more strategies for getting to know it. Far from presuming the script expertise supporting more elaborate narrative experiments, children's fictions consolidate and reinforce the scripts on which narrative competence itself depends. Such fictions teach reading by teaching scripts.

²⁷⁹ Ao abordar o texto pela teoria cognitiva da metáfora pelo mapeamento cruzado lexical, Shonoda (2012) coloca que “uma metáfora [...] Confronta seu leitor com o problema de negociar e organizar os elementos dentro de redes de relações linguísticas. [...] O significado atribuído a uma expressão metafórica está em grande parte no controle dos leitores, que são responsáveis por peneirar as redes de associação e dissociação e determinar quais relações parecem relevantes para o tenor [o ‘sujeito’ da metáfora]. É em virtude do grau de agência interpretativa concedida a um leitor de expressões figurativas, em relação àquela dada a um leitor de frases literais, que o significado é consequentemente fluido e de um status menos fixo do que o das expressões literais” (p. 86).

²⁸⁰ Conforme explicam J. W. Astington e L. A. Dack (2008, p. 343), trata-se da “capacidade de representar seus próprios relacionamentos e os de outras pessoas em uma mesma situação. Crianças aprovadas em atividades de

Zunshine (2006) e os textos ficcionais fazem experimentos com ela (ToM) de formas diferentes. Zunshine acredita que a leitura melhora nossas habilidades de leitura da mente. Sua pesquisa, segundo Paula Leverage et al. (2010s), “apresenta um argumento para um viés evolutivo da experiência estética, que situa a literatura diretamente dentro dos parâmetros da experiência humana essencial e não na periferia, como uma distração para as pessoas²⁸¹” (epub).

Os leitores têm predileções quanto às formas desses experimentos (mais ou menos intensos) e essa predileção não necessariamente indica que esse leitor vai gostar de um texto que adere a esta forma que de outro com maior ou menor grau de intencionalidades múltiplas. O primeiro capítulo do livro de Zunshine (2006) começa com a seguinte pergunta: por que Peter Walsh tremeu? Isto é, como sabemos que o fato de o personagem se estremecer diante da protagonista do romance no qual ele faz parte, *Mrs. Dalloway*, se deve à empolgação de rever um amor antigo e não simboliza a progressão de um mal de Parkinson? A resposta da pesquisadora é: porque nós temos uma história (coletiva) de leitura da mente. Ela explica que houve uma evolução neurocognitiva em massa durante o Pleistoceno e a teoria da mente foi a resposta evolutiva dos nossos ancestrais, que precisavam compreender o comportamento dos demais membros de seu grupo e, também, de outros grupos. Com o passar do tempo, praticar a leitura da mente tornou-se um exercício cotidiano e os seres humanos passaram a perceber intuitivamente o comportamento das pessoas atribuindo a elas estados mentais, como o leitor de literatura faz com Peter Walsh. Se o cérebro é estruturado para atribuir objetivos e intenções aos outros, o texto literário funciona como um desafio cujo desvendamento traz prazer.

Essa complexidade sociocognitiva estudada por Zunshine tem suas possibilidades expandidas em textos modernistas (2006). Nossas leituras de pensamento no cotidiano são contextuais: lemos a partir de nosso *background*, da dinâmica de poder social, entre outros e nós a fazemos diariamente: Mauro foi pegar seu guarda-chuva porque ele *acredita* que vai chover e não *quer* se molhar. Na literatura, a complexidade sociocognitiva envolve três estados ou mais e, segundo a referida pesquisadora (2006), pesquisas indicam que as pessoas têm dificuldade em processar histórias que demandem mais de quatro níveis de atribuição de

crença falsa demonstram tal metarrepresentação, pois entendem que a outra pessoa agirá com base em sua representação mental, mesmo quando esta é uma representação errônea da situação real no mundo como representada pela criança”.

²⁸¹ “Presents an argument for an evolutionary bias of the aesthetic experience, which situates literature squarely within the parameters of the essential human experience and not on the periphery as a distraction for people of leisure and means”.

estados mentais (Cecília *não quer* que Guilherme *saiba* que ela *não gostou* do presente que a mãe dele *achou* que ela comprou para agradá-la) e, ao analisar a ficção de Woolf, Zunshine percebeu seis níveis de aninhamentos [nestings] mentais. Para ela, o fato da prosa de Woolf demandar muito da habilidade de leitura da mente dos leitores é um dos motivos pelos quais os leitores acham sua obra muito desafiadora. A autora era bastante interessada na miríade de pensamentos e impressões que compõem a identidade, como dissemos no primeiro capítulo. Quando discute a literatura infantil modernista, Marcie Panutsos Rován (2016) afirma que os modernistas, e isso inclui Woolf, minimizam suas técnicas experimentais quando escrevem para crianças. Sobre isso, falaremos no próximo capítulo. De modo geral,

ao passo que nossa Teoria da Mente nos possibilita investir personagens literários com um potencial para uma ampla gama de pensamentos, desejos, intenções e sentimentos e, em seguida, procurar pistas textuais que nos permitem descobrir seus estados mentais e, assim, prever seu comportamento, nossa capacidade de metarrepresentação nos permite discriminar entre os fluxos de informação que chegam até nós por meio de toda essa leitura de mente²⁸² (ZUNSHINE, 2006, p. 60).

Entretanto, vale ressaltar que o trabalho da pesquisadora se detém apenas naqueles livros reconhecidos pela sua complexidade narrativa (*Beowulf*, *Clarissa*, *Lolita*, *Orgulho e Preconceito*, são exemplos). Dessa forma, ainda que ela afirme que todo livro apresenta, em maior ou menor grau, a teoria da mente, seria interessante a discussão de *best-sellers* ou de livros menos conhecidos, de fora do cânone literário.

Ademais, ainda segundo Zunshine (2006), as emoções são inseparáveis da teoria da mente: a ficção permite que o leitor padronize emoções e percepções de formas novas e distantes, possibilita maior compreensão, senso ético, entre outros. Então, a leitura promove julgamentos metarrepresentativos, que culminam nas respostas emocionais dos leitores. Partindo do pressuposto de que a empatia e a teoria da mente são capacidades que distinguem os seres humanos dos demais seres vivos, Maria Nikolajeva (2017) considera os livros infantis ilustrados como essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em desenvolvimento nos pequenos:

como toda ficção, os livros ilustrados representam as emoções dos personagens fictícios, bem como sua interpretação das emoções uns dos outros. No entanto, ao contrário dos romances, os livros ilustrados evocam o envolvimento emocional por meio de imagens e também de palavras, por meio da amplificação de palavras por imagens e por meio da ambiguidade criada na interação entre a mídia ao transmitir o

²⁸² Whereas our theory of mind makes it possible for us to invest literary characters with a potential for a broad array of thoughts, desires, intentions, and feelings and then to look for textual cues that allow us to figure out their states of mind and thus predict their behavior, our metarepresentational ability allows us to discriminate among the streams of information coming at us via all this mind-reading.

estado emocional de um personagem. [...] os livros ilustrados atraem o hemisfério direito do cérebro em grande medida²⁸³ (p. 114).

Por sua vez, Suzanne Keen (2008) também trata de emoções, mas foca-se na empatia. A partir de um aporte teórico múltiplo - que inclui psicologia social, estudos literários cognitivos, filosofia, feminismo, entre outros - e que constrói uma pesquisa interdisciplinar, a pesquisadora busca discutir de que maneira a leitura de romances afeta a imaginação moral do leitor. Mais especificamente, se a empatia motiva alguma ação altruísta, o que ela chama de hipótese empatia-altruísmo. O termo empatia [*empathy*] surgiu na língua inglesa apenas no começo do século passado, como uma tradução do substantivo alemão *Einfühling*, graças ao romancista Vernon Lee (pseudônimo de Violet Paget), que explicava: “a palavra simpatia, com sentimento... é exercida apenas quando nossos sentimentos entram e são absorvidos na forma que percebemos²⁸⁴”. Entretanto, aspectos destes sentimentos já tinham sido discutidos por filósofos como Adam Smith e David Hume, ainda que tenham sido os românticos e os vitorianos os primeiros a associá-los a uma exposição compartilhada de sentimentos que culminam em ações socialmente benéficas (cf. p. 48-51).

O breve experimento que a professora faz em sala de aula nos mostra, a partir das respostas de seus alunos, que “a própria ficcionalidade dos romances predispõe os leitores a ter empatia com os personagens, uma vez que uma ficção tida como ‘inventada’ não ativa a suspeita e a cautela como aconteceria com um apelo aparentemente ‘real’ por ajuda²⁸⁵” e, por isso, atesta que “mundos fictícios fornecem zonas seguras para os leitores sentirem empatia sem experimentar uma demanda resultante de ação no mundo real²⁸⁶” (2007, p. 04). Assim, os leitores experimentam outros espaços vicariamente, graças ao personagem de ficção. Nas palavras de Keen, trata-se de um paradoxo, uma vez que essa liberdade de ação pró-social abre caminhos para afetos morais e empatia, o que inclui satisfação, alegria, indignação, simpatia, entre outros, mas não necessariamente culmina numa ação altruísta (filantrópica, por exemplo).

²⁸³ “Like all fiction, picturebooks represent fictional characters’ emotions as well as their interpretation of each other’s emotions. However, unlike novels, picturebooks evoke emotional engagement through images as well as words, through amplification of words by images, and through ambiguity created in the interaction between media when conveying a character’s emotional state. Once again, picturebooks appeal to the right hemisphere to a great extent”.

²⁸⁴ “The word *sympathy*, with-feeling... Is exercised only when our feelings enter, and are absorbed into, the form we perceive”.

²⁸⁵ “The very fictionality of novels predisposes readers to empathize with characters, since a fiction known to be ‘made up’ does not activate suspicion and wariness as an apparently “real” appeal for assistance may do”

²⁸⁶ “Fictional worlds provide safe zones for readers’ feeling empathy without experiencing a resultant demand on real-world action”

Entretanto, ainda conforme a professora, somente os leitores “têm a capacidade de se fundir emocionalmente com os habitantes de um mundo de faz-de-conta, através de ações em nome de outras pessoas reais. O fato de raramente decidirem fazê-lo não deve ser considerado um sinal de falha da ficção²⁸⁷” (2007, p. 168). As experiências de leitura empática que confirmariam a teoria de Keen são, como ela mesma argumenta, exceção, não regra. Uma das pesquisas citadas por Keen sugere que a culpa empática [emphatic guilt] pode ser estimulada pela leitura de ficção pela exposição dos leitores à ficção. A identificação com um determinado personagem, por menos caracterizado que ela seja pelo autor, está no cerne da empatia por parte do leitor, ainda que este e o personagem se diferenciem de maneiras práticas ou ideológicas. Entre as características narrativas eleitas pela pesquisadora para análise são a identificação com a personagem²⁸⁸ e a situação narrativa²⁸⁹, que nós lançaremos mão durante a leitura de nosso corpora. Outros aspectos incluem a organização da narrativa em formato de série, sua extensão, expectativa de gênero, comentários metanarrativos, ritmos, entre outros.

Blakey Vermeule (2010) acredita que, como leitores, estamos predispostos a nos importar com os personagens de ficção porque nossa mente evoluiu dessa forma. *Grosso modo*, as narrativas ficcionais tendem a ser “narrativas de fofoca” porque nos contemplam com revelações - nem sempre as melhores ou que trazem o melhor ângulo de seus personagens - sobre as outras pessoas e nós, seres humanos, temos um enorme interesse em saber como elas são e como se comportam não apenas no seu cotidiano, mas também em sua intimidade. Para Vermeule, os escritores capitalizam esse fato ao fornecerem aos leitores informações diversas - até mesmo as sombrias, mas “quentinhas” (“juicy”, como coloca a escritora) - sobre os personagens e seus modos de agir (dissimulação, por exemplo). Dessa forma, seu estudo dialoga com o de Zunshine (2006), para quem a leitura nos encoraja a refletir sobre o que as pessoas pensam de si mesmas e de outras e nós trazemos suas experiências vicárias para nossas vidas (Nikolajeva, 2014c), seja para repeti-las ou não.

Darwinista, a pesquisadora argumenta que a narrativa beneficia diretamente a sobrevivência do ser humano e nossa capacidade de fazê-la foi herdada por seleção natural. A

²⁸⁷ “Have the capacity to convert their emotional fusion with the denizens of a make-believe world into actions on behalf of real others. That they rarely decide to do so should not be taken as a sign of fiction’s failing”.

²⁸⁸ conforme Keen (2007, p. 93), [a]spects específicos de caracterização, como nomenclatura, descrição, implicação indireta de traços, confiança em tipos, planicidade ou redondeza relativa, ações representadas, papéis em trajetórias de enredo, qualidade da fala atribuída e modo de representação da consciência, podem ser assumidos contribuir para o potencial de identificação do personagem e, portanto, de empatia.

²⁸⁹ conforme Keen (2007, p. 93), “a natureza da mediação entre autor e leitor, incluindo a pessoa da narração, a localização implícita do narrador, a relação do narrador com os personagens e a perspectiva interna ou externa dos personagens, incluindo, em alguns casos, o estilo de representação da consciência dos personagens”.

partir de seus estudos de Joseph Carroll e William Flesch, ela nos conta que “se desenvolveu um interesse pela ficção para rastrear trapaceiros, aqueles que levam vantagem e outros desertores morais²⁹⁰” (p. 163). Na hipótese de Carroll,

a função da literatura e das outras artes é formar um universo imaginativo no qual as forças em ação tanto no ambiente quanto no interior dos seres humanos são trazidas para relações subjetivamente significativas umas com as outras. Isso não é a mesma coisa que fornecer informações úteis na prática ou fornecer um mapa objetivamente preciso do ambiente externo. Um mapa cognitivo subjetivamente significativo pode influenciar diretamente motivos e valores, mas, de forma mais ampla, fornece pontos de referência nos quais os humanos podem ajustar seu senso de valor e significado relativos de todos os aspectos emocional e motivacionalmente significativos de sua experiência²⁹¹ (CARROLL 2007, 37 apud p. 163).

Essa não é a única função da literatura para este estudioso, que retoma pressupostos da crítica sociológica ao definir o texto literário como fornecendo um prazer próprio, permitindo ajustes imaginativos a partir de experiências vicárias. Vermeule também discute a hipótese de inteligência maquiavélica²⁹², entendida por ela como a razão pela qual somos levados a tentar compreender os outros. Nessa hipótese, os problemas sociais teriam um efeito mais intenso na mente do que a busca por comida e água. Sendo assim, nós nos importamos com os personagens ficcionais porque a literatura funciona como um guia, em que nós experimentamos emoções vicárias. As associações que fazemos pela teoria da mente na literatura, então, auxiliam em nossa compressão das pessoas reais e de suas percepções. Nesse sentido, quanto mais maquiavélico é o personagem, mais precisaremos forçar nossa habilidade de leitura de mente para compreendê-lo. Isto posto, pode-se considerar o personagem redondo como aquele com tendências mais maquiavélicas. Na concepção de Vermeule (2010):

podemos ver que os personagens literários mais famosos são os mais maquiavélicos. Não que eles sejam os mais manipuladores, embora alguns deles certamente sejam. Em seus habitats originais, eles provocam reflexão. Eles são os mais penetrantes, de visão rápida, visão de longo prazo e oniscientes. Eles são os mais ricos em leitura de mentes. E isso explica, eu acho, por que eles perduram e por que se espalham. Personagens que requerem muito apelo para leitura da mente porque seus poderes

²⁹⁰ “An interest in fiction evolved to keep track of cheaters, free riders, and other morally costly defectors”.

²⁹¹ “The function of literature and the other arts is to fashion an imaginative uni- verse in which the forces at work both in the environment and inside human beings are brought into subjectively meaningful relations to one another. That is not the same thing as providing practically useful information or providing an objectively accurate map of the external environment. A subjectively mean- ingful cognitive map can directly influence motives and values, but more broadly it provides points of reference within which humans can adjust their sense of the relative value and significance of all the emotionally and motiva- tionally significant aspects of their experience. (Carroll 2007, 37).

²⁹² A hipótese da “inteligência maquiavélica” (ou a hipótese do “cérebro social”) “postula que grandes cérebros e habilidades cognitivas distintas dos humanos evoluíram por meio de intensa competição social em que os competidores sociais desenvolveram estratégias ‘maquiavélicas’ cada vez mais sofisticadas como um meio de alcançar níveis sociais e sucesso reprodutivo” – cf.: <https://www.pnas.org/content/103/45/16823>.

perceptivos estão um pouco fora dos limites do que os humanos comuns são capazes. Eles têm - ou afirmam ter - maior percepção das coisas com que as pessoas se preocupam: virtude e vício, crime, rastros de doenças, dinheiro, trapaça e hipocrisia. Quando eles usam seus poderes para o mal, eles têm uma capacidade sobre-humana de explorar outras pessoas. Há uma forte correlação entre a alta inteligência maquiavélica e o amplo apelo literário. Qualquer personagem no topo de uma lista dos personagens literários favoritos de todos os tempos teria uma pontuação extremamente alta em inteligência maquiavélica²⁹³ (p. 52-53).

Além de trazer a teoria da mente para sua discussão, a pesquisadora também lança mão da teoria da simulação: no processo de leitura, nós nos colocamos cognitivamente no lugar de outra pessoa e nos permitimos sentir o que elas estão sentindo, isto é, compartilhamos sua experiência vicariamente. Nesse caso, o texto ficcional torna-se um importante veículo para se testar cenários sem ter algo a perder. Isso porque, se o leitor adota o ponto de vista do personagem (normalmente, o protagonista), ele é capaz de simular sua experiência através de um processo de conexão empática, que não impede que ele faça associações metarrepresentativas ao longo do texto (ter mais conhecimento que o ser ficcional).

Já Patrick Hogan (2011), por fim, afirma que a literatura aperfeiçoa nosso entendimento da relação mútua entre o julgamento ético e as respostas emocionais. O pesquisador parte do pressuposto de que, se a compreensão da mente humana se faz através da integração de várias disciplinas e áreas, então a literatura fornece uma grande quantidade de material para ser explorado nas pesquisas sobre emoções. Isso porque a experiência da emoção é fundamentalmente interpretativa: a interpretação de uma determinada ativação da amígdala como medo só é possível a partir da interpretação de tal ativação em relação à experiência emocional. No exemplo de Hogan, um pesquisador de ressonância magnética funcional (fMRI) não conseguiria entender o medo sem ter uma apreensão intuitiva do sentimento.

Conforme dito anteriormente, na área de literatura infantil, destaca-se, em âmbito cognitivo, além da pesquisa de Nikolajeva, aquela de autoria de Bettina Kummerling-Meibauer (1999, 2011), frequentemente em coautoria com Jörg Meibauer (2005, 2011, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2017) e, também, o texto de María Cecilia Silva-Díaz (2015). Essas pesquisas trabalham com o aspecto emocional da leitura através de uma mescla das teorias da

²⁹³ “We can see that the most famous literary characters are the most machiavellian. Not that they are the most manipulative, though some of them certainly are. In their original habitats, they provoke reflection. They are the most penetrating, quick-sighted, far seeing, and all knowing. They are the richest in mind reading. And that explains, i think, why they endure and why they spread. Characters that require lots of mind reading appeal because their perceptive powers lie just slightly outside the limits of what ordinary humans are capable of. They have—or claim to have—greater insight into the things people care about: virtue and vice, crime, the tracks of disease, money, cheating, and hypocrisy. When they use their powers for evil, they have a superhuman capacity to exploit other people. There is a strong correlation between high machiavellian intelligence and broad literary appeal. Any characters atop a list of the favorite literary characters of all time would score extremely high in machiavellian intelligence”.

ciência cognitiva (aspectos de desenvolvimento da Teoria da Mente), crítica cognitiva, teoria narrativa e teoria do livro ilustrado. Caracterizam-se por serem teóricas, isto é, não há investigação empírica por trás de seus trabalhos e, também, pela ênfase nos livros ilustrados. Dessa forma, trabalha-se com a literatura infantil de modo geral, mas o foco está no diálogo com a ilustração (literatura multimodal).

Para Nikolajeva, a crítica cognitiva confirma que a leitura de fato nos torna seres humanos melhores, ao possibilitar o desenvolvimento de emoções e outras habilidades cognitivas. A atenção de Nikolejeva, no entanto, está voltada aos aspectos de engajamento das crianças (leitura da mente, empatia, identificação, projeção, simulação, entre outros) a partir do contato entre palavras e imagens em livros multimodais (iconotextos). Esse contato fornece ao leitor ideal a experiência vicária através da ativação da memória emocional de longo prazo. Para isso, destaca-se a utilização do conceito de *ekphrasis* emocional, utilizado para demonstrar as diferentes formas de se representar emoções. A professora explica que o termo *ekphrasis* indica a representação de uma forma de arte em outra ou em um meio: a descrição de um prédio num romance, por exemplo. No caso da *ekphrasis* emocional, representa-se uma emoção através do meio verbal, visual ou multimodal:

na ficção em prosa, a *ekphrasis* da emoção depende da linguagem. Pode ser simples e direta, por exemplo, uma declaração narrativa: “Ele estava feliz” ou um discurso direto: “Estou feliz”. Ele pode ser expandido em representações complexas de estados mentais, envolvendo uma variedade de dispositivos narrativos, como pensamento direto, pensamento relatado, focalização interna, discurso direto livre, discurso indireto livre e psiconarração, todos minuciosamente examinados por narratologistas²⁹⁴ (2014b, n.p).

A pesquisa divide as emoções entre básicas e sociais. As primeiras seriam inatas, pois condicionadas evolutivamente, como felicidade, angústia, medo, raiva e nojo, são individuais e, num nível primitivo, respostas de sistemas orientados a objetivos em nossos cérebros; as segundas, por sua vez, chamadas sociais ou cognitivamente superiores (*high cognitive*) são adquiridas e podem ser treinadas: amor, ódio, desprezo, inveja, ciúme, orgulho, pena, surpresa, interesse, culpa, entre outras, que envolvem dois ou mais agentes. Nesse sentido, “ler ficção não é apenas benéfico, mas indispensável para o nosso desenvolvimento cognitivo e emocional²⁹⁵” (2014c, p. 228).

²⁹⁴ In prose fiction, emotion *ekphrasis* is dependent on language. It can be simple and straightforward, for instance, a narrative statement: “he was happy” or direct speech: “i am happy”. It can be further expanded into complex depictions of mental states, involving a variety of narrative devices such as direct thought, reported thought, internal focalisation, free direct discourse, free indirect discourse and psychonarration, all minutely examined by narratologists.

²⁹⁵ “Reading fiction is not only beneficial, but indispensable for our cognitive and emotional development”.

Bettina Kümmerling-Meibauer e Jörg Meibauer, por sua vez, entendem que o desenvolvimento cognitivo pode ser exercitado com a literatura infantil e advogam por uma teoria cognitiva do livro ilustrado que se foque em como interagem as aquisições de linguagem e de literatura (aquisição de habilidade que permita a compreensão e produção de literatura) e de que maneira essas relações estão ligadas a processos cognitivos diversos, como o desenvolvimento emocional. Assim, para eles, livros ilustrados são “úteis” no estudo da relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de literatura. Assim, os primeiros livros, de conceito, seriam fundamentais para a compreensão dos conceitos básicos da literatura, como a sequencialidade, além de pedirem uma resposta ativa do leitor, que auxiliaria na construção da metarrepresentação pictórica, textual e a interpretação e compreensão de relações pictórico-textuais. Quanto ao processo de leitura, “vários estudiosos indicam que os livros ilustrados contribuem decisivamente para a aquisição de habilidades metalinguísticas e meta-literárias, como a compreensão da metáfora e da ironia, e a valorização da intertextualidade e da inter-pictorialidade²⁹⁶” (2013, p. 147). A questão do prazer e a leitura não são investigados por eles.

O trabalho desses pesquisadores alemães, Kümmerling-Meibauer e Meibauer, inclui discussões sobre livros-conceito (para crianças de até três anos, auxiliam na construção de um primeiro léxico) (2005, 2011, 2015c), representações de estados mentais de tempo e espaço através de mapas (2015a, 2017) e a condição prévia para a aquisição de habilidades metalinguísticas (diferenciar mentira de ironias e metáforas, por exemplo) representadas pela teoria da mente a as crenças de primeiro, segundo e níveis, como em narrativas sobre mentira e engano (2015b)

Silva-Díaz (2015), por fim, discute como diferentes contextos ideológicos condicionaram a recepção e a produção da fábula “O Pastor Mentiroso e o Lobo” em duas versões diferentes e analisa personagens mentindo em livros de literatura infantil ilustrados, de autoria de Eva Eriksson, Jenny Wagner e Ron Brooks, Rindert Kromhout e Annemarie van Haerigen. Sua pesquisa expõe de que forma a interação entre palavras e imagens possibilita o reconhecimento de mentiras, as intenções dos personagens e o grau de veracidade de suas informações, discutindo o papel dos livros ilustrados no treinamento da leitura da mente. Na concepção da professora, a percepção da mentira requer a habilidade cognitiva da falsa crença (notar que a outra pessoa acredita em algo que você não acredita) para reconhecer a

²⁹⁶ “Several scholars indicate that picturebooks decisively contribute to the acquisition of meta-linguistic and meta-literary abilities, such as the comprehension of metaphor and irony and the appreciation of intertextuality and inter-pictoriality”.

intencionalidade de um personagem (a intenção da Fulana é fazer a Sicrana acreditar que o engano na compra dos produtos é da Beltrana e não dela, ainda que tenha sido e que ela saiba disso) e a dupla crença (a Fulana não diz o que sabe, mas o que quer que a Beltrana acredite). Nas palavras da pesquisadora, “em todas as obras de ficção, o leitor deve entrar em um jogo intersubjetivo e ativar sua Teoria da Mente se quiser explicar o comportamento do personagem por meio de suas motivações, pensamentos e intenções²⁹⁷” (p. 07). Nesse sentido, a função socializadora da literatura pode ser explicada através das novas perspectivas, permitidas pelo texto literário e que desenvolvem e experimentam habilidades intersubjetivas.

A crítica literária cognitiva tem se desenvolvido de forma interdisciplinar, como vemos em seus textos ditos fundamentais: o foco de Mark Turner (2006) está em como processamos metáforas complexas; o de Elaine Scarry (2006) nas circunstâncias que fazem da função ekphrástica da língua algo vívido e nítido; Lisa Zunshine (2006), por sua vez, se detém aos limites da nossa capacidade de atribuir estados mentais. Como observa Richter (2006), são abordagens distintas, mas cujo foco está no processo de leitura e como o cérebro entende o texto literário. Como modo de ler a literatura infantil, o foco está no desenvolvimento de emoções através do processo de leitura, considerando que as crianças ainda não têm habilidades cognitivas-afetivas totalmente desenvolvidas. A empatia, por exemplo, segundo Maria Nikolajeva (2016), é uma habilidade que só se desenvolve por completo no fim da adolescência. Kümmerling-Meibauer, por sua vez, está interessada nas representações das emoções (2012) e no desenvolvimento cognitivo das crianças através dos livros ilustrados (2013). Já Trites (2012) se dedica às metáforas, scripts e blending em narrativas sobre o crescimento e desenvolvimento do jovem e Stephens (2011), por fim, discute scripts e schemas como instrumentos transformativos na literatura que tematiza diversidade, que melhoram o senso de justiça social.

O trabalho de Lisa Zunshine, entretanto, é muito importante para grande parte desses pesquisadores. Como resume Trites (2017),

Maria Nikolajeva (2014) estende essa ideia [teoria da mente] de forma inovadora à ficção infantil, reconhecendo o significado da Teoria da Mente, ou mentalização, como trabalho de desenvolvimento no subjuntivo que requer imaginação: ela então traça como o processo de leitura exige e reforça a Teoria da Mente. Como Nikolajeva coloca, “a ficção nos permite, através de vários dispositivos narrativos, entrar na mente de outras pessoas” (p. 81). Bettina Kümmerling-Meibauer (2012) demonstra especificamente como os romances juvenis contam com a Teoria da Mente, enquanto Roberta Silva (2013) analisa como a ficção fantástica emprega a Teoria da Mente para ajudar os adolescentes a processar o medo e a ansiedade.

²⁹⁷ “In all fictional works, the reader must enter into an intersubjective game and activate their theory of mind if they want to explain the behaviour of the character through their motivations, thoughts and intentions”.

Narrativa e contação de histórias dependem dos fenômenos interrelacionados do subjuntivo e da Teoria da Mente: a Teoria da Mente é necessária para os humanos especularem sobre o subjuntivo “e se” no qual as histórias se baseiam²⁹⁸ (p.104).

O que se pode identificar então é que são pesquisas que, embora tenham diversos enfoques, se unem, pois, estão interessadas na literatura como algo capaz de auxiliar no desenvolvimento cognitivo de um leitor que ainda não “completou” suas habilidades cognitivas no que diz respeito às emoções. Embora essas pesquisadoras também discutam a relação entre palavra e imagem nos textos para crianças, a arte não é vista como capaz de promover a imaginação e a fantasia, mas como algo que pode ser utilizado no desenvolvimento cognitivo. Por isso o nosso estudo se distancia um pouco dessas pesquisas e se foca em duas questões trazidas por Zunshine: a obra modernista como um texto exigente pois põe em xeque nossa habilidade de se atribuir estados mentais a pessoas (2006) e a obra infantil como um texto que tem uma frequência consideravelmente menor de múltiplos estados mentais (2019). Nas palavras dela:

[lendo] história após história, de *Alice no País das Maravilhas* a *Stuart Little*, eu tive que procurar ativamente por preenchimentos de terceiro nível, às vezes ficando em branco por uma página inteira. Essa situação seria difícil de imaginar na ficção literária para adultos, em que o principal esforço necessário para encontrar uma instância de inserção complexa envolve a abertura do livro. (Ali, mesmo quando as descrições de estados mentais são intencionalmente omitidas, para fazer parecer que os personagens carecem do que podemos chamar de interioridade, estados mentais embutidos ainda estão implícitos)²⁹⁹ (p.10).

Então nossa leitura, no próximo capítulo, vai considerar essas constatações e refletir sobre o texto infantil modernista em termos de atribuição de estados mentais, com o intuito de discutir se os textos para crianças dessas autoras são tão exigentes quanto seus textos para adultos. Nosso foco não é num possível desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança, mas como o processo de atribuição de estados mentais durante a leitura opera no jogo ficcional e se podemos pensar nos palimpsestos dos textos das mulheres em termos de intencionalidades. Quando Zunshine (2019) lê os livros infantis, ela retoma o conceito de

²⁹⁸ Maria Nikolajeva (2014) innovatively extends this idea to children’s fiction, acknowledging the significance of Theory of Mind, or mentalising, as developmental work in the subjunctive that requires imagination: she then traces how the reading process both requires and reinforces Theory of Mind. As Nikolajeva puts it, ‘fiction allows us, through various narrative devices, to enter other people’s minds’ (81). Bettina Kümmerling-Meibauer (2012) demonstrates specifically how young adult novels rely on Theory of Mind, while Roberta Silva (2013) analyses how fantasy fiction employs Theory of Mind to help adolescents process fear and anxiety. Narrative and storytelling depend on the interrelated phenomena of the subjunctive and Theory of Mind: Theory of Mind is necessary for humans to speculate about the subjunctive ‘what if’ on which stories rely.

²⁹⁹ “In story after story, from *Alice in Wonderland* to *Stuart Little*, I had to actively search for third-level embeddings, sometimes coming up empty for a whole page. This situation would be difficult to imagine in literary fiction for grownups, in which the main effort required to find an instance of complex embedding involves opening the book. (There, even when descriptions of mental states are intentionally omitted, to make it seem that characters lack what we may call interiority, embedded mental states are still implied)”.

crossover de Sandra Beckett. Essa pesquisadora afirma que, para que o leitor usufrua de um texto paródico, deve primeiro reconhecer a intenção de se parodiar um texto, então identificar o texto parodiado e, por fim, reinterpretá-lo neste novo contexto. “Esse reconhecimento”, diz Zunshine (2019), “de intenção já é uma incorporação complexa – percebo que o autor quer que eu pense no texto A enquanto estou lendo o texto B – mesmo antes de levarmos em consideração os estados mentais dos personagens cujas motivações podemos ter que interpretar à luz desse “novo contexto”³⁰⁰” (p.10-11). No caso de nossos corpora, quem é o leitor que reconhece esses palimpsestos? De que forma eles alteram como interpretamos a intencionalidade textual em suas diversas situações de comunicação? São algumas das questões que discutiremos no próximo capítulo.

4.4. Amarrando pontos e retomando conceitos

João Luís Ceccantini (2004) retoma estudos canônicos da tradição anglo-americana (Peter Hunt, John Townsend, Kay Vandergrift) e obras já clássicas na tradição de pesquisas brasileiras acerca de literatura infantojuvenil (Coelho, Zilberman e Lajolo), com o intuito de chamar atenção para questões referentes à literatura para crianças como objeto de estudo científico. Essas questões incluem: suportes teóricos, metodologias de pesquisa, a literatura infantojuvenil como objeto e seu estatuto, entre outras. Já Maria do Rosário Mortatti (2001) propõe um modelo de análise interdisciplinar do texto infantil, com base no que conceitua como “configuração textual da literatura infantil”. Além disso, problematiza o movimento histórico de constituição desse campo de estudos.

Esses textos de Ceccantini (2004) e Mortatti (2001) apresentam uma constatação em comum: as pesquisas realizadas na área de literatura infantojuvenil são, no Brasil, ainda muito tímidas. Para fins comparativos, podemos observar que a bibliografia de estudos acadêmicos compilados por Kay Vandergrift em *Children’s Literature: Theory, Research, and Teaching*, de 1990, soma mais de 600 obras; no Brasil, de acordo com Ceccantini, em 2004, podíamos chegar, com muito custo, a 50 livros. Por isso, conclui o pesquisador, “há ainda praticamente tudo a se fazer [no que se refere a pesquisas sobre literatura para crianças] no Brasil” (2004, p. 29). Não há uma pesquisa que atualize tais dados. Entretanto, a publicação de teses e dissertações, como vimos, mostra o quanto este campo de estudos cresceu. Isso não significa

³⁰⁰ “Of intent is already a complex embedment — I *realize* that the author *wants* me to *think* of text A as I am reading text B—even before we factor in mental states of characters whose motivations we may have to interpret in light of this ‘new context’.

que ele não pode se expandir ainda mais, ou que haja obras básicas suficientes para compor uma bibliografia básica “multiteórica” (multiculturalismo, gênero, livro ilustrado, livros de referência, enciclopédia, entre outras). Entretanto, deve-se considerar que há, no país, diversas obras consagradas no campo a respeito do subsistema numa perspectiva histórica. Em *Clássicos brasileiros sobre literatura infantil* (1943-1986), Maria do Rosário Longo Mortatti, Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Fernando Rodrigues de Oliveira (2020) criam uma “história das histórias” da literatura infantil brasileira.

Para Mortatti (2001), no que se refere à construção de uma área de estudos de literatura para crianças em nosso país, há uma “oscilação histórica entre inserir-se na área de Letras ou de Educação, a qual se encontra influenciada pela oscilação correlata no movimento de constituição da produção de literatura infantil brasileira” (2001, p. 180). Como vimos, trata-se de uma observação que aproxima o contexto brasileiro ao anglo-americano desde o seu início, como disciplina acadêmica, na segunda metade do século XX.

Nesta tese, elegemos como aporte teórico a crítica feminista e a crítica cognitiva. Nos moldes da grade de Ceccantini (2020), que objetiva apresentar um método de análise e descrição das narrativas (no caso dele, juvenis) e possibilitar o aproveitamento futuro dos dados disponibilizados nessas análises e descrições, recorreremos à Lissa Paul (1997), que apresenta sugestões para uma leitura feminista do texto para crianças e resume sua “grade” a doze perguntas: i) de quem é a história?; ii) quem é o leitor?; iii) quando e onde esta leitura é feita?; iv) quem é nomeado e quem não é?; v) quem está no topo?; vi) quem é punido e quem é recompensado?; vii) quem fala e quem é silenciado?; viii) quem age e quem sofre a ação?; ix) quem possui propriedade e quem é dependente?; x) quem olha e quem é observado?; xi) quem luta por honra e quem sofre?; e xii) como os sistemas de valores são determinados? Ademais, para a pesquisadora, os estudos feministas, na literatura infantil se dividem entre pesquisas de Releitura (novas leituras, que buscam novas interpretações), Reivindicação (novas leituras de textos que foram “esquecidos”) e Redirecionamento (leituras que privilegiem personagens antes marginalizados).

Já a crítica cognitiva é bastante recente e Nikolajeva (2014c) divide esses estudos, dentro da literatura infantil, em dois: os que se focam em esquemas e roteiros e aqueles que se focam no engajamento afetivo como ferramenta de análise. Estes últimos compreendem que o livro infantil, sobretudo ilustrado, pode aumentar a inteligência emocional do jovem leitor, uma vez que este ainda não desenvolveu completamente sua capacidade de leitura da mente e

suas habilidades empáticas. Ao discutir os motivos pelos quais utilizar esta nova teoria da recepção, a referida pesquisadora afirma:

[p]rimeiro, [a crítica cognitiva] explica, ancorada na pesquisa experimental, por que podemos nos envolver com emoções ficcionais e, particularmente, por que podemos ser fortemente afetados por imagens visuais emocionalmente carregadas, mesmo quando sabemos que são meras representações. Em segundo lugar, ela fornece insights fascinantes, que ainda precisam ser confirmados experimentalmente, sobre as maneiras pelas quais a lateralidade do cérebro governa nosso envolvimento emocional com narrativas multimídia, bem como o apelo particular dos livros ilustrados para jovens leitores devido ao domínio do hemisfério cerebral direito em uma tenra idade. Terceiro, a crítica cognitiva confirma afirmações que foram feitas anteriormente sem evidência científica indiscutível: ler textos multimídia não é apenas benéfico, mas indispensável para nosso desenvolvimento emocional. Finalmente, a crítica cognitiva demonstra de forma convincente que as imagens visuais são meios poderosos para convidar os leitores a se envolverem emocionalmente com os textos, e que os livros ilustrados são campos de treinamento perfeitos para a teoria da mente e a empatia dos jovens³⁰¹ (2017, p. 117).

No capítulo seguinte, leremos os textos das mulheres modernistas levando em consideração duas afirmações de Lisa Zunshine: i) a de que os textos modernistas (a exemplo de *Mrs. Dalloway*) testam os limites de nossa habilidade de navegar pelos múltiplos níveis de intencionalidade presentes nessas narrativas (em *Mrs. Dalloway* há excertos que chegam a seis intencionalidades, enquanto é cientificamente comprovado que os seres humanos têm dificuldade em processar histórias que envolvem leituras de pensamento acima do quarto nível); e ii) a de que livros infantis dificilmente exigem atribuições de estados mentais superiores ao terceiro nível. Nossa busca, então, inclui discutir se os livros infantis das escritoras são cognitivamente menos desafiadores que sua produção para adultos. Eles serão lidos, também, considerando o palimpsesto em termos de intencionalidade, em diferentes níveis de situação de comunicação narrativa (as prováveis intenções do autor implícito³⁰², do narrador, dos personagens).

³⁰¹ “First, it explains, anchored in experimental research, why we can engage with fictional emotions at all and particularly why we can be strongly affected by emotionally charged visual images even when we know that they are mere representations. Second, it provides fascinating insights, which still need to be confirmed experimentally, about the ways in which brain laterality governs our emotional engagement with multimedial narratives, as well as the particular appeal of picturebooks to young readers because of the right cerebral hemisphere’s dominance at a young age. Third, cognitive criticism confirms claims that have been previously made without indisputable scientific evidence: reading multimedial texts is not only beneficial but is indispensable for our emotional development. Finally, cognitive criticism convincingly demonstrates that visual images are powerful means to invite readers to engage emotionally with texts, and that picturebooks are perfect training fields for young people’s theory of mind and empathy”.

³⁰² Na concepção de Wolf Schmid (2014), “o conceito de autor implícito refere-se à imagem do autor contida em uma obra e constituída pelas propriedades estilísticas, ideológicas e estéticas para as quais signos indiciais podem ser encontrados no texto. Assim, o autor implícito tem um lado objetivo e um lado subjetivo: está alicerçado aos índices do texto, mas esses índices são percebidos e avaliados de forma diferente por cada indivíduo → leitor. Temos o autor implícito em mente quando dizemos que todo e qualquer produto cultural contém uma imagem de seu criador. O autor implícito, portanto, não é uma categoria específica da narração

Conforme resumem Stefanie Lethbridge e Jarmila Mildorf (s/d),

a situação de comunicação nos textos em prosa compreende três níveis: uma personagem dirige-se a outra personagem da narrativa; que é narrada por um narrador que às vezes se dirige a um “querido leitor” ou ouvinte imaginário ou real da narrativa, o narratário; o texto foi composto por um autor real e é lido por um leitor real. Autores e leitores estão frequentemente inseridos em diferentes contextos históricos e culturais³⁰³ (p. 56).

Lisa Zunshine (2016) afirma que a atribuição de intencionalidades por parte do leitor pode ser associada a personagens, narradores, autores implícitos, narratários, numa diversa variedade de combinações, o que nos leva a concluir que a atribuição de estados mentais acontece nos três níveis de situação de comunicação mencionados anteriormente. Ao analisar um trecho de *Tom Sawyer* (2019) ela observa que o autor implícito *quer* que nós *pensemos* que Tom *quer* que seus amigos *pensem* que ele *gosta* de realizar seus afazeres. Embora ela afirme que não se deve assumir que todo leitor vá fatorar os estados mentais do autor implícito em intencionalidades complexas, acabamos especulando sobre como o autor pode ter intuitivamente antecipado o pensamento de seus leitores.

No capítulo seguinte, discutiremos essa questão tendo em mente o palimpsesto conforme entendido pela crítica feminista e a intencionalidade (o que se compreende, pensa, quer e acredita) que pode estar escondida textualmente ou implicitamente pelo autor implícito. Para isso, levaremos em consideração as três habilidades de ToM conforme descritas por Robin Dunbar (apud LEVERAGE et al. 2016): perceber os próprios pensamentos; compreender os sentimentos do outro; imaginar como uma pessoa ficcional agiria em situações particulares. A implicação dessa terceira habilidade é a seguinte:

podemos começar a criar literatura, a escrever histórias que vão além de uma simples descrição dos eventos e mergulhar cada vez mais profundamente nas razões pelas quais o herói deve se comportar da maneira que o faz e os sentimentos que o impulsionam cada vez mais em sua jornada³⁰⁴(p.102).

Veremos essas características como uma forma de exercitar nossa imaginação narrativa.

verbal; é, no entanto, mais frequentemente discutido em relação aos textos linguísticos, particularmente em contextos narratológicos”. (p. 161).

³⁰³ “The communication situation in prose texts thus comprises three levels: A character addresses another character in the narrative; this is narrated by a narrator who sometimes addresses and imaginary or actual “dear reader” or listener in the narrative, the narratee; the text has been composed by a real author and is read by an actual reader. Authors and readers are frequently embedded in different historical and cultural contexts”

³⁰⁴ “We can begin to create literature, to write stories that go beyond a simple description of events as they occurred to delve more and more deeply into why the hero should behave in the way he does, into the feelings that drive him ever onwards in his quest”.

DESVENDANDO TEXTOS E ATRIBUINDO ESTADOS MENTAIS:
MODOS DE LER O TEXTO MODERNISTA

Here I am. When I wish a dish. I wish a dish of ham. When I wish a little wish. I wish that I was where I am.

Gertrude Stein, *The World is Round*

5. Retomando a conversa: em busca de significados

Como vimos até agora não há um número significativo de estudos que se foquem em “preencher os espaços” entre literatura infantil e modernismo ou que se ocupe dos níveis de intencionalidade presentes no texto, nem dos palimpsestos que os textos modernistas para crianças podem trazer. Ao contrário, os textos “clássicos” sobre o tema parecem apostar numa direção oposta, de distanciamento: Jacqueline Rose (1984) vê a literatura infantil como um refúgio para o escritor que não queria discutir os dramas da modernidade, Humphrey Carpenter (1985) estuda a Era de Ouro inglesa como um retorno à arcádia idílica, o lugar seguro para a criança. Recentemente, Marcie Rovin (2016) afirmou que os modernistas que se aventuraram pelo subsistema infantil o fizeram a partir de remodelações em sua estética, deixando seus textos mais palatáveis. Os estudos mais recentes, entretanto, buscam aproximações de valor simbiótico, de influência mútua, entre literatura para crianças e Modernismo literário.

Em seu estudo sobre o romance contemporâneo estadunidense (2018), Alys Moody afirma que os pesquisadores costumam pensar no Modernismo como uma literatura que se dedica ao distanciamento (do leitor) e à indiferença (como sentimento). Ao investigar a “genealogia da indiferença” modernista, Moody nota que esta está muito relacionada à como o Modernismo literário se conceituou e foi conceituado pela crítica. Para ela,

muito da própria autoteorização canônica do *alto* [high] Modernismo [...] entendeu seu projeto como a produção da indiferença, colocando-a como central para sua definição estética. Pesquisas recentes, que trabalham com suas principais obras, perpetuam essa tradição e a priorizam a uma “contra-tradição” que preferiria Gauguin a Duchamp, D. H. Lawrence a James Joyce e Arthur Rimbaud a T. S. Eliot. Ao fazer isso, colocamos a estética da indiferença como prioridade e a equiparamos ao Modernismo³⁰⁵ (2018, s/d).

A partir de seus estudos sobre o desenvolvimento schilleriano da estética de Kant, Moody pede que reavaliemos a indiferença modernista, “entendendo-a não como um repúdio a todas as emoções, mas como uma tentativa de cultivar um estado afetivo especificamente

³⁰⁵ “Much of canonical high modernism’s own self-theorization, in short, understood its project as the production of indifference, positing it as central to its definition of the aesthetic. Contemporary scholarship, working in and through these touchstone texts, continues this tradition and prioritizes it over a counter-tradition that would prefer Gauguin to Duchamp, D. H. Lawrence to James Joyce, and Arthur Rimbaud to T. S. Eliot. In so doing, we assume the priority of indifference for aesthetics, and equate modernism with this aesthetic indifference”.

estético, cujo esteticismo é assinalado precisamente por sua capacidade de causar afeto a partir da indiferença³⁰⁶” (2018, s/d). Nesse caso, essa indiferença seria um sentimento exclusivo de recepção de arte.

Como mencionamos anteriormente, nosso objetivo é ler os textos modernistas através da crítica feminista e da cognitiva, partindo do pressuposto tanto de que há significados escondidos caros à identidade feminina. Agora, acrescentamos à equação a questão da indiferença modernista. Partindo do pressuposto de que esses textos sejam permeados por ela, este capítulo explora como esse aprimoramento da atribuição de estados mentais, a recepção das emoções e o desnudamento do significado simbólico se dariam nas obras *The World is Round* (1939), de Gertrude Stein; *Nurse Lugton's Curtain* (1991) e *The Widow and the Parrot* (1985), de Virginia Woolf; “The Bull of Bendylaw”, “The It-Doesn't-Matter Suit” (1996), “The Bed Book” (1976) e “Mrs. Cherry's Kitchen” (2001), de Sylvia Plath; e *Martin Pippin in the Apple Orchard* (1921), de Eleanor Farjeon. Abordaremos estes textos na seguinte ordem: a produção das escritoras modernistas Woolf e Stein; então Farjeon, que representa o movimento quase simultâneo que foi a Era de Ouro; e a geração seguinte, Plath.

5.1 Virginia Woolf e seus experimentos na literatura infantil

Virginia Woolf foi uma das pioneiras do que se convencionou chamar de Modernismo literário e hoje é uma de suas principais representantes, sendo frequentemente utilizada com propósitos didáticos, uma vez que sua obra contempla as discussões estéticas realizadas em seus ensaios a respeito da ficção moderna, nos quais ela advoga por uma narrativa mais subjetiva e psicológica. Essa nova estética, pautada não por ações, mas pela mente do personagem, só foi interessar os escritores infantis na segunda metade do século XX, mais precisamente, a partir dos anos 1960, período que apresentou uma grande quantidade de romances que tanto eram orientados pela psicologia dos personagens, quanto se caracterizavam pela desintegração da narrativa tradicional e cronológica (NIKOLAJEVA, 2002; ROSENFELD, 1996).

Woolf, como se pode depreender de seus diários (1978), via as crianças como seres exigentes e fascinantes. Escreve a autora:

Ann [sua sobrinha] estava falando sobre a foca branca e querendo que eu lesse para ela. [...] Elas [crianças] têm o que nenhum adulto tem - aquela franqueza -

³⁰⁶ “Understanding it less as a repudiation of all emotion than as an attempt to cultivate a specifically aesthetic affective state, one whose aestheticism is signaled precisely by its ability to make an affect out of indifference”.

tagarelíce, tagarelíce, tagarelíce, continua Ann, em uma espécie de mundo próprio, com suas focas e cachorros; feliz porque ela vai tomar chocolate esta noite e fazer amora preta amanhã: as paredes de sua mente penduradas com coisas vivas e brilhantes³⁰⁷ (pp.315–16).

Esse “universo próprio” infantil, mencionado pela autora, pôde ser visto em textos como *As Ondas*, sobre o qual discutimos brevemente no capítulo dois. Estranhamente, a figura da criança não faz parte, pelo menos no papel de protagonista, dos dois contos infantis de Woolf que abordaremos. Ambos os textos tinham circulação privada e o primeiro caracteriza-se como colaboração intergeracional real: *The Widow and the Parrot* (1988) foi originalmente publicado em um caderno de circulação familiar (o *Charleston Bulletin*, sobre o qual falamos no primeiro capítulo) e escrito a pedido de Quentin Bell, com quem a escritora firmou uma parceria cuja colaboração tinha importância equivalente (ela escrevia, Quentin ilustrava e, além disso, seu irmão Julian fazia as vezes de editor). Já o segundo conto, *Nurse Lugton's Curtain* (1991), foi encontrado no manuscrito de *Mrs. Dalloway* e escrito para entreter outra sobrinha: Ann Stephen, filha de Adrian Stephen, a garotinha a quem Woolf se refere em nossa última citação e que encantou a escritora com sua mente “viva e brilhante”.

Como já estudamos, Woolf encontrou na literatura infantil um lugar de experimentação estética. Sua parceria com os filhos de Vanessa Bell no *Charleston Bulletin* durou quatro anos (1923-1927) e, ao longo desse mesmo período, ela publicou obras como *Mrs. Dalloway* (1925) e *To the Lighthouse* (1927), além de ensaios como “Mr. Bennett and Mrs. Brown” (1923). No capítulo dois deste trabalho, discutimos a obra acadêmica de Dusi Berre (1989), para quem os livros de Lewis Carroll povoaram a imaginação de Woolf e influenciaram essas suas experimentações na ficção. As biografias ficcionais publicadas no *Charleston Bulletin*, por exemplo, misturam o real ao *nonsense* e ao absurdo, com passagens que lembram não só Lewis Carroll, como os limeriques de Edward Lear. O tema do sobrenatural, presente em *The Widow and the Parrot* já havia sido tratado por Woolf em “A Haunted House” (1921).

O conto *Nurse Lugton's Curtain* foi encontrado na década de 1980 na biblioteca da King's College e é uma revisão de *Nurse Lugton's Golden Thimble*. Essa primeira versão foi descoberta em 1963, por Wallace Hildick, no manuscrito de *Mrs. Dalloway*, que pertence à British Library e quem deu ao conto seu título foi Leonard Woolf. Essa primeira edição foi depois ilustrada por Duncan Grant, pintor associado ao grupo Bloomsbury. A versão revisada, *Nurse Lugton's Curtain*, foi traduzida, no Brasil, por Ruth Rocha e publicada pela editora

³⁰⁷ “I’ve had Ann in talking about the white seal, & wanting me to read to her. [...] They [children] have what no grown up has—that directness—chatter, chatter, chatter, on Ann goes, in a kind of world of her own, with its seals & dogs; happy because she’s going to have cocoa tonight, & go blackberrying tomorrow: the walls of her mind all hung round with such bright vivid things”.

Ática em 1999. Essa tradução dialoga mais diretamente com as ilustrações de Julie Vivas, presentes na edição em língua inglesa. Nesse sentido, a “rainha” de Woolf torna-se, na tradução de Rocha, a “rainha do carnaval”, por exemplo (e o que se vê na ilustração é um desfile carnavalesco). Hoje essa edição tem circulação apenas em sebos. Como dito no primeiro capítulo desta tese, a narrativa se trata de um breve recorte na vida da babá Lugton, que cochila ao tecer uma cortina azul para seus patrões. Seu adormecer liberta uma fauna e uma flora majestosas, que ganham vida: entram em ação os animais e também o séquito da rainha de Millamarchmantopolis, um burgo. Esses personagens temem a babá, que é vista como uma ogra destruidora. O outro livro de literatura infantil ilustrado de Virginia Woolf, *The Widow and the Parrot*, embora seja leitura obrigatória do 5o ano em Portugal, não foi publicado como livro de literatura infantil no Brasil. Há uma tradução dele, entretanto, presente na coletânea *Contos Completos*, publicada em 2005, pela Cosac Naify, com tradução de Leonardo Froés.

“De quem são as histórias?” Pergunta-nos Lissa Paul (1997) e, então, temos o nosso primeiro “ruído”, pois as histórias são protagonizadas por duas senhoras, Mrs. Gage (*The Widow and the Parrot*) e a babá Lugton (*Nurse Lugton’s Curtain*). Em ambos os casos, nós as conhecemos como a “viúva” e a “babá” [nurse]: não são pessoas, mas papéis sociais. Lisa Zunshine (2019) considera que algumas vezes devemos atribuir estados mentais ao autor implícito e, neste caso, pode-se considerar a intencionalidade por trás da ausência do nome próprio. No caso de Lugton, a única vez que seu nome não é precedido por “nurse” ou “old nurse”³⁰⁸ é quando esta é reconhecida como ogra. Ela é socialmente vista como alguém que

³⁰⁸ A edição brasileira do texto, publicada em 1999 pela editora Ática e com tradução de Ruth Rocha, recupera as ilustrações de Julie Vivas e a mancha tipográfica da edição da editora Gulliver/HBJ. Nela, a babá Lugton torna-se Tia Bá, aproximando a personagem de seu leitor brasileiro: tanto “tia” é um substantivo utilizado pelas crianças no tratamento de adultos não necessariamente conhecidos, quanto “Bá” se trata de um apelido, possivelmente do primeiro nome da personagem, o que enfatiza a informalidade de seu tratamento por parte do leitor implícito e promove certa proximidade entre o narrador e o personagem foco e, também, entre leitor e personagem. Outro exemplo: a patroa, no original chamada de Senhora [Mrs.] John Jasper Gingham, torna-se dona Julinha na tradução de Rocha. Segundo John Lewis (2019), no século XIX, os direitos das mulheres americanas e britânicas dependiam muito dos comentários de William Blackstone, famoso jurista inglês, que entendia o homem e a mulher casados como apenas uma pessoa (o marido) perante a lei. Segundo o website English Language & Usage (2021), este costume perdeu força após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, manuais de etiqueta ainda recomendam este tratamento em situações formais. Dessa forma, pode-se observar uma alternância de leitura da mente do original para a tradução, na qual o autor implícito indica que há uma proximidade entre tia Bá e sua patroa, dona Julinha, promovendo, assim, uma relação afetiva também entre essa personagem, que é apenas mencionada, e o leitor implícito.

Também se deve notar outra diferença entre o original e a tradução para crianças: a relação entre a babá, o besouro e a mosca. No texto em inglês, quando se menciona que, na vida real, até um besourinho preto assustaria a protagonista, que morre de medo de animais e insetos; e quando o zumbido da mosca a desperta e ela trata logo de voltar ao trabalho. Já na tradução de Ruth Rocha, após mencionar que tia Bá tem medo de animais até atrás das grades de um zoológico, a narradora afirma que “[a]t é um pequeno besouro deu seu pulinho”. Essa afirmação é dúvida, pois tanto há um pequeno inseto (mais tarde se descobre que se trata de uma mosca) na

desempenha dois papéis: de construção (a babá do mundo real, que costura a cortina) e de destruição (a ogra do mundo dos sonhos, cujo despertar congela seus habitantes). Esses papéis são, da maneira como vistos pelos demais personagens do texto, opostos: de construção e desconstrução.

Isso se torna um ruído, uma espécie de distanciamento inicial do leitor primário, em conformidade com Paul (1997). Isso porque o engajamento do leitor com a obra literária tende a se realizar como resultado de sua conexão com o protagonista. Ao discutir a relação entre o leitor real e o personagem do livro infantil como um todo, Maria Nikolajeva (2002) conta-nos que, enquanto o leitor adulto, teoricamente mais sofisticado, consegue distanciar-se de personagens criminosos ou moralmente depravados, a criança não tem essa capacidade e pode ficar confusa e frustrada ao não encontrar uma posição de sujeito claramente indicada na narrativa. Isso deve ser considerado na atribuição de intencionalidades. Os livros de Woolf são indicados para leitores entre seis a nove anos pela editora, faixa etária em que as crianças ainda estão desenvolvendo essas habilidades cognitivas. Segundo Nikolajeva (2014c, p. 16-17), a leitura da mente

se desenvolve por volta dos quatro anos de idade [...]. Nesta fase, as crianças são capazes de fazer inferências sobre os pensamentos de outras pessoas, como demonstrado nas “tarefas de falsas crenças” [...]. A empatia, a capacidade de compreender os sentimentos de outras pessoas independentemente dos seus próprios, desenvolve-se plenamente durante a adolescência e depende da reestruturação radical do cérebro adolescente [...]. No entanto, mesmo crianças pequenas podem reconhecer emoções básicas (Harris 2008), e a empatia elementar está presente durante a primeira infância (Widen & Russell 2008). [...] A empatia é indiscutivelmente o que nos torna humanos (embora essa postura seja questionada por alguns estudiosos [...]). No entanto, como a teoria da mente, essa capacidade não aparece automaticamente; ela se desenvolve gradualmente e pode ser aprimorada e treinada. A teoria da mente e a empatia são habilidades sociais fundamentais, que permitem a comunicação interpessoal³⁰⁹.

ilustração, perto do abajur; quanto pode-se depreender que se trata de mais um dos habitantes do burgo, que saiu da cortina para passear no mundo real. Ademais, quando assustada pela mosca, a personagem se espeta com a própria agulha [o que, na perspectiva do palimpsesto, pode-se indicar a sabotagem por parte da própria artista, que nega seu inconsciente imaginário]. Há uma pausa temporal entre o susto, a alfinetada no dedo, o congelamento dos animais e a volta ao trabalho que não acontece no original. O susto é que coloca a personagem para trabalhar instantaneamente.

³⁰⁹ “Develops around the age of four (see Baron-Cohen et al. 2000; Blakemore & Frith 2005; Doherty 2009). At this stage, children are able to make inferences about other people’s thoughts, as demonstrated in “false-belief tasks” (e.g. Baron-Cohen et al. 1985). Empathy, the ability to understand other people’s feelings independently of one’s own, develops fully during adolescence which depends on the radical restructuring of the adolescent brain (Rosenblum & Lewis 2003; Blakemore & Frith 2005). However, even young children can recognise basic emotions (Harris 2008), and elementary empathy is present during early childhood (Widen & Russell 2008). [...] Empathy is arguably what makes us human (although this stance is questioned by some scholars, see e.g., Premack & Woodruff 1978). However, like theory of mind, this capacity does not appear automatically; it develops gradually, and it can be enhanced and trained. Theory of mind and empathy are fundamental social skills that enable interpersonal communication”.

Aliás, nas palavras de Nikolajeva, “para um jovem leitor, uma diferença de idade de dois anos pode parecer significativa³¹⁰” (2002, p. 07). Sendo assim, pode-se depreender que há uma dificuldade inicial entre o leitor real (aqui abstrato, pois não se trata de uma pesquisa empírica, mas que leva em consideração as idades indicadas de leitura) e as personagens de Woolf: duas mulheres idosas, a possivelmente vitoriana Mrs. Gage e a eduardiana ou jorgiana Mrs. Lugton (embora sentada numa cadeira windsor). Isso porque, como considera a autora, “pesquisas empíricas mostram que as crianças preferem ler sobre personagens da sua idade ou alguns anos mais velhos. No que diz respeito às preferências de gênero, afirma-se que os meninos normalmente gostam de ler histórias sobre meninos, enquanto as meninas não fazem distinção³¹¹” (p. 07). Essas histórias inicialmente surpreendem pela novidade, mas, com o decorrer do tempo, podem não apresentar mais nenhum atrativo ao leitor, o que Jauss chama de “distância estética” (1994): a relação entre o horizonte de expectativas do leitor e a realização da leitura, que se realiza através de hipóteses (aqui, focada na atribuição de intencionalidades).

Em 1977, Edward F. Ansello conduziu uma pesquisa na qual analisou os personagens idosos de 656 livros infantis. Nestes corpora, apenas 3,96% dos textos colocavam tais personagens no papel de protagonista. Pesquisa semelhante foi repetida em 2010, por Jessica L. Danowski, que analisou cerca de 700 livros para se discutir as representações dos idosos na literatura para crianças entre 2000 e 2010. Nela, concluiu que 26,1% das vezes esses personagens eram protagonistas. Isto é, houve um notável crescimento de interesse pelo núcleo. Na pesquisa de Ansello (1977), poucos personagens eram descritos como “felizes” ou “legais”. A maioria era associada a características como a tristeza, a pobreza, irritação, o que, para ela, levou a uma visão estereotipada do idoso. A viúva Gage e a babá Lugton são opostas: uma ama os animais, outra teme até mesmo um besourinho. Dessas personagens, a primeira recupera essa visão estereotipada, associando-a a doenças: ela manca da perna direita, seu corpo está tomado pelo reumatismo e tem vista fraca, o que coloca o texto de Woolf em conformidade com aqueles publicados no século passado.

Para Nikolajeva (2002), os leitores implícitos de ficção infantil têm características que afetam a construção dos personagens de seus livros: idade, sexo, nível de instrução, formação cultural, entre outros. Assim, os escritores tendem a construir seus personagens tendo em

³¹⁰ “For a young reader, an age difference of two years may feel significant”.

³¹¹ “Empirical research shows that children prefer to read about characters of their own age or some years older. As far as gender preferences are concerned, it is maintained that boys normally like to read stories about boys, while girls make no distinction”.

vista características abstratas do público real pretendido. De qualquer modo, levando em consideração as pesquisas mencionadas, temos nesse protagonismo dos textos de Woolf uma possibilidade de distanciamento inicial, o que funcionaria como uma espécie de manutenção da estética do distanciamento e da indiferença sobre a qual nos referimos no início.

O engajamento do leitor é importante para a crítica cognitiva. Segundo Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2015),

uma questão crucial nos estudos cognitivos que lidam com o impacto dos textos literários no envolvimento dos leitores com a literatura é a apreciação das emoções de outras pessoas e como esse processo pode auxiliar o envolvimento das crianças com personagens de ficção, despertando assim empatia. Nesse sentido, a noção de personagem literário desempenha um papel seminal: é muito importante na narratologia moderna, não só no que diz respeito à literatura para adultos [...], mas também no que diz respeito à literatura infantil³¹² (s/p).

Esta tese não se foca, ao contrário de trabalhos como este de Kümmerling-Meibauer, na literatura como meio de treinamento de emoções. Aqui veremos a atribuição de intencionalidades como um modo de se expandir a imaginação narrativa. Trata-se de um argumento que corrobora com a necessidade de ficção e fantasia de Candido, portanto, mas que leva em consideração questões como a empatia. Fotis Jannidis (2009) considera que a identificação do leitor com o personagem ficcional é possibilitada e, de certa maneira, controlada pelo próprio texto através de dispositivos específicos operados pela narrativa. Existem diferentes tipos de identificação: “simpatia por um personagem semelhante ao leitor; empatia por um personagem que está em uma situação particular; atração por um personagem que é um modelo para o leitor³¹³” (p. 24). Já os níveis de identificação dependem de condições, como: a transferência de perspectiva (intenção, crenças, perspicácia), que tende a acontecer através da focalização narrativa e do discurso; os fatores que possibilitam uma relação afetiva (esquemas histórico-culturais; as simulações mentais através dos neurônios espelho); o uso expressivo da linguagem ou a apresentação de emoções; e a avaliação que o leitor faz dos personagens, que depende de valores históricos e culturais (do leitor e como ele se relaciona com o personagem), como visto em Paul (1997).

Como dito no primeiro capítulo deste trabalho, Virginia Woolf escreveu ambos os textos para crianças de sua família. Susan Dick (2015) afirma que a babá Lugton pode ter tido

³¹² “One crucial issue in cognitive studies dealing with the impact of literary texts on readers’ engagement with literature is the appreciation of other people’s emotions and how this process might support children’s engagement with fictional characters, thus arousing empathy. In this regard, the notion of literary character plays a seminal role: it is very important in modern narratology, not only with respect to literature for adults [...] but also with respect to children’s literature”.

³¹³ “Sympathy with a character who is similar to the reader; empathy for a character who is in a particular situation; attraction to a character who is a role model for the reader”.

existência real na casa dos Stephens. Nós descobrimos que essa personagem de fato existiu graças à publicação do *Charleston Bulletin* feita pela *British Library*. O volume *Special Supplement* (sic) - Xmas Number contém “A life of Vanessa Bell”, história ditada por Woolf ao sobrinho Quentin Bell, que a ilustrou. Trata-se de uma narrativa dividida em 20 cenas. A primeira delas: “ela comeu as frutas por engano. A babá Lugton embora violenta chegou tarde demais. Nessa comeu seis³¹⁴ (p. 23). Então embora *Nurse Lugton’s Curtain* tenha sido escrito para Ann Stephen, essa personagem existia em Charleston e era conhecida também pelos filhos de Vanessa Bell. Ademais, James Hawkesford, personagem de *The Widow and the Parrot* que consola a viúva Gage, realmente foi vigário de Rodmell, aldeia para a qual os Woolf se mudaram quando saíram de Asheham House, também mencionada no texto, em 1919. Diz a narradora: “como você deve estar ciente, não há nenhuma cabana ou casa naquele lado do rio mais perto do que Asheham House, recentemente a residência do Sr. Leonard Woolf³¹⁵” (n.p). Ao contar com a experiência do leitor e incluir sua participação ativa na narrativa, ela tem um leitor abstrato específico, seus sobrinhos, o que pode ser uma barreira ao leitor contemporâneo de idade indicada pela editora: o website Amazon.com coloca idades recomendadas semelhantes para cada um dos livros de Woolf: o leitor de *Mrs. Lugton’s Curtain* deve ter entre seis e nove anos, e o de *The Widow and the Parrot*, entre sete e dez anos. Isso não impede, entretanto, que haja algum tipo de relação afetivo-emocional entre os leitores e os personagens, e que esses personagens não apresentem desafios mentais para os leitores. Afinal, a literatura alimenta nossa necessidade de representações, como diz Lisa Zunshine (2006):

como uma representação sustentada de numerosas mentes em interação, o romance alimenta o poderoso complexo de adaptações cognitivas famintas por representações, cuja própria condição de ser é um estímulo constante entregue por interações diretas com outras pessoas ou por aproximação imaginária de tais interações³¹⁶ (p. 10).

Assim, para Maria Nikolajeva (2014c), cognitivamente, a ficção ajuda a compor nossa identidade. Nesse sentido, podemos unir a crítica cognitiva à sociológica e a teorias da recepção: se somos evolutivamente “treinados” para nos importarmos com o personagem ficcional e a literatura nos fornece padrões de comportamento, ao exercermos nosso direito e

³¹⁴ “She ate her redbeads in mistake for the porridge. Old nurse Lugton though violent was too late. Nessa ate six”.

³¹⁵ “As you might be aware, here is no cottage or house on that side of the river nearer than Asheham House, lately the seat of Mr Leonard Woolf”.

³¹⁶ “As a sustained representation of numerous interacting minds, the novel feeds the powerful, representation-hungry complex of cognitive adaptations whose very condition of being is a constant stimulation delivered either by direct interactions with other people or by imaginary approximation of such interactions”.

necessidade básica de fruição da fantasia, reconstruímos hipóteses de leitura através do preenchimento de lacunas em termos de intencionalidade, que podem expandir nossa imaginação narrativa.

Nikolajeva (2002) afirma que, na literatura infantil, muitas vezes, os animais antropomorfizados funcionam como máscaras e, em diversos casos, representam a própria criança. Por essa razão, os pequenos não têm problemas em se identificarem com elas. Isso representaria uma nova possibilidade de engajamento na ficção infantil de Woolf, pois de um lado, temos os animais que vivem na cortina azul da babá Lugton; de outro, o papagaio James, que auxilia Mrs. Gage e com ela divide o protagonismo do título. Ambos, como veremos, têm características que indicam antropomorfização, mas esta não é total. No caso do papagaio cinzento, seu comportamento não difere daquele comumente relatado por donos de papagaios. A não ser no final, quando a história ganha ares do insólito. Nesse sentido, seriam uma espécie de aproximação ao leitor abstrato.

Para Zunshine (2006), alguns textos acionam nossa leitura da mente mais intensamente do que outros e alguns leitores apreciam isso mais do que outros. No caso da literatura infantil, os jovens leitores tendem a ser leitores iniciantes [novice reader], termo que Maria Nikolajeva (2014c) empresta de Maryanne Wolf (2000). Dizemos *tende* porque, como as pesquisas empíricas que relatamos no capítulo anterior mostram, as crianças fazem leituras bastante complexas de obras literárias e, como vimos na introdução desta tese, podem ter mais facilidade ao abordar um texto modernista por não terem fixado as regras da língua. Se o leitor médio consegue acompanhar de três a quatro níveis de leitura da mente, o iniciante consegue registrar apenas dois, ainda que tenha sua atividade cognitiva estimulada pelo texto. Nas palavras de Nikolajeva, “um leitor iniciante pode potencialmente se envolver com um texto, mas pode ainda não ter desenvolvido as habilidades [cognitivas] necessárias, ou não ter tido a chance de treiná-las e praticá-las³¹⁷” (2014c, p. 19).

Michèle Petit (2010) afirma que a ficção nos permite ler até mesmo as páginas dolorosas da vida e, dessa forma, podemos entender o ato de ler em consonância com o que Robert Frost chamava de “ato de reconhecimento”: a leitura permite que nos reconheçamos por meio do texto. Para Petit,

mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que

³¹⁷ “A novice reader can potentially engage with a text, but may not yet have developed the necessary skills, or not been given the chance to train and practise them”.

aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros (2010, epub).

Cognitivamente, esse contato com os textos ficcionais nos permite desafiar nossas habilidades cognitivas e usufruir de uma experiência de duas vias: do texto para a vida e da vida para o texto, que pode culminar num exercício de cidadania a partir desse reconhecimento. A filósofa Martha Nussbaum afirma que o conhecimento fático e da lógica não são suficientes para que o cidadão se relacione de maneira adequada com o mundo. A contemporaneidade é vista por Petit como um "espaço de crise" (2010, epub) e, para Nussbaum, o cidadão deve ter como qualidade a imaginação narrativa, conceito que ela desenvolve no livro *Cultivating Imagination* (1997) e vê como uma preparação para interações morais. Diz ela:

as artes cultivam capacidades de julgamento e sensibilidade que podem e devem ser expressas nas escolhas que um cidadão faz. Até certo ponto, isso é verdade para todas as artes. Música, dança, pintura e escultura, arquitetura – todas têm um papel na formação de nossa compreensão das pessoas ao nosso redor. Mas em um currículo para a cidadania mundial, a literatura, com sua capacidade de representar as circunstâncias e problemas específicos de pessoas de muitos tipos diferentes, oferece uma contribuição especialmente rica. Como Aristóteles disse no capítulo 9 de *A Poética*, a literatura nos mostra “não algo que aconteceu, mas o tipo de coisa que pode acontecer”. Esse conhecimento de possibilidades é um recurso especialmente valioso na vida política³¹⁸ (p. 87).

Nesse sentido, a atribuição de estados mentais fornece informações sobre “o que pode acontecer” através das experiências vicárias promovidas pelo texto ficcional. A partir de guias de livros infantis e do website *scholastic.com*, Lisa Zunshine (2019) dividiu os livros para crianças de seus corpora em três grupos: aqueles endereçados a leitores de um a dois anos, de três a sete e de nove a doze. Seu objetivo era descobrir se os níveis de leitura da mente são diferentes, na literatura infantil, daqueles frequentemente encontrados na literatura “para adultos”. Então, depois de analisar obras indicadas para crianças de nove a doze anos, entre as quais são incluídas *Alice no País das Maravilhas*, *O Pequeno Stuart Little*, *Mary Poppins*, *O Diário de um Banana*, entre outras, a pesquisadora relatou:

tive que procurar ativamente por leituras de pensamento de terceiro nível, às vezes sem encontrá-las numa página inteira. Essa situação seria difícil de imaginar na

³¹⁸ “The arts cultivate capacities of judgment and sensitivity that can and should be expressed in the choices a citizen makes. To some extent this is true of all the arts. Music, dance, painting and sculpture, architecture—all have a role in shaping our understanding of the people around us. But in a curriculum for world citizenship, literature, with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution. As Aristotle said in chapter 9 of *The Poetics*, literature shows us ((not something that has happened, but the kind of thing that might happen.” This knowledge of possibilities is an especially valuable resource in the political life”

ficção literária para adultos, em que o principal esforço necessário para encontrar uma instância de incorporação complexa envolve a abertura do livro. (Lá, mesmo quando as descrições de estados mentais são intencionalmente omitidas, para fazer parecer que os personagens carecem do que podemos chamar de interioridade, estados mentais embutidos ainda estão implícitos)³¹⁹³²⁰ (2019, p. 10).

E no caso dos livros infantis de Woolf? A primeira frase que ouvimos de Mrs. Gage, em *The Widow and the Parrot*, é: “meu Deus! [...] O velho Joseph finalmente se foi³²¹” (n.p). Essa afirmação, seguida da feita pelo narrador: “A Sra. Gage quase caiu na lareira de alegria³²²” (n.p) indicam que o narrador *quer* que nós *saibamos* que a viúva *não gosta* do irmão e ficou *feliz* ao saber de sua morte (4 níveis de intencionalidades). Essa relação entre os irmãos é importante e indica o *status* social: cada um deles num polo extremo: ela não tem nada, ele tem um tesouro escondido. Assim, não se trata de uma “doce senhora” ou algo do gênero, ela tem intenções, sentimentos, objetivos. A viúva ora afirma que o irmão está nas chamas do inferno, ora que era um menino cruel com insetos e que, quando adulto, era caracterizado por ser sovina, opinião compartilhada pelo narrador, que afirma que foi essa a qualidade que o fez enterrar o tesouro. O narrador *quer* nos mostrar que a viúva *tem conhecimento* de que o irmão *tinha um apego* pelo dinheiro (3 níveis). Entretanto, a carta dos advogados nos permite fazer uma leitura diferente, quando pensamos na relação entre os irmãos. Isso porque se afirma que o falecido é que deixou a ela os bens, o que caracteriza uma decisão pensada e deixada por escrito, premeditada. A questão de possuir propriedade é importante, conforme mostrado por Paul (1997).

O narrador conta que a história relatada aconteceu há 50 anos. Se Woolf a escreveu na década de 1920, ela aconteceu na década de 1870 e isso prevê a importância de explorarmos o sistema de valores vigente (novamente, Paul, 1997). Isso porque Mrs. Gage, então, é uma mulher vitoriana. Nessa época, caracterizada pela Revolução Industrial e pelo império britânico, grande parte das mulheres de classe baixa trabalharam nas fábricas, em condições terríveis e, muitas vezes, análogas à escravidão. Conforme Robson e Christ (2012), o desenvolvimento industrial da Inglaterra levou as mulheres às minas pela primeira vez. Ademais, as condições de trabalho degradantes as levavam, também, à prostituição. Para as

³¹⁹ “I had to actively search for third-level embeddings, sometimes coming up empty for a whole page. This situation would be difficult to imagine in literary fiction for grownups, in which the main effort required to find an instance of complex embedding involves opening the book. (There, even when descriptions of mental states are intentionally omitted, to make it seem that characters lack what we may call interiority, embedded mental states are still implied)”.

³²⁰ Isso de uma maneira geral. Mas, claro, há exceções, como é o caso de *Tom Sawyer*, que integra os níveis terceiro e quarto múltiplas vezes. Talvez seja uma característica do crossover, como a própria pesquisadora questiona, ainda que não explore.

³²¹ “Lawk a mussy [...] Old brother Joseph gone at last”.

³²² “Mrs Gage almost fell into the fire in joy”.

referidas autoras, a única ocupação que uma mulher solteira de classe média conseguia ter para se manter era a de governanta, profissão de *status* ambíguo (entre empregada e membro da família), de salário baixo e sem estabilidade.

Além disso, essas mulheres viviam perante o símbolo do “anjo do lar”, que devia manter a casa em ordem e zelar pelos bons costumes. Muitas delas, ao desviarem-se deste comportamento angelical, eram tidas como loucas, de acordo com Showalter (1985). Nesse sentido, é de se esperar que a possibilidade de herança caia como uma luva para uma mulher que se mantinha com poucos xelins por semana e que ela escondesse seu tesouro, pois poderia ser tomado pelas instituições. Numa possibilidade de palimpsesto e considerando o diálogo dos textos de Woolf com seus ensaios, podemos considerar que a autora implícita *quer* que seu leitor *perceba* que a viúva tinha *ciência* de sua condição de mulher, se *alegra* com a herança do irmão e *sabe* que precisa dissimular para não ter esse valor tomado pelas instituições (5 níveis), o que justifica sua ação final e permite ao leitor entender suas ações em sua perspectiva.

A personagem nos diz que o irmão “foi tarde” e o narrador, que ela quase caiu de tanta alegria. Conforme Lisa Zunshine (2006), há dois modos de renderizar emoções na ficção e estes podem ser pensados à luz do estruturalismo: o modo mostrar (representação) o modo contar (metarrepresentação). Na concepção da pesquisadora, o último modo se trata de uma função cognitiva evolutivamente condicionada, que possibilita o acompanhamento das representações: Mrs. Gage *sentiu alívio* quando soube que o irmão morreu e *alegria* quando soube que ele lhe deixou uma herança. O narrador se vale de uma frase objetiva para alertar o estado emocional da personagem, enquanto esta se vale de uma percepção subjetiva manifestada em linguagem figurativa e, conforme Nikolaveja (2014c): “o discurso da emoção figurativa é indexical: aponta para uma emoção sem nomeá-la. O discurso não narrado (mostrado) é icônico: representa as emoções por meio de semelhanças externas³²³” (p. 90).

A pesquisadora nos lembra, a partir de seus estudos de Vermeule (2010) e Zunshine (2006), que um leitor médio é capaz de lidar automaticamente com três (ou quatro, nalguns casos) leituras de pensamento (A pensa que B entende que C acha que A compreende) e, embora ela não tenha realizado nenhuma pesquisa empírica, imagina que os leitores iniciantes normalmente não vão além do segundo nível e o fazem a partir de uma identificação imersiva (leitor compartilha acriticamente os pensamentos e sentimentos do personagem) ou empática (entendem os pensamentos e sentimentos do personagem sem necessariamente compartilhar

³²³ “Figurative emotion discourse is indexical: it points at an emotion without naming it. Non-narrated discourse, or showing, is iconic: it represents emotions through external similarity”.

deles). Assim, por exemplo, o leitor abstrato pode não compreender o humor por trás da reação da personagem diante da morte de seu irmão. No fim do texto, Mrs. Gage oferece sua opinião a respeito de sua própria história, que ganha contornos do fantástico: o narrador *quer* que o leitor *saiba* que o reverendo *acha* que a viúva enlouqueceu por ela *acreditar* que o papagaio queimou sua casa *conscientemente*, pois *compreendia* que ela precisava de ajuda (6 níveis). Estamos lidando com leitores abstratos que tendem a compreender dois níveis, o que pode sinalizar a indiferença (neste caso, do texto pelo leitor infantil) conforme Moody (2018).

Como se sabe, Virginia Woolf promoveu o discurso indireto livre em sua ficção, misturando as perspectivas do narrador e dos personagens (discurso autoral, apresentado por um narrador onisciente; e figural, apresentado através das percepções de um personagem). Para Blakey Vermeule (2017), além dessa ser uma das principais técnicas que os escritores lançam mão para estimular nossas habilidades de leitura da mente, também permite a aparição da consciência sem intervenção do narrador, seja em primeira, seja em terceira pessoa. Então, em passagens como “foi uma morte terrível para um pássaro inocente, pensou ela; e se ela tivesse chegado a tempo, ela teria arriscado sua própria vida para salvar a dele³²⁴” (n.p), temos diferentes possibilidades de atribuição de intencionalidades: o narrador *quer* que tenhamos *conhecimento* que Mrs. Gage *ama* tanto os animais que teria arriscado sua própria vida para salvar o pássaro (3 níveis) ou Mrs. Gage *pensou* que a morte do papagaio foi terrível (1 nível)

De qualquer forma, temos um narrador cuja visão passa pela personagem. Como leitores, podemos *pensar* que o narrador adjetiva o clarão do fogo como “extraordinário” porque *sabe* que isso é o que salvará Mrs. Gage de um possível afogamento. Quando ele menciona que a protagonista se confunde com a ave bicando o chão de tijolos, o leitor abstrato, desde que já experienciado uma caça ao tesouro (como brincadeira ou mesmo num livro de literatura), já acionará este tipo de *script* e perceberá o que está acontecendo. Os leitores que não possuem esse conhecimento prévio serão incapazes de prever o desenvolvimento do enredo. Deve-se notar, também, que a viúva e o papagaio terminam o conto como fantasmas, conforme reportado pelos transeuntes de Rodmell. O papagaio grita pela última vez, falecendo logo depois de sua dona. Poucos anos antes de iniciar sua parceria com os sobrinhos, em 1921, Woolf escreveu “A Haunted House”, história de fantasmas que subverte o gênero. Sobre o tema, ela disse:

³²⁴ ” “It was a terrible death for an innocent Bird, she thought; and if only she had been in time, she would have risked her own life to save his”

os fantasmas de Henry James não têm nada em comum com os violentos fantasmas antigos - os capitães do mar manchados de sangue, os cavalos brancos, as senhoras sem cabeça de caminhos escuros e ventosos comuns. Eles têm sua origem dentro de nós. Eles estão presentes sempre que o significativo extrapola nossa capacidade de expressá-lo; sempre que o comum parece rodeado pelo estranho. As coisas desconcertantes que sobram, as coisas assustadoras que persistem - são essas as emoções que ele capta, personifica, torna consoladoras e companheiras³²⁵ (apud MAO, 2010, p. 41).

A autora defende que escritores modernos devem encontrar maneiras novas e originais de despertar o medo e o terror nos leitores de histórias de fantasmas, como ela magistralmente faz no conto supracitado e isso, de certa forma, se repete em seu texto infantil: o final é incomum, insólito, inesperado, o que indica uma transformação nas convenções de histórias de fantasmas, uma vez que o insólito só aparece na última página no texto: através da morte sincrônica e assustadora dos personagens, e do subsequente depoimento do narrador. Ao discutir fantasmas como artifícios retóricos na ficção infantil, Judith Armstrong (1978) considerou que estes estão sempre relacionados a aspectos da mente. Suas histórias tematizam

a relação tempo/crescimento, com o passado alimentando o presente e com a natureza de sua herança para cada geração. Muitos deles usam a convenção da história de fantasmas para revitalizar essas camadas sedimentares, celebrar as possibilidades de vidas paralelas; explorando o que poderia ter sido e o que foi, por meio de uma técnica retórica que, parafraseando Emily Dickinson, permite que o instinto pegue a chave que a memória deixou cair³²⁶ (p. 66).

A retórica utilizada por Woolf subverte a história infantil: de conto infantil relacionado à fábula e aos contos de fadas a conto insólito, fantasmagórico. O narrador *quer* que nós saibamos que pessoas que visitam Rodmell *acreditam* terem visto fantasmas, como se pregasse uma peça no leitor: o que já era estranho para o reverendo torna-se, em outro nível de situação comunicacional, ainda mais insólito para o leitor.

Já *Nurse Lugton's Curtain* faz parte de dois gêneros literários tradicionais, segundo Austin Warren (1980): a literatura infantil e o sonho. Ao tecer considerações sobre o segundo, enquanto avalia os livros de *Alice*, ele diz:

³²⁵ "Henry James's ghosts have nothing in common with the violent old ghosts--the blood-stained sea captains, the white horses, the headless ladies of dark lanes and windy commons. They have their origin within us. They are present whenever the significant overflows our powers of expressing it; whenever the ordinary appears ringed by the strange. The baffling things that are left over, the frightening ones that persist--these are the emotions that he takes, embodies, makes consoling and companionable".

³²⁶ "The time/growth relationship, with the past feeding the present, and with the nature of its heritage for each generation. Many of them use the convention of the ghost story to revitalise those sedimentary layers, celebrate the possibilities of parallel lives; exploring what might-have-been as well as what has been, by means of a rhetorical technique which, to paraphrase Emily Dickinson, allows instinct to pick up the key dropped by memory" (p. 66).

o sonho é uma convenção que permite a Carroll apresentar flores falantes e animais falantes, um mundo ainda aberto a crianças pequenas e a adultos que podem suspender seu antropomorfismo cansativo e ouvir o que as flores têm a dizer. E, como em nossos próprios sonhos noturnos, a convenção permite deslocamentos, transformações, metamorfoses: o bebê da Duquesa transformando-se em porco; a Rainha Branca se transformando em uma velha ovelha, que primeiro é lojista e depois remadora de um barco; o gato Cheshire que desaparece em um sorriso metafísico; e, não menos importante, as constantes mudanças de tamanho de Alice em relação a outras coisas e pessoas, a relatividade do tamanho. Em um sonho, criaturas mitológicas como o Grifo, o Unicórnio e a Tartaruga Falsa são tão reais quanto qualquer outra criatura; o mesmo ocorre com as figuras das canções de ninar (a literatura tradicional das crianças pequenas), Humpty Dumpty e os irmãos Tweedle. E até a comida (e comer desempenha um grande papel nos sonhos de Alice) é animada: veja a perna de carneiro que fala e o pudim de ameixa na festa de coroação de Alice³²⁷ (1980, p. 338).

Assim, o sonho como dispositivo literário explora nossa imaginação narrativa pelo lúdico de suas possibilidades, críveis pois entendidas como atuantes no mundo do devaneio. No entanto, essas transformações e metamorfoses mencionadas por Warren, no texto de Woolf, estão presentes no inconsciente da própria personagem, vista pelos animais e pelos habitantes do burgo como uma temível ogra. Ela não age neste novo espaço conscientemente, como faz Alice. Conforme Maria Nikolajeva (1996), as primeiras fantasias para crianças explicavam o fantástico como sonho, como é o caso dos livros de *Alice*. Para a pesquisadora, o final de livros como o de Carroll, que apresenta uma tentativa racional de se explicar o mundo alternativo, é um crime contra o leitor moderno sofisticado. Ela afirma que muitos críticos e autores ficcionais entendem esse tipo de explicação como bastante insatisfatória e veem o final aberto como a única maneira de chamar a atenção do jovem leitor contemporâneo. Nas palavras dela: “a presença de lacunas reveladoras na narrativa pode ser vista como um critério de qualidade literária; quanto mais questões contemplativas o leitor confronta, melhor o escritor realizou sua tarefa³²⁸” (1996, p. 82).

Nesse sentido, observa-se a importância das lacunas deixadas pelo texto, como elabora Iser (2007) e, também, da atribuição de intencionalidades para expansão da imaginação narrativa. Então, ela menciona o trabalho de Reinbert Tabber, que “sugere uma distinção

³²⁷ “Mainly the dream is a convention which allows Carroll to introduce talking flowers and talking animals, a world still open to small children and to adults who can suspend their tiresome anthropomorphism and listen to what flowers may have to say. And, as in our own night dreams, the convention allows of shifts, transformations, metamorphoses: the Duchess's baby turning into a pig; the White Queen turning into an old sheep who first is a shop keeper and then the rower of a boat; the Cheshire cat which fades into a metaphysical grin; and not the least the constant shifts in size of Alice in relation to other things and persons, the relativity of size. In a dream mythological creature like the Gryphon and the Unicorn and the Mock Turtle are as real as any other creature; so are the figures out of the nursery-rhymes (the small child's traditional literature), Humpty Dumpty and the Tweedle brothers. And even the food (and eating plays a large part in the Alice dreams) is animated: witness the talking leg of mutton and the sentient plum pudding at Alice's coronation feast”.

³²⁸ “The presence of telling gaps in the narrative can be viewed as a criterion of literary quality; the more contemplative questions the reader confronts, the better the writer has performed his task”.

entre textos didáticos e criativos, dependendo do número de lacunas reveladoras³²⁹” (1996, p. 82). No texto de Woolf, nós temos duas possibilidades de fantástico: uma que opera através do mundo “invasivo”, alternativo e outra que opera através do sonho. Essas duas possibilidades estão muito relacionadas com a maneira como o leitor interpretará os níveis de leitura da mente presentes no texto.

Esta tese não contempla um trabalho com a ilustração dessas histórias, entretanto, podemos ver como a ilustração auxilia a construção da narrativa e a intencionalidade nas situações narrativas (como uma espécie de deixa para um trabalho futuro). A primeira possibilidade de interpretação (o fantástico como mundo invasivo), na verdade, está muito ligada às ilustrações de Julie Vivas e trabalha com a existência de dois mundos: um em que a babá tece sua cortina e outro em que vivem os animais, a rainha e seus súditos. Esses mundos, quando ela adormece, misturam-se, isto é, esses personagens descongelam e operam tanto no mundo deles, quanto no mundo real. Embora não haja, no texto verbal, indícios dessa mescla, o texto visual mostra zebras, pássaros e outros animais saindo da cortina e vindo para o mundo em que a babá vive, chegando a compartilhar o mesmo espaço (no texto verbal, é a babá que se torna o mundo em que os animais vivem). Aliás, pode-se dizer que o mesmo acontece com outros personagens, humanos, pois estes passam a se locomover no mesmo fundo branco que caracteriza o lugar em que a babá se encontra, no mundo real. Será que a própria babá vive no burgo de Millamarchmantopolis? Podemos nos perguntar.

Os animais precisam vigiar para existir. O antílope faz um sinal para a zebra se mexer porque *sabe* que esta *tem conhecimento* de que só pode fazê-lo quando a babá está dormindo (2 níveis). Os habitantes do burgo *pensam* que os animais são mágicos e *sabem* que a “grande ogra” pode congelá-los (2 níveis). Numa possibilidade que envolve as ilustrações de Vivas: os animais *sabem* que só podem existir no mundo real enquanto Lugton dorme (1 nível). Num jogo de intencionalidades que envolve outro nível narrativo, o narrador *quer* que *percebamos* que Lugton *não gosta* de animais e que este contato, no mundo real, seria impossível (3 níveis).

A leitura da mente da babá, por sua vez, pode ser feita em poucas ocasiões: na narrativa verbal, nenhum sentimento ou pensamento é atribuído literalmente a ela, pelo menos não conscientemente. Já na narrativa visual, as expressões nos permitem ler algumas emoções. Isso é natural, pois é assim que empregamos a teoria da mente na vida real (NIKOLAJEVA, 2014c): através da leitura de imagens. Neurocientistas afirmam que as emoções humanas são

³²⁹ “Suggests a distinction between didactic and creative texts depending on the number of telling gaps”.

refletidas mais proeminentemente através dos olhos e da boca, que indicam facilmente a felicidade (cantos da boca virados para cima) ou a tristeza (cantos da boca virados para baixo, olhos fechados), somados à linguagem corporal, através da qual lemos braços abertos como alegria e pendidos para baixo como tristeza, por exemplo. Nas palavras da pesquisadora: "ao ler imagens, projetamos nossas próprias emoções corporificadas em figuras representadas, enquanto o cérebro responde às imagens enviando sinais para nossos membros"³³⁰ (p. 99). O leitor processa o texto visual antes do verbal mais rapidamente e de maneira mais forte, uma vez que a percepção visual faz parte da evolução cerebral, no sentido de que o texto verbal precisou ser adquirido e a prática de leitura é recente (p. 95). Nós rimos de uma imagem ou temos nojo de outra por conta de nossos neurônios-espelho, como explica a neurociência, pois estes estimulam nosso cérebro, graças a responder a representações como se elas, inicialmente, fossem um estímulo visual real (NIKOLAJEVA, 2013, p. 250).

A segunda leitura, que ignora as imagens da ilustradora Julie Vivas, pressupõe que a babá sonha e os animais operam dentro deste sonho (nesse sentido, as imagens deles extravasando a cortina seriam ambíguas). Ao discutir as semelhanças entre sonho e delírio, G. William Domhoff (2018) afirma que já é cientificamente comprovado que temos pensamentos complexos durante o sonho. Em 2005, David Kahn e Allan Hobson (2005), partindo do pressuposto de que a capacidade de se atribuir estados mentais a outros se realiza, também, durante o sonho, descobriram que

sonhar pode fornecer uma simulação da vida "em vigília" [...] embora não se restrinja apenas a eventos ameaçadores. Em vez disso, [...] sonhar é um processo de simulação, é uma simulação que fornece uma forma de conhecer e lidar com as intenções dos outros, tanto positivas quanto negativas³³¹ (p. 56).

Pesquisa parecida foi realizada em 2019 por David Kahn. Esse novo estudo mostrou que a reação emotiva das pessoas, durante o sonho, é similar a como teriam sido seus comportamentos na vida real. Segundo Allan Hobson (2005), pesquisas recentes sobre o sonho têm se destacado em suas características formais: perceptivas (como percebemos o sonho), cognitivas (como pensamos) e emocionais (como nos sentimos). As características cognitivas do sonho incluem a perda de percepção do eu; a perda de estabilidade orientacional; do pensamento dirigido; da razão lógica; e a memória empobrecida durante e

³³⁰ "In reading images, we project our own embodied emotions onto represented figures, while the brain responds to images by sending signals to our limbs".

³³¹ "The two studies undertaken here support the idea that dreaming may provide a simulation of waking life as suggested by Revensuo (2000), though not restricted to only threatening events. Instead, the data of these studies suggest that if dreaming is a simulation process, it is a simulation that provides a way of knowing and dealing with the intentions of others, both positive and negative".

depois do sono. Essa perda de percepção pode ser vista no texto de Woolf, pois a babá tem medo de animais, insetos e, aparentemente, de qualquer outro ser vivo que não seja humano.

Maria Nikolajeva (2014c) vê o livro ilustrado de literatura infantil como iconotexto, em que há uma *ekphrasis* multimedia e os leitores pré-alfabetizados tendem a confiar mais em imagens do que em palavras e as emoções não são lineares, mas imprecisas e difusas, não são verbais em essência. Como é o adulto que lê para eles, as imagens lhes pertencem, pois não dominam ainda o código verbal. *Nurse Lugton's Curtain* é um livro de publicação póstuma, a partir de um manuscrito, que foi ilustrado várias vezes: por Julie Vivas (ilustração que chegou ao Brasil na tradução de Ruth Rocha), por Flamina Siciliano na Itália (1976), por Victòria Tubau na Espanha, em catalão (2006) e por Napo na França (1983). As edições anteriores a 1991 são traduções de “Nurse Lugton’s Golden Thimble”.

Estes são textos em que as ilustrações nos permitem ampliar a narrativa através da atribuição de outros estados mentais aos personagens, que são vistos de outras maneiras por ilustradores que compartilham a autoria do texto com Woolf. O desfile da rainha e seu séquito é visto por Julie Vivas como um desfile de carnaval: não há nada formal ou realmente hierárquico nele. As pessoas brincam com os animais enquanto se divertem. Isso é diferente nas ilustrações de Victoria Tubau, por exemplo, que imagina uma rainha curvada, com seu cajado, seguida de homens sérios e bem vestidos. O primeiro deles, um verdadeiro almirante. As ilustrações de Vivas indicam que Lugton tinha um imaginário lúdico e divertido, ao contrário do que pensavam os animais, o que não acontece nas ilustrações de Tubau: mais sérias. Comparemos a representação que eles fazem da babá como uma “grande ogra”, como é percebida pelos habitantes do burgo:



FIGURA 1 - A “ogra” Lugton, ilustração de Julie Vivas.

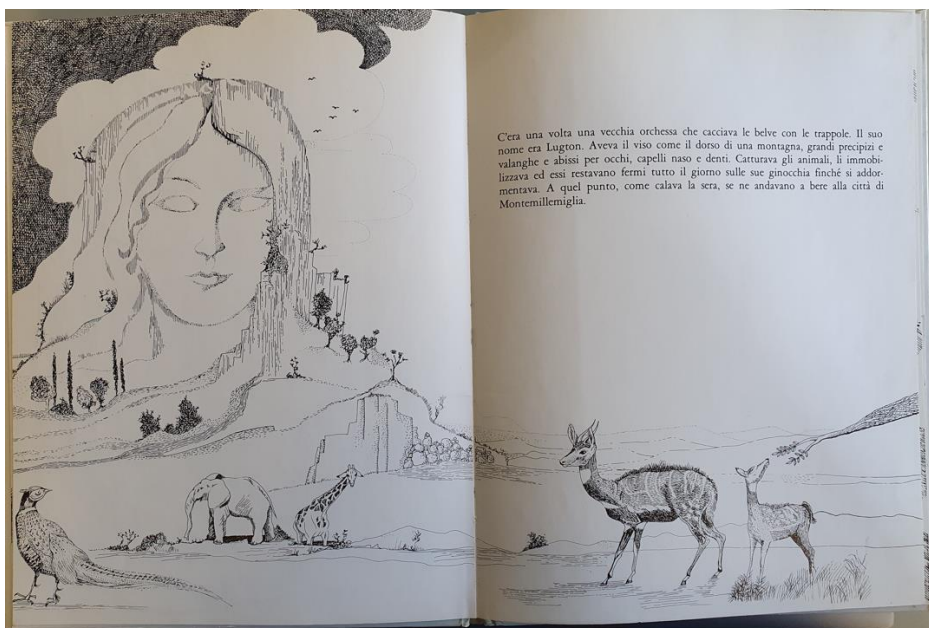


FIGURA 2 - A “ogra” Lugton, ilustração de Flamina Siciliano.



FIGURA 3 - A “ogra” Lugton, ilustração de Victoria Tubau.

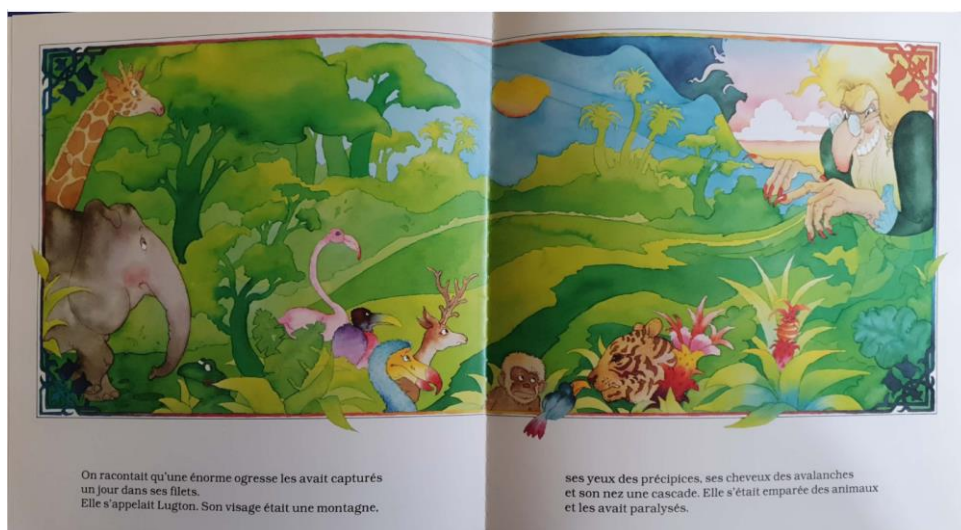


FIGURA 4 - A “ogra” Lugton, ilustração de Napo.

Como podemos ver, cada ilustrador interpreta o texto de Woolf de uma forma diferente. Julie Vivas (primeira ilustração) transforma a babá Lugton no próprio ambiente: seu pescoço se metamorfoseia nas montanhas e colore o ambiente. É uma imagem bastante diferente da de Flamina Siciliano (segunda figura), que cria uma espécie de mãe natureza, uma entidade que mescla ao ambiente, mas mantém suas formas: os olhos sem íris e pupila, a boca neutra são opostas ao sentimento de destruição que temos na última imagem, de Napo, por exemplo, em que vemos a babá (sempre bastante calma nas demais ilustrações do livro), pronta para exercer suas maldades. Pelos olhos e expressões faciais dos animais, sabemos que eles *temem* a babá, pois *pensam* que ela faz suas maldades de propósito. Nesse sentido, temos uma informação a mais: sabemos que a babá os congela quando está consciente, não é algo planejado. Ao comungar com os personagens, a ilustradora *quer* que nós *percebamos* que os animais *acham* que a babá *quer* destruí-los (4 níveis).

Nesse sentido, as ilustrações permitem a atribuição de outras intencionalidades por parte do leitor e auxiliam na elaboração narrativa e possibilitam outras imaginações narrativas: a babá mãe-natureza não é a babá propositalmente destruidora, nem a outra que se assemelha a um titã e mistura-se ao próprio universo. A babá de Siciliano é uma mulher de classe média, cabelos louros e branca, com vestes mais requintadas; a de Napo, por sua vez, é uma simpática e rechonchuda senhora, cuja sonolência é representada de modo cômico. Ademais, temos dois textos (fontes primárias) verbais: “Nurse Lugton’s Golden Thimble” (descoberto nos manuscritos de *Mrs. Dalloway* e intitulado por Leonard Woolf) e “Nurse Lugton’s Curtain” (descoberto posteriormente, finalizado e intitulado por Virginia Woolf) e cada um

deles também apresenta maneiras distintas de se abordar a representação de intencionalidades, embora isso não altere a pluralidade de sentidos que o texto possibilita.

Segundo Laura Marcus (2010), pode-se traçar uma linha estreita entre as obras abertamente feministas e “polêmicas” de Virginia Woolf e sua ficção, pois tanto seus textos ficcionais retomam imagens presentes em seus ensaios, quanto sua “não-ficção” lança mão de estratégias associadas à narrativa ficcional. Por exemplo: conforme Sayaka Okumura (2008), mulheres tecendo são, na obra de Woolf, um reflexo da própria mulher-escritora e de seu processo de escrita [Marina Colasanti, também]. Nesse caso, pode-se dizer que *Nurse Lugton's Curtain* tematiza questões trabalhadas pela escritora em seus ensaios sobre mulher e literatura. Pois, metaforicamente, apesar de estar realizando uma atividade normalmente associada ao sexo feminino, a personagem se vê impedida de exercê-la livremente, conscientemente, isto é, fora da barreira dos sonhos. A babá Lugton é criativa e pode tecer o burgo de Millamarchmantopolis e seus variados animais de maneira estática, mas não aproveita a extravagância de sua fantasia, que se realiza apenas quando ela dorme, impedindo-a de usufruir conscientemente da própria imaginação. Se o palimpsesto esconde em seu significado profundo o tecer como alegoria da escrita (feminina), encontramos uma mulher que, assim como a narradora de “Um Teto todo Seu”, se vê impedida por uma tradição, que enfatiza e assegura os valores masculinos e o cânone literário como permeado por uma voz que não é garantida às mulheres. Woolf, como dissemos no capítulo quatro, só teve prestígio semelhante a Joyce quando foi descoberta pelas feministas.

Nesse sentido, o valor vigente (masculino) invade até mesmo um local que representaria a zona selvagem (o espaço feminino, conforme Elaine Showalter). Para Colleen S. Benoit (2011), até o começo do século XX, tecer era o símbolo da atividade doméstica feminina nos Estados Unidos (ainda que o conto se passe na Inglaterra, podemos espelhar a afirmação), que caracterizava uma boa mãe e esposa. Para Jennifer Ann Russum (2016), costurar é uma atividade vinculada, de maneira complexa, a uma ampla gama de discursos sociais, políticos, econômicos e religiosos. Para essa pesquisadora, a costura é uma prática social que revela como as mulheres compartilham seus conhecimentos umas com as outras, muitas vezes colaborando para costurar para fins de caridade e, no século XXI, comprando e vendendo produtos relacionados à prática na internet.

Dessa forma, pode-se considerar que se trata de uma prática ligada à “zona selvagem” feminina, conforme cunhada por Elaine Showalter, ou mesmo a uma trajetória de tradição feminina. O caso da Babá Lugton é diferente, pois não realiza este trabalho em grupo:

trabalha consigo e dá lugar à sua imaginação, oprimida por ela mesma no mundo real. O mandril, o elefante, a zebra, a girafa e os demais animais; a rainha, o almirante, o primeiro-ministro e as demais pessoas, todas são criadas por uma personagem a quem se atribui o *status* de sub-criadora (Tolkien), mas cujo exercício de criação, ao manter-se na realidade (consciência), torna-se estático. No mundo real, uma simples mosca basta para levantar o pior dos temores. Como nos lembra Dan Chiasson (2016), apenas dez poemas de Emily Dickinson foram publicados enquanto ela estava viva; os demais, foram encontrados por sua irmã, Lavinia, em seu quarto, logo após sua morte. Seus textos, como se sabe, remodelariam a literatura estadunidense. Isso não aconteceu porque a escritora não queria ser lida, afinal, enviava cartas a amigos, muitas vezes, contendo flores secas e outros anexos junto aos poemas, além de ter tentado se publicar. A babá Lugton não utilizava pseudônimo, não realizava um trabalho até então masculino e composto de valores masculinos, mas oprimia a própria imaginação e, ao fazê-lo, vista como um símbolo da mulher escritora, ecoa o texto feminista de Virginia Woolf: “uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção” (Locais do Kindle 54-55).

Nesse sentido, a babá seria outra irmã de Shakespeare, famosa personagem do imaginário de Woolf, que representa a artista e/ou escritora silenciada. Deve-se observar que a babá nunca fala, durante toda sua história. Sua imaginação é sua voz, mas a ela a própria babá não tem acesso, serve à fruição do leitor, apenas. Toda vez que nomeada, o substantivo “nurse” (babá, governanta) precede seu nome, com exceção de quando o narrador focaliza os moradores de Millamarchmantopolis, que a enxergam como ogra (bruxa, na tradução de Ruth Rocha). Lugton é babá (para as pessoas do mundo real) e ogra (para os animais do imaginário). Ela não consegue ser criadora para si mesma, numa questão que envolve a intencionalidade palimpséstica: a autora implícita *quer* que *compreendamos* que ao *não ter consciência* de sua situação criativa, a babá não *aproveita* suas próprias criações. Para os animais, a personagem não é sua criadora, mas sua destruidora, pois os impede de agir conforme entendem.

Ambos os textos de Woolf têm algo em comum, para além da personagem idosa: a presença dos animais: se a babá sonha com os animais que povoam sua cortina gelada e triste (azul), dando cor a eles e permitindo inconscientemente que se alimentem e existam em fraternidade com os seres humanos, a viúva tem uma ligação estreita com os bichos, preferindo-os à avareza do irmão: preocupa-se com a situação de seu cachorro, lamenta ao cogitar vender a ave por quem se afeiçoou. Na concepção de Kristin Czarnecki (2011), *Nurse*

Lugton's Curtain é mais "child friendly" que *The Widow and the Parrot*. Isso porque o texto da viúva nos mostra que a caridade com os animais leva à felicidade. No entanto, Mrs. Gage é uma viúva vitoriana e, como tal, sua vida devia seguir os rígidos princípios de época e devia ser vista como qualquer viúva oitocentista, que herdava pouco, era esnobada pelos banqueiros e pelos comerciantes, além de ter que se vestir de forma específica. No fim do texto, afirma-se que:

foi só quando ela se deitou em seu leito de morte que ela contou ao clérigo (filho do Rev. Samuel Tallboys) toda a história, acrescentando que ela tinha certeza de que a casa tinha sido queimada de propósito pelo papagaio James, que, estando ciente do perigo na margem do rio, derrubou o fogão a óleo que estava esquentando alguns restos de comida para o jantar³³² (n.p).

Este excerto apresenta informações importantes ao leitor: a interpretação da personagem de sua própria história, isto é, como foi o papagaio o responsável pelo momento *deus ex-machina* que iluminou seu caminho de volta para a casa e, conseqüentemente, em direção ao tesouro escondido e indica um processo que remete aos contos populares, que podem ser reconhecidos como os primeiros textos para crianças. Isso porque se trata de uma história transmitida oralmente de sua protagonista para o filho do reverendo que, por sua vez, contou-a ao narrador ou a outras pessoas, até que se chegou ao narrador. Essa segunda alternativa é mais provável, uma vez que há indicação histórico-temporal por parte deste a seu leitor implícito (os meninos responsáveis pelo jornal familiar de Woolf). Nas palavras dele, “nenhuma luz era visível em lugar algum, pois, como você deve saber, não há nenhuma cabana ou casa naquele lado do rio perto de Asheham House, a casa de senhor Leonard Woolf³³³” (n.p). Ou seja, o narrador *sabe* que o leitor *tem conhecimento* do local. Conforme Maria Nikolajeva (1996), embora os contos populares não sejam necessariamente literatura infantil, eles têm um grande papel no que diz respeito à origem do gênero, uma vez que muitos dos textos para crianças são baseados nos mitos e nos folclores, seja diretamente, seja quanto à narrativa, caracterização e/ou simbologia.

Dessa forma, aproxima-se o texto de Woolf ao conto folclórico. A tipologia recolhida por Vladimir Propp, que analisou uma centena de contos de fadas russos e compilou uma sequência de 31 funções, distribuídas entre sete tipos de personagens (agentes) e suas

³³² “It was not till she lay on her death bed that she told the clergyman (the son of the Rev Samuel Tallboys) the whole story, adding that she was quite sure that the house had been burnt on purpose by the parrot James, who, being aware of the danger on the river bank, flew into the oil stove which was keeping some scraps warm for dinner”.

³³³ “No lights were visible anywhere, for, as you may be aware, there is no cottage or house on that side of the river nearer Asheham House, lately the seat of Mr Leonard Woolf”.

funções: o herói; o oponente; o doador; o ajudante; a princesa e seu pai; o expedidor; e o falso herói. Assim, pode-se concluir que Woolf, no texto da babá de certa forma, retoma esse modelo, mas apenas para uma questão narrativa sequencial, uma vez que não há a presença de grande parte desses agentes e funções. Mrs. Gage é a pessoa numa jornada acompanhada pelo leitor e, nessa jornada, conta com seu ajudante: o papagaio James, deixado por seu irmão e recolhido em uma de suas expedições. Além disso, temos os advogados e talvez o próprio carteiro como expedidores.

Maria Nikolajeva (2010) entende que leitores menos sofisticados tendem a ler a ficção desconsiderando seu potencial polissemântico e focando-se num nível mais literal, superficial, tendo dificuldade em perceber que mais de um código de leitura pode ser legitimado. Os livros infantis de Woolf apresentam leituras de pensamento e um estilo aproximados de seus livros para adultos e, como se sabe, seus livros para adultos não eram objetos de leitura das grandes massas da época. Ainda hoje, como se depreende do depoimento de Zunshine (2006), alunos têm ansiedade ao lerem os livros dela, conhecidos por exigirem maior capacidade de leitura da mente de seu leitor.

Entretanto, cabe dizer que a leitura de seus textos infantis, mesmo que suas leituras mais profundas não sejam realizadas e que haja algum tipo de frustração, ainda apresentam lacunas que, ao serem preenchidas pelos leitores a partir da reformulação de suas expectativas, permite a fruição e auxilia a formação de uma “imaginação narrativa”, “a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da cultura dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter” (NUSSBAUM, 2015, p. 95-6). Para a filósofa, os livros infantis seriam uma espécie de preparação para que as crianças, através da leitura, tornem-se pessoas que se preocupam com os outros. Dessa forma, a literatura teria um papel formativo fundamental para a vida em sociedade, pois permite o cultivo de nossa capacidade de compreender e simpatizar com o outro e isso pode ser explorado a partir de estados mentais.

A atribuição de estados mentais efetiva a imagem de Emily Dickinson, que compara a fragata ao livro que nos leva para terras distantes e nos permite experimentar diferentes vidas. A partir da interpretação de intencionalidades, realizamos um percurso tanto do texto para a vida quanto da vida para o texto. Nussbaum (1997) entende que desafiar valores e sabedorias convencionais é o papel da arte. Nesse sentido, Woolf propõe textos com certa exigência nas habilidades de leitura da mente e, ao contrário do já foi dito, não facilita e nem minimiza seus

experimentos narrativos ao escrever para crianças, prestigiando o “público duplo” do texto infantil. Suas parcerias com os sobrinhos resultam em textos em que ela lança mão do fluxo de consciência como dispositivo literário e mistura realidade ao insólito e absurdo, seja ao retratar a vida dos moradores de Charleston ou, como vimos, ao propor uma história que subverte as características básicas da *quest narrative* (uma personagem idosa, pouca ação, o insólito como uma espécie de *plot-twist*, entre outros). Na verdade, tem na literatura infantil um lugar de experimentação.

Ao propor histórias para crianças específicas e não pretender sua publicação, os contos de Woof têm características que somente sua audiência tinha conhecimento: a existência da babá Lugton, a vila próxima à residência dos Woolf, entre outros. Por questões mercadológicas que brevemente discutimos no capítulo três, esses livros são ilustrados e são disponibilizados a leitores do mundo todo que, apesar de não terem esses conhecimentos pontuais, aproveitam a história que estimula sua imaginação narrativa ao mesmo texto que os desafia a partir de características incomuns. Isso não quer dizer que seus leitores primários vão compreender seu palimpsesto, a não ser que estes voltem ao livro num momento posterior, com outros horizontes de expectativa e vivências. Até mesmo quando se analisa um livro com fins acadêmicos, diz Lissa Paul (1997), deve-se ter consciência de quem é este leitor acadêmico e de que lugar ele fala. Portanto, não se trata de uma possibilidade de “indiferença” ao leitor, como discutimos no começo desse capítulo, pois são histórias que continuam sendo cognitivamente desafiadoras, além de expandirem novas formas de ser o mundo, alimentando a imaginação narrativa do leitor.

5.2 Rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa: o mundo redondo de Gertrude Stein

Chamada de modernista “radical” e “intransigente”, por Augusto de Campos (2006), e de “ininteligível”, por Edmund Wilson (2004), Gertrude Stein também foi uma autora infantil. Conforme João Queiroz, Luci Collin e Daniella Aguiar, o aparato da crítica literária ainda não avançou suficientemente para “capturar” Stein, isso porque “ao subverter de forma muito radical premissas fundamentais da tradição literária, manipular surpreendentemente os gêneros e romper com princípios e normas gramaticais, Gertrude Stein criou um idioma experimental sem precedentes” (2018, p. 12).

A este idioma convencionou-se chamar “steinês” e é descrito por F.W. Dupee (1990) da seguinte forma: “gnômico, repetitivo, ilógico, pouco pontuado, [...] tornou-se um escândalo e

um deleite, prestando-se igualmente à paródia irrisória e à denúncia feroz³³⁴” (Locais do Kindle 69-70). Em artigo publicado na *The New Yorker*, Adam Gopnik, ao discutir o estilo de Gertrude Stein, afirma: “o estilo de Stein é para a escrita o que o sushi é para a cozinha – não tanto um exemplo, mas um repúdio de toda a ideia que ainda consegue cumprir a função original³³⁵”. (2013, n.p). Ele continua:

o estilo de Stein faz com que pensamentos sofisticados pareçam planos e diretos, e também permite que pensamentos diretos e planos pareçam sofisticados. Acima de tudo, a ausência de cores comuns e dos sombreados protetores dos adjetivos e do ponto e vírgula — a névoa jamesiana da implicação — culmina em generalizações, às vezes profundas, muitas vezes idiossincráticas, sempre surpreendentes. É o estilo mais deliberadamente ingênuo que qualquer bom escritor já trabalhou e é também o mais “faux-naïf”, o exemplo mais voluntário de simplicidade que surge de alguém nada simples³³⁶. (n.p)

Dupee entende que Stein uniu na literatura suas paixões artísticas e científicas (ela estudou psicologia com William James, a quem o conceito de “fluxo de consciência” é comumente atribuído, em Radcliffe, uma instituição de ensino superior para mulheres, hoje vinculada à Universidade de Harvard). Dessa forma, seu primeiro livro “maduro”, *Three Lives* (1909), é visto por ele como um estudo da linguagem da consciência, sua sintaxe e seus ritmos. Stein definia sua própria poesia como infantil, diz Barbara Will (2007). Segundo essa pesquisadora, os próprios leitores da modernista descreviam seus textos de tal forma, pois era uma literatura “simples, sem adornos, repetitiva, caprichosa, atravessando a fronteira entre o sentido e o absurdo³³⁷” (p.340). Em relação aos seus contemporâneos, ela avalia: “de todos os escritores modernistas, Stein de fato parece mais próxima da sensibilidade linguística das crianças, mais sintonizada em seu uso da linguagem aos esforços de um sujeito aprendendo a navegar nos termos da idade adulta³³⁸” (p.340).

Para João Queiroz, Luci Collin e Daniella Aguiar, a autora adaptou à prosa os métodos de Paul Cézanne e do cubismo analítico de Pablo Picasso, o que define as relações homológicas entre literatura e artes plásticas. Aliás, a autora gostava de dizer que ela estava

³³⁴ “Gnomic, repetitive, illogical, sparsely punctuated, [...] became a scandal and a delight, lending itself equally to derisory parody and fierce denunciation”.

³³⁵ “Stein’s style is to writing what sushi is to cooking—not so much an example as a repudiation of the whole idea that still manages to serve the original function”.

³³⁶ “Stein’s style makes subtle thoughts sound fl at and straightforward, and it also lets straightforward, flat thoughts sound subtle. Above all, its lack of the ordinary half-tints and protective shadings of adjectives and semicolons—the Jamesian fog of implication—lends itself to generalizations, sometimes profound, often idiosyncratic, always startling. It is the most deliberately naïve style in which any good writer has ever worked, and it is also the most ‘faux-naïf,’ the most willed instance of simplicity rising from someone in no way simple”.

³³⁷ “Simple, unadorned, repetitious, whimsical, straddling the boundary between sense and nonsense”.

³³⁸ “Of all modernist writers, Stein indeed seems closest to the linguistic sensibility of children, most attuned in her use of language to the efforts of a subject learning to navigate the terms of adulthood”.

“expressando a mesma coisa na literatura” que Picasso na pintura. Dirce Waltrick do Amarante e Luci Collin lembram-nos que Stein era apaixonada por arte moderna e começou, na própria casa, em Paris, uma coleção impressionante de obras vanguardistas. Ela era amiga de pintores, como Picasso e Matisse, e conviveu com autores como Ernest Hemingway e T. S. Eliot. Ademais, como afirma Aguiar (2013), “Stein não apenas cultivou muitas amizades como também impulsionou carreiras, comprando obras quando elas ainda eram rejeitadas pela extrema novidade e ruptura estética que representavam” (p. 61), como é o caso dos já mencionados Picasso e Matisse.

Para Luci Collin, a “mãe do modernismo” deixou uma obra que “sempre se destacou por ser a sedimentação de uma postura estética profundamente séria e inovadora” (2018, p. 77). Conforme Isabella Alfandary (2018), Stein promoveu um ataque à poética aristotélica e às tradições diegética e poética ocidentais: eventos não são causas de emoções e a mimese reproduz tanto a realidade interior quanto a exterior. A pesquisadora caracteriza a técnica steiniana como “prosa poética de ficção/dicção”. Os textos de Stein se dividem em “peças de teatro, libretos de óperas, poemas, retratos literários, biografias e autobiografias, contos, novelas e romances, palestras e ensaios, meditações filosóficas, uma história infantil [na verdade, quatro] e até uma história de mistério” (COLLIN, 2003, p. 02). Ela, como já dito, escreveu quatro livros para crianças: *The World Is Round*, escrito em 1938; *To Do: A Book of Alphabets and Birthdays*, em 1940; *The Gertrude Stein First Reader*, em 1941; e *Three Plays*, em 1943. Aqui, analisaremos *The World is Round* (1939), que, segundo Marcie Panutsos Rovin (2016), foi um sucesso tanto entre as crianças leitoras, quanto entre os críticos contemporâneos que, segundo Jacquelyn Ardam (2011), afirmavam que Stein havia finalmente encontrado seu público.

A edição comemorativa de *The World is Round*, lançada pela HarperDesign em 2013, é envolta por uma sobrecapa azul-escura. Este lançamento, através deste selo, já indica que o público primário, no século XXI, já não é mais o infantil. Isso chega a ser irônico, porque, como colocamos no parágrafo anterior, o livro foi bem recebido pelas crianças em seu lançamento. Enquanto os demais livros infantis de Stein foram recusados e tiveram publicação póstuma (alguns em edições para adultos), *The World is Round* hoje é lançado para os mesmos adultos que, no momento de lançamento das obras de Stein, a criticaram sobretudo por conta de sua linguagem. Como colocamos na introdução desta tese, as crianças não têm fixadas as regras e normas da língua como nós temos, o que pode estar relacionado com a boa recepção do texto de Stein por parte delas. O interesse de Stein é sobretudo aural e

muitas de suas narrativas são fragmentadas por um lado e, por outro, parecem guiadas pelo som.

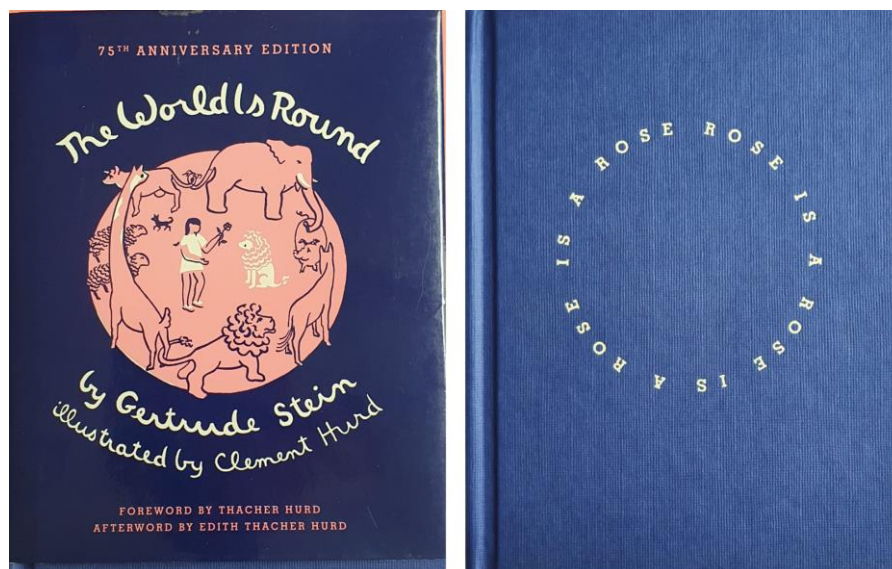


FIGURA 5 - sobrecapa e capa de *The World is Round*.

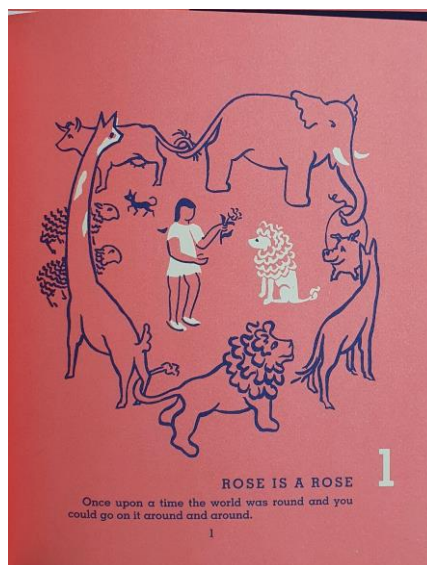


FIGURA 6 - *Rose is a Rose*

Na parte da frente da referida sobrecapa capa, lê-se linearmente “75th anniversary edition”, centralizado na parte superior e, na inferior, “Foreword by Thacher Hurd” na primeira linha e “Afterword by Edith Thacher Hurd”, na segunda. No centro, há um círculo rosa, no qual estão presentes leões, ovelhas, uma vaca, um porco e demais animais, apenas contornados de azul. No centro deste círculo, há uma menina, cujo vestido está pintado de branco, que oferece uma rosa a um leão de olhos azuis e que está pintado de branco. A criança, por sua vez, não tem olhos, nem nariz, nem boca. Na parte superior deste círculo, em

formato oval, lê-se “The World is Round”; na parte inferior, “by Gertrude Stein” e, abaixo, em fonte menor, “illustrated by Clement Hurd”.

Na parte de trás da sobrecapa, estão dois leões, de costas. Eles são brancos e, sua juba, rosa e branca. Há dois comentários abaixo dos animais, de autoria de Maira Kalman e Todd Oldham, ambos ilustradores e designers americanos. Do comentário dele, destacamos a expressão “palavras pintadas”, atribuída à escrita de Gertrude Stein. A HarperDesign, como o próprio nome indica, é uma divisão da editora HarperCollins, dedicada à impressão de “livros impressionantes, maravilhosamente ilustrados e premiados sobre moda, cinema e televisão, arte e cultura popular, música, artesanato, culinária, estilo de vida e design de interiores³³⁹”. Não se trata de uma edição, portanto, destinada primeiramente a uma criança.

A capa do livro, por sua vez, também é azul-escura. Em seu centro, há um grande círculo, em que se lê a seguinte inscrição: “Rose is a Rose is a rose is a Rose³⁴⁰”, que pode ser lida a partir de qualquer dos vocábulos, da direita para a esquerda e vice-versa. Na lombada estão repetidos o nome do romance, sua autora e o logotipo da editora. Não há qualquer inscrição na quarta capa. Há duas falsas folhas de rosto: a primeira é apenas uma página cor-de-rosa; a segunda repete a frase citada acima, no mesmo formato circular. Ela agora está escrita em rosa, numa folha bege. No meio do círculo, a dedicatória: “To Rose Lucy Renée Anne d’Aiguy” e, embaixo, “A French Rose”.

Como comentamos no primeiro capítulo desta tese, Rose é a protagonista do livro e também foi vizinha de Stein, na França. A folha de rosto, por sua vez, contém o nome do autor, título da obra e demais dados que caracterizam a edição, como o título dos capítulos e a editora. Isso pode caracterizar o que Ford Smith (2017) chama de colaboração intergeracional híbrida: quando há algum tipo de interação entre adulto e criança na criação da obra. Não conseguimos encontrar material suficiente que indique qual exatamente foi essa relação, diferente portanto do caso de Woolf e das colaborações “reais” que teve com os sobrinhos: acordadas, nas quais cada um desempenhava uma função específica. A semelhança entre as duas é que, ao contrário do que afirmam os estudos que retomamos no início deste texto, Stein também viu na literatura infantil um espaço de experimentação. O título provisório do livro, como dissemos no terceiro capítulo, era “The Autobiography of Rose”, seguindo a tradição de Stein, que tem entre seus textos mais famosos *Three Lives* (1905–1906), *The*

³³⁹ “Stunning, gorgeously produced illustrated, award-winning books in fashion, film and television, art and popular culture, music, crafts, cooking, lifestyle, and interior design”. Cf. <https://www.harpercollins.com/pages/corporate-harpercollins-imprints?imprintid=518010>.

³⁴⁰ “Rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa”

Autobiography of Alice B. Toklas (1933), além de seus *Word Portraits* (1908–1913). Não é, portanto, estranha ao gênero biografia.

“Rose is a Rose is a rose is a Rose” é uma das frases mais famosas de Gertrude Stein. Trata-se de um verso do poema “Sacred Emily³⁴¹”, escrito em 1913 e publicado em 1922, no livro *Geography and Plays*. Para Stein,

o objetivo da linguagem [...] era trazer coisas, pessoas e palavras de uso obsoleto para um estado que ela designou como "a excitação do ser puro", "perceber a existência de viver", "a intensidade da existência de qualquer pessoa". Quando questionada sobre o que queria dizer com “uma rosa é uma rosa é uma rosa”, ela explicou que na época de Homero, ou de Chaucer, quando a linguagem era recente, “o poeta poderia usar o nome da coisa e a coisa era realmente era”. Mas, à medida que a memória dominava, esse modo perdeu sua identidade, que ela estava tentando recuperar. Ela se gabou: “[a]cho que, neste verso, é a primeira vez que a rosa é vermelha na poesia inglesa em cem anos³⁴²” (s/d).

Para Luci Collin (2018), há uma forte influência de Shakespeare na obra de Gertrude Stein, que absorve e traduz sua influência. Na companhia de Dirce Amarante (2020), ela nos conta que o poeta e dramaturgo era seu escritor favorito e, “aos oito anos de idade, ela até tentou escrever uma peça de teatro inspirada no bardo inglês – logo após o título da obra, lia-se o seguinte: ‘À maneira de Shakespeare’” (p. 92). Na concepção de Collin (2018), quando Romeu (em *Romeu e Julieta*) questiona “o que é um nome? O que chamamos rosa/Teria o mesmo cheiro com outro nome; (2011, p. 45), ele eterniza o questionamento da relação entre nome e identidade, que seria recuperado e aprofundado por William Blake, John Keats, William Butler Yeats, William Carlos Williams, T. S. Eliot, entre outros, inclusive, Gertrude Stein, como vimos, no poema “Sacred Emily”. O verso de Stein ecoou numa diversidade de autores: seja quando Vinicius de Moraes cantou [que uma rosa não é só uma flor/Uma rosa é uma rosa, é uma rosa/É a mulher rescendendo de amor]; seja quando, mais recentemente, a famosa *instapoet* Rupī Kaur, publicou “a friend or a lover a loss is a loss is a loss”.

³⁴¹ Rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa./Encanto extremo./Polainas extras./Encanto extremo./Mais doce sorvete./Pajens eras pajem eras pajem eras./Apagado apagado aramado aramado./Mais doce que pêssegos e pêras e creme./Apagado aramado apagado aramado./Extra extremo (1993, p. 187).

³⁴² The object of language, she held, was to bring things and people and words out of stale usage into a state which she variously designated as “the excitingness of pure being,” “realizing the existence of living,” “the intensity of anyone’s existence.” When asked what she meant by “a rose is a rose is a rose,” she explained that in the time of Homer, or of Chaucer, when the language was new, “the poet could use the name of the thing and the thing was really there.” But as memory took it over, it lost its identity, which she was trying to recover. She boasted, “I think in that line the rose is red for the first time in English poetry for a hundred years”. Cf.: <https://archive.vn/20030309141326/http://www2.english.uiuc.edu/finnegan/English%20256/gertrude.stein.htm#selection-365.11-383.109>.

Essa perspectiva da circularidade (X é X é X) é uma crítica à forma linear, por meio da técnica da “insistência”, conforme conceituada por Stein, e que nada tem a ver com “repetição”. Em “Portraits and Repetition”, Stein afirma:

uma vez que essa coisa [a repetição] começa a expressar, não pode haver repetição na expressão de qualquer coisa, porque a essência dessa expressão é a insistência, e se você insiste, deve usar ênfase cada vez e, se usar ênfase, não é possível, enquanto qualquer pessoa está viva, que se utilize exatamente a mesma ênfase³⁴³ (p. 166-7)

Nesse sentido, a insistência fornece novos graus de compreensão e está presente, inclusive, no próprio sumário de *The World is Round*, como podemos perceber por sua distribuição de capítulos. Os capítulos 18 e 21 são intitulados “Night”, 19 e 20 são intitulados “The Night”, enquanto os de número 27 e 28, “Rose and the Bell”. Já os capítulos 12 e 29 são nomeados “Once Upon a Time”, frase comum aos contos-de-fadas. Nos títulos também há repetições estruturais (“Rose is a Rose” e “Willie is Willie” – Willie teoricamente é uma coisa só, mas pode ser Billy, como veremos na narrativa), das construções (“Willie and his Singing”, “Willie and his Lion”). Essas repetições (ou insistências, como nomeia Stein) estão presentes em todos os capítulos e se multiplicam aos montes, inclusive nas ilustrações originais de Clement Hurd, que aposta em formas redondas e ovaladas.

O romance de Gertrude Stein se inicia com curto parágrafo que é, também, sua tese: “era uma vez um mundo redondo, em que você podia dar voltas e mais voltas³⁴⁴” (2013, p. 02). Essa simples frase nos apresenta o espaço através de uma afirmação que é peça-chave na busca da protagonista por sua própria identidade. Ela também é assombrosa, pois se trata de uma verdade, um fato e dele não há como fugir, como, aliás, quer Rose, que não consegue compreender as narrativas mestras deste mundo redondo. A limitação do ir e vir num ambiente esférico é descrita logo a seguir: “em todo lugar havia algum lugar e em todo lugar havia homens mulheres crianças cachorros vacas porcos selvagens coelhos gatinhos gatos lagartos e animais. Era assim. E todo mundo cães gatos coelhos carneiros e lagartos e crianças todos queriam contar a todos sobre isso e queriam contar tudo sobre si mesmos³⁴⁵” (2013, p. 02). O narrador *quer que saibamos* que no mundo redondo em que Rose habita as pessoas só

³⁴³ “Once started expressing this thing [the repeating that is the same thing], expressing any thing there can be no repetition because the essence of that expression is insistence, and if you insist you must each time use emphasis and if you use emphasis it is not possible while anybody is alive that they should use exactly the same emphasis”.

³⁴⁴ “Once upon a time the world was round and you could go on it around and around”.

³⁴⁵ “Everywhere there was somewhere and everywhere there they were men women children dogs cows wild pigs little rabbits cats lizards and animals. That is the way it was. And everybody dogs cats sheep rabbits and lizards and children all wanted to tell everybody all about it and they wanted to tell all about themselves”.

querem *saber* de si mesmas e só *pensam* em si mesmas. Essa frase traz muitas características de Stein. Conforme Luci Collin e Dirce Waltrick do Amarante, a autora

não gostava de vírgulas nem de pontos de interrogação (porque ela achava que se parecem com aqueles sinais que são usados para marcar gado). Além disso, seu texto é cheio de repetições, de jogos sonoros, de brincadeiras com a linguagem, de modo que seu som é quase o de uma música. Uma leitura em voz alta facilita sua compreensão (2020, p. 93).

Como dissemos noutro momento deste texto, havia um grande receio por parte da editora Young Scott Books, por conta da linguagem de Stein: se ela seria bem recebida pelo público infantil. O *press release* (comunicado de imprensa) da obra, atribuído a Stein, continha a seguinte indicação: “não se preocupe com as vírgulas que não estão lá, leia as palavras. Não se preocupe com o sentido que está lá, leia as palavras mais rápido. Se você tiver algum problema, leia cada vez mais rápido até que não o faça³⁴⁶” (apud POPOVA, 2022). A preocupação da autora é rítmica e seu ritmo não é mediado pelos sinais gráficos de pontuação. A vírgula, que na leitura indica uma rápida pausa, é deixada de lado e substituída pela velocidade: em caso de dúvidas é só ler mais rápido

Dessa forma, ambas indicam um modo de leitura ao mediador, privilegiando a oralidade. Aguiar (2013) chama essa técnica de Stein de “deformação sintática”. Neste romance, a indicação do narrador nos mostra que, na vastidão redonda, em que coabitam diversos seres, de diversas espécies, há uma similaridade: a centralidade em si (subjetividade). Daí entra o problema de Rose: ela não sabe quem é. Rose pensa, repensa e chora: será que ela continuaria sendo Rose, mesmo se tivesse outro nome? Willie, com quem divide o protagonismo, ao contrário dela, tem certeza de quem é. Pelo menos é isso que parece, inicialmente. Ambos exercem suas reflexões através do canto. E, enquanto Rose diz: “por que eu sou uma garotinha/E por que meu nome é Rose/E quando eu sou uma garotinha/E quando é o meu nome Rose/E onde eu sou uma garotinha/E onde é meu nome Rose/E qual garotinha sou eu Eu, a menininha chamada Rose, que menininha chamada Rose³⁴⁷” (2013, p. 03); Willie canta: “meu nome é Willie, eu não sou como Rose/eu seria Willie de qualquer forma,/eu seria Willie se meu nome fosse Henry/eu seria Willie sempre, Willie de todo

³⁴⁶ “Don’t bother about the commas which aren’t there, read the words. Don’t worry about the sense that is there, read the words faster. If you have any trouble, read faster and faster until you don’t”.

³⁴⁷ “Why am I a little girl/And why is my name Rose/And when am I a little girl/And when is my name Rose/And where am I a little girl/And where is my name Rose/And which little girl am I am I the little girl named Rose which little girl named Rose”.

jeito³⁴⁸” (2013, p. 07). Mas há algo que o assombra e faz com ele não seja tão seguro de si quanto pensa: o afogamento, experiência pela qual passou duas vezes. Então, ao contrário de Rose, que *não sabe* se seria a mesma se mudasse de nome, Willie *tem certeza* de quem é (2 níveis).

Então, nós temos dois caminhos narrativos: o da dúvida e o da certeza. Uma provoca o choro e o outro, a animação. Entretanto, um caminho é real e o outro, apenas, ilusório. Os questionamentos de Rose remetem à Alice de Carroll e o próprio texto faz perceber isso, quando o narrador comenta que a menina “*tinha quase dez anos*³⁴⁹” (p. 02), fazendo alusão à conversa de Alice com Humpty-Dumpty. Esse personagem diz à menina, de sete anos e seis meses, que tudo que passa dos sete é “*an uncomfortable sort of age*”. Até se descobrir rainha, a protagonista de Carroll não sabe quem é. Além de se questionar, é confundida por outros habitantes, que a confundem com uma cobra, com a empregada, e assim por diante. Se depois dos sete há o desconforto este é, para Rose, o de ser quem é num universo de regras já feitas, de fatos já consumados sobre os quais ela não tem poder e lhe resta apenas aceitar: a Terra é redonda e nunca vai deixar de ser. A cantoria de Willie, por outro lado, é transpassada por palavras que relembram suas desventuras com a água: “*era uma vez o mundo redondo e a lua redonda/O lago era redondo/E eu quase me afoguei*³⁵⁰” (2013, p. 08). Willie sabe que continuaria a se chamar Willie se tivesse outro nome, mas a certeza não apaga o peso que o passado tem em seu presente.

O conceito de identidade é um produto de seu tempo, diz Karen Coats (2011), que nos lembra que ao se perguntarem quem são e como sabem o que sabem, filósofos, teólogos e afins dividiram o ser entre aquele que é o objeto de estudo e aquele que faz as perguntas. Para ela, o Modernismo viu o resultado dessas identificações como um todo integrado e múltiplo:

as respostas à primeira pergunta [quem sou?] levam ao estabelecimento de um senso de identidade como uma série de identificações e “desidentificações”, muitas das quais são baseadas na fantasia e na afirmação voluntária - sou forte como meu pai, não sou um bebê chorão como minha irmã, sou inteligente como minha professora, sou bonita como uma princesa, não sou nada parecida com a criança fedorenta da minha classe - a maioria das quais envolve algum tipo de apresentação, completa com fantasias, e quase todas são mediadas pela opinião de outras pessoas³⁵¹ (p. 110-1).

³⁴⁸ “My name is Willie I am not like Rose/I would be Willie whatever arose,/I would be Willie if Henry was my name/I would be Willie always Willie all the same”.

³⁴⁹ “Was almost ten”.

³⁵⁰ “Once upon a time the world was round the moon was round The lake was round And I I was almost drowned”.

³⁵¹ “The answers to the first question lead to the establishment of a sense of identity as a series of identifications and dis-identifications, many of which are based in fantasy and willed assertion - I am strong like my father, I

Willie não é como sua prima Rose ou, pelo menos, não quer ser. Mas o vemos se perguntar “se a terra for redonda, um lagarto pode cair dela³⁵²” (p. 14) e também o vemos chorar, depois de cantar:

redondezas são redondas./Leões e tigres, cangurus e canários abundam/Eles estão fadados a estar por aí./Por quê/Porque o mundo é redondo/E eles estão sempre lá./Qualquer cachorrinho tem medo de lá. *Então ele cantou em um sussurro:* Suponha que deveria chover/Suponha que nunca deveria ser o mesmo/*E então a voz de Willie aumentou:* O leão é o que eu escolhi³⁵³ (p. 19 – os itálicos e os dois pontos são nossos, apenas para dividir verso e prosa. No livro, essa divisão é feita por espaçamento).

Depois disso, ele chora, o que o aproxima de Rose e retoma a reflexão de Karean Coats sobre identidade: há uma semelhança entre os dois. A certeza também é dúvida. Willie *não sabe* o que pode acontecer com um lagarto e a angústia da incerteza o assemelha a Rose. Stein faz uso do discurso indireto livre, por exemplo, ao relatar uma dessas experiências de Willie. Ele estava num carro com seus pais e Rose, subindo uma montanha, quando começou a chover:

o feno rolou pela montanha e não tinha jeito de ele ir pra lugar algum. O feno deve ficar até ser levado embora, mas este feno, a chuva era tanta que o feno se espalhou por todo o caminho e isso fez uma represa para que a água não pudesse ir embora e a água entrou no carro e alguém abriu a porta e a água entrou mais e mais e Willie e Rose estavam lá e havia água suficiente para afogar Willie, certamente para afogar Willie e talvez para afogar Rose³⁵⁴ (2013, p. 06-07).

Há sempre uma preocupação de Willie com Rose e vice-versa. Eles, inicialmente, são primos, nos informa o narrador. A prosa de Stein se caracteriza por ausências e lança mão de um narrador que traz em suas palavras a angústia e a ansiedade que caracterizam tanto Rose, quanto seu primo, Willie, com quem ela compartilha a primeira parte do romance, por conta do discurso indireto livre, como pudemos perceber pelo trecho acima. Sua prosa poética é apressada, sem pontuação, sem espaço para respirar e caracteriza um narrador que divide com os demais personagens a inquietação de talvez não ser o que pensa que é. Aqui, revela-se

am not a cry-baby like my sister, I am smart like my teacher, I am beautiful like a princess, I am not at all like the stinky kid in my class - most of which involve some sort of performance, complete with costume, and almost all of which are mediated from feedback from others”.

³⁵² “If the earth is all round can a lizard fall off it”.

³⁵³ “Round is around./Lions and tigers kangaroos and canaries abound/They are bound to be around./Why/Because the world is round/And they are always there./Any little dog is afraid of there. Then he sang in a whisper Suppose it should rain/Suppose it should never be the same/ And then Willie’s voice rose The lion is what I chose”.

³⁵⁴ “The hay came down the way it was no way for hay to come anyway. Hay should stay until it is taken away but this hay, the rain there was so much of it the hay came all the way and that made a dam so the water could not go away and the water went into the car and somebody opened the door and the water came more and more and Willie and Rose were there and there was enough water there to drown Willie certainly to drown Willie and perhaps to drown Rose”.

outra angústia do texto steiniano: a angústia da memória. Ele é cheio de incertezas e comete alguns “deslizes” ao longo da narrativa. Dessa forma, aproxima-se das marcações do discurso infantil, carregando suas incertezas através da elaboração textual. Essas ausências narrativas culminam num fluxo de pensamento que é apresentado como associativo e não estritamente lógico e coerente. Assim, a fábula, mesmo tendo sua linearidade, não é apresentada de maneira plenamente organizada.

Ainda assim, o romance apresenta padrões estruturais e temáticos que nos permitem dividi-lo em duas seções para uma melhor compreensão do seu todo. Seções, essas, representadas, inclusive simbolicamente, pelo leão, Billie, e a pela montanha azul, subtramas que funcionam como catalisadores de um fluxo de consciência que desenvolve o conflito narrativo e o coloca em movimento. Stein foi influenciada por William James, considerado o “pai da psicologia moderna” e de quem foi aluna e, por isso, se interessa pelas alterações da consciência dos personagens. James afirmava que a emoção estética de Stein é o prazer sensorial (ótico ou auditivo primário), fornecido por combinações de cores e sons. Por isso, eventos (ações) não devem ser nem a causa das emoções, nem material da poesia e da prosa.

Para Victoria de Rijke (2020),

este tipo de escrita com fluxo de consciência, [...] é muito característica das primeiras narrativas infantis, que refletem [a] fala não mediada [da criança], por isso pode apresentar repetição excessiva, fazer uso lúdico ou incorreto da gramática; tudo em uma velocidade excelente e não pontuada. O texto tem uma urgência sobre isso, como um sonho do qual você acorda e quer lembrar. Gosto do conselho sobre como ler Stein, impresso em um comunicado à imprensa: “Não se preocupe com as vírgulas que não existem, leia as palavras. Não se preocupe com o sentido, leia as palavras mais rápido. Se você tiver algum problema, leia cada vez mais rápido até não conseguir³⁵⁵” (2020, p. 209).

A primeira pergunta de Lissa Paul é: de quem é a história? No caso de *The World is Round*, a história é de Rose, ainda que ela divida o protagonismo com o primo, Willie, na primeira etapa do livro. A relação de ambos nesse primeiro segmento é, sobretudo, maniqueísta, caracterizada por oposições. As crianças representam, portanto, duas formas de lidar no mundo redondo através, sobretudo, da cantoria, laço que os une e permite que sintetizem. Ao cantar, Rose chora. Ao cantar, Willie se empolga.

³⁵⁵ “This kind of stream-of-consciousness writing, as it’s also very characteristic of children’s early narratives that mirror their unmediated speech, so may feature excessive repetition, make playful or mistaken use of grammar; all at great, unpunctuated speed. The text has an urgency about it, like a dream you wake up from and want to remember. I like the advice on how to read Stein in a press release: “Don’t bother about the commas which aren’t there, read the words. Don’t worry about the sense, read the words faster. If you have any trouble, read faster and faster until you don’t”.

Os olhos redondos de Rose mimetizam a vida e permitem que ela fantasie fatos numa realidade alternativa, que busca negar a circularidade do mundo: leões se parecem com poodles, animais selvagens são presos em jaulas e vendidos para as pessoas, gêmeos acabam não sendo gêmeos, entre outros. Por outro lado, há uma forte tendência, em Rose, de negar fatos. Como nos lembra o narrador, “uma vez lhe disseram que as estrelas eram redondas e ela desejou que não tivessem dito isso a ela³⁵⁶” (2013, p. 10). Essa jornada de descobrimento do mundo e as abstrações que o regem não é internalizada por Rose, pois os conceitos não condizem com as suas experiências e, frequentemente, rompem seus horizontes. Na escola, “os professores ensinaram-lhe/Que o mundo era redondo/Que o sol era redondo/Que a lua era redonda/Que as estrelas eram redondas/E que todos eles estavam dando voltas e voltas/E nem um pio³⁵⁷” (2013, p. 11). Essa ausência de som representa a internalização de uma verdade que não deve ser questionada e é puramente fatual. Isso faz com que Rose chore e questione, pois as montanhas, por exemplo, são tão altas, que podem ser infinitas. Rose *questiona* o que os professores *sabem* porque não tem nessas afirmações comprovações do que ela *acredita* (3 níveis). Apesar dos pais, a escola é, no mundo redondo de Rose, aquela responsável por ditar como as coisas são e o que elas são. O mundo é redondo “e nem um pio”: há um distanciamento da consciência infantil, lúdica.

O leão tematiza o intervalo de capítulos 5 a 12. Ele aparece na história quando o pai de Willie leva o menino para um lugar onde vendem animais selvagens. O narrador afirma que todos tinham um animal selvagem e o levavam para todo lugar. O personagem, então, ganha um leão parecido com o cachorro de Rose, mas aterrorizante. Ao cantar de felicidade pela posse do animal, ele se interrompe com um sussurro: “suponha que chova/Suponha que nunca seja o mesmo³⁵⁸” (2013, p. 19). Mas, com a lembrança ruim do afogamento, ele chora ao exclamar: “[o] leão é o que eu escolho³⁵⁹” (2013, p. 19). E, ao chorar, descobre-se parecido com Rose, como comentamos. Logo depois, ele se anima, lembrando-se de que há duas cestas de pêssego e que as duas são dele. Decide, então, presentear Rose com o animal selvagem e o faz, relutante. Ele só pede ao leão que não faça a prima chorar. Willie, o menino e Billie, o leão, tem um instinto protetor e a eles nos parece incumbida à função de proteger Rose. O leão é o protetor e, ao oferecê-lo à menina, Willie já mostra sucumbir à narrativa mestra da heteronormatividade: seu dever é proteger a prima, custe o que custar. Afinal, ele se entristece

³⁵⁶ “Once someone told her that the stars were round and she wished that they had not told her”.

³⁵⁷ “The teachers taught her/That the world was round/That the sun was round/That the moon was round/That the stars were round/And that they were all going around and around/And not a sound” (p. 11).

³⁵⁸ “Suppose it should rain/Suppose it should never be the same”.

³⁵⁹ “The lion is what I chose”.

ao tomar a decisão, da mesma maneira que chora ao escolher o leão, o que o assemelha a Rose, como ele bem sabe. Assim, pode-se considerar que o narrador *quer nos mostrar* que Willie *compreende* que deve proteger Rose mesmo que isso signifique abrir mão do que ele *gosta*; neste caso, o leão (3 níveis).

A personagem, por sua vez, se pergunta: “se o mundo é redondo, o leão não cairia³⁶⁰” (2013, p. 25)? Rose questiona a todo o momento o fato de a Terra ser redonda. Isso porque ela a experimenta verticalmente e horizontalmente, através de seus olhos azuis e até onde eles conseguem ver. Quando ela olha para o chão, não vê nada além de algo plano. O leão não é azul, como se pode imaginar, que é a cor favorita da menina. Também não pode entrar na escola, local onde Rose não tem tempo nem de chorar, nem de cantar. Lá ela é ensinada e, como esponja, deve absorver que estrelas são, também, redondas: o mundo, o sol e as estrelas são redondos e dão voltas. Assim, o narrador *quer que observemos* que Rose *não gosta* da escola, porque os professores *conhecem* um mundo que ela desconhece e *querem* que ela o entenda por meio de informações que são oposições a sua existência (4 níveis). Perto da escola, um homem, que tocava bateria em cima de uma bicicleta, exclama: “pra fora um ou pra fora o outro, ou há um leão aqui ou não há um leão aqui, ou um, ou outro³⁶¹” (2013, p. 29), representando a autoridade do adulto para além dos muros da instituição. Isso deixa a menina bastante angustiada. Ela, então, começa a chorar e decide devolver o leão ao primo. O leão, antes sem qualquer denominação, passa a ter um nome: Billie. Willie, contudo, não tem mais interesse no animal, pois ele não é mais um leão, mas um gêmeo. É possível que ambos sejam o mesmo e que Willie tenha entendido que não precisa do leão para ser quem ele é. Há uma equivalência de nomes, como discutiremos em breve.

Conforme Chevalier e Gheerbrant, o leão oscila suas numerosas acepções simbólicas entre dois polos: é tanto a encarnação do Poder, da Sabedoria, da Justiça, quanto do excesso de orgulho e da confiança em si mesmo. Tais excessos fazem dele o símbolo “do Pai, Mestre, Soberano que, ofuscado pelo próprio poder, cego pela própria luz, se torna um tirano, crendo-se protetor” (2009, p. 538). Willie tem certezas dentro de si, mas as questiona quando pensa na natureza, mais especificamente, na água. Ele presenteia Rose com o leão que podia protegê-lo e o faz receoso, pois não quer chorar. Esse presente é o convite à heteronormatividade que ele já internalizou. A protagonista, por sua vez, não se adequa a nenhum desses polos simbólicos: nem do orgulho, nem do poder. É como se ela rejeitasse a soberania e o poderio que o leão tem a oferecer. Ao ser proibida por um homem de realizar o

³⁶⁰ “If the world is round would a lion fall off”.

³⁶¹ “Out either or either or, either there is a lion here or there is no lion here, either or, either or”.

que quer, Rose se desespera. Talvez gostasse do animal, se ele fosse azul. O narrador *quer que compreendamos* que Rose *percebe* que o leão não vai protegê-la, como *queria* Willie (3 níveis). A escola, dessa forma, configura-se como um lugar que nega a imaginação e a inventividade.

Os capítulos 13 a 33 se dedicam a outra aventura simbólica: Rose sobre a montanha. Ela canta: “querida montanha alta montanha verdadeira montanha azul montanha sim montanha alta montanha toda montanha minha montanha, eu irei com minha cadeira subir e uma vez lá montanha, uma vez lá estarei pensando, montanha tão alta, que cuida do céu sim montanha não montanha sim eu estarei lá³⁶²” (2013, p. 32). De cima da montanha, ela descobrirá novas possibilidades, alcançadas por seus olhos e poderá comprovar a veracidade de suas vivências. Ela, então, sobe a montanha com sua cadeira azul. Durante o percurso, pensa em diversas coisas, inclusive, em seu primo Willie e em seu leão Billie. Também se lembra de que, se você colocar os sapatos em cima da mesa, pode causar uma confusão e pensa em aranhas, anões, até acredita ter visto um. Nesse sentido, acredita no fantástico como possibilidade de existência no real. Trata-se da contraposição dos discursos sociais e suas convenções com o imaginário da criança: “e disse ela isso é rosa ou vermelho E disse ela será que é manhã ou noite E disse ela estou acordada ou estou na cama E disse ela que talvez um marinheiro não saiba talvez alguém tenha dito isso a ele³⁶³” (2013, p. 42). Aqui, Rose está atribuindo estados mentais a outros personagens no intuito de formar uma percepção de sua realidade, como faz o personagem de Jack London que mencionamos no capítulo anterior.

A personagem, então, encontra uma cachoeira, mas foge para longe, pois atrás da queda d’água, está escrito “diabo, diabo, diabo³⁶⁴” (2013, p. 48) e, como já vimos em Lewis Carroll, se está dito três vezes, é porque é verdade. O diabo se transforma num grande susto de Rose ao subir a montanha, que se mostra cheia de perigos (sobretudo, interiores). Nesse momento, o livro ganha contornos insólitos, começa a se configurar como um pesadelo, amedronta a pequena Rose. O narrador *sente pena* de Rose pelo fato de ela *saber* ler, do contrário não *teria conhecimento* de que o diabo estava à espreita (3 níveis). No dia seguinte, a menina sobe na cadeira e, num tronco de árvore, escreve de forma circular as conhecidas palavras de Gertrude

³⁶² “Dear mountain tall mountain real mountain blue mountain yes mountain high mountain all mountain my mountain, I will with my chair come climbing and once there mountain once there I will be thinking, mountain so high, who cares for the sky yes mountain no mountain yes I will be there”.

³⁶³ “And said she is it rose or red And said she is it morning or evening And said she am I awake or am I in bed, And said she perhaps a sailor does not know perhaps somebody just told him so”.

³⁶⁴ “Devil, devil, devil”.

Stein: “Rosa é uma Rosa é uma Rosa³⁶⁵” (2013, p. 52), que funcionam como um feitiço: as coisas são o que são. Ao fazê-lo, ela se esquece do sol, do alvorecer, se esquece de que está sozinha, subindo uma montanha. É seu momento de se igualar a Willie e saber quem é. O narrador *quer nos mostrar* que ao percorrer o caminho do primo e de seu leão, Rose começa a *perceber* que não há como escapar das narrativas-mestras do mundo redondo e que Willie já *compreendeu* isso (3 níveis).

Numa outra árvore, a menina encontra os nomes de Willie e Billie, indicando que ambos já passaram por esse processo de busca pela identidade e questionamento das regras. Ela escuta um sino e sobe o prado. Ao seguir um arco-íris, chega ao topo da montanha. Mas, ao chegar “lá”, o “lá” não existe mais, pois se tornou “cá”. Como *insiste* Gertrude Stein em uma de suas conhecidas frases: “the is no there there” [não há lá lá]. Lá, dia e noite, ela fica sentada. A personagem canta: “aqui estou./Quando desejo um prato/Desejo um prato de presunto./Quando desejo um pequeno desejo/Desejo estar onde estou³⁶⁶” (2013, p. 62). Neste momento, a escuridão engole tudo o que Rose enxerga. Ela deseja, então, ser salva e vê, por fim, uma luz. Trata-se de seu primo Willie, que a estava procurando com um holofote. Ela chora ao ver a luz redonda. No fim das contas, eles não eram primos e se casam, têm filhos e, durante os anos, “às vezes, cantar fazia Rose chorar e às vezes deixava Willie cada vez mais empolgado e eles viviam felizes para sempre e o mundo continuava sendo redondo³⁶⁷” (2013, p. 67).

Nesta conclusão é aparente o palimpsesto: a função do masculino é proteger o feminino, como o leão faz. E não há como escapar de suas regras, incluindo o casamento heteronormativo, cujos frutos são sinônimos da felicidade eterna. Ou seja, no fim do texto, Rose sucumbe à narrativa mestra da homossexualidade e, diz Barbara Will (2007), o clímax do romance reafirma a armadilha do mundo redondo. Para J. D. O’ Hara (1989), não há perfeição nem na história de Gertrude Stein, nem no mundo real. Afinal, a Terra não é exatamente redonda, assim como um ovo tem “formato de ovo”: “o círculo perfeito é apenas um ideal, um alvo para a mãe mirar, como as notas musicais redondas de som perfeito que nossa cantora imita em forma de pêra. Como Rose, vivemos em algum lugar entre o pico da

³⁶⁵ “Rose is a Rose is a Rose”

³⁶⁶ Here I am./When I wish a dish/I wish a dish of ham./When I wish a little wish/I wish that I was where I am.

³⁶⁷ “Sometimes singing made Rose cry and sometimes it made Willie get more and more excited and they lived happily ever after and the world just went on being round”.

montanha de Alpha e a perfeição (que pode não significar nada) de Omega³⁶⁸”(p. 449). Dessa forma, questiona a própria narrativa do senso comum que aprisiona Rose.

O simbolismo da montanha é múltiplo e se refere à altura e ao centro. Conforme Chevalier e Gheerbrant, “na medida em que ela é alta, vertical, elevada, próxima do céu, ela participa do simbolismo da transcendência; na medida em que é o centro das hierofanias atmosféricas e de numerosas teofanias, participa do simbolismo da manifestação” (2009, p. 616). Por essa razão, está associada tanto à morada dos deuses, quanto ao objetivo da ascensão humana. O objetivo de Rose aqui é fugir e, quando ela inscreve seu nome no tronco, ela passa a ter certeza de quem é e de onde está. Contudo, sua transcendência é interrompida por uma constatação: sempre haverá questionamentos. A autorrealização não é completa no ser mutável, que se percebe no mundo redondo. Rose não consegue compreender os conceitos abstratos que regem o mundo dos adultos. Mas, ao ser salva por Willie, os aceita. Quando se casa e tem filhos, mostra que se ajustou às regras e normas do mundo redondo.

Ainda conforme os estudiosos, “vista do alto, [a montanha] surge como a ponta de uma vertical, é o centro do mundo; vista de baixo, do horizonte, surge como a linha de uma vertical, o eixo do mundo, mas também a escada, a inclinação a se escalar” (2009, p. 616). Rose encontra seu próprio eixo e se adequa aos conceitos que antes ela não pôde compreender. Subir a montanha/colina é um ato de rebeldia de Rose, é sua demonstração de que não queria se submeter à narrativa comumente aceita. Rose e Willie vivem um período de suas vidas que Jean Piaget chama de “estágio operatório concreto”, no qual, embora ainda tenham dificuldades com ideias abstratas, as crianças são capazes de compreender quatro conceitos básicos de lógica: conservação; reversibilidade; assimilação; e acomodação. Nessa fase, eles começam a buscar sua identidade. Essa busca faz com que, desde o início, a heroína não consiga conciliar sua percepção de mundo com os sistemas fechados da idade adulta. O fato de a terra ser redonda é uma metáfora assustadora para ela.

Como personagem literária, Rose não quer se moldar para ficar em conformidade com a sociedade. Chombart de Lauwe afirma que, na literatura infantil, há um “devaneio passivo” e um “devaneio provocado”. Ao explicar essas categorias, ela afirma que, na primeira, as personagens “deixa[m]-se levar por uma espécie de semi-sono, em direção a um estado de torpor. Hipnotizam-se, escapam do tempo olhando, através da janela, as nuvens, a noite, os movimentos da rua, ou fixando o olhar nas chamas do fogo” (1991, p. 93-4); já na segunda,

³⁶⁸ “The perfect circle is only an ideal, a bullseye for mother to aim at, like the round musical notes of perfect sound that our singer imitate in pear-shaped ones. Like Rose, we live somewhere between Alpha’s mountain peak and the perfection (which may amount to nothing at all) of Omega”.

elas “não se contentam em deixar-se levar passivamente por esse estado nebuloso, elas o provocam e o mantêm” (1991, p. 93-4). Nesse sentido, transportam-se em situações imaginárias. Conforme Barbara Will (2007), Rose provoca suas montanhas azuis e mantém seu mundo de ilusões, porque não consegue entender os conceitos abstratos que conduzem o mundo adulto. De acordo com a pesquisadora, no romance, são as crianças que “veem através das ‘ilusões’ da vida adulta, em vez de vice-versa. No entanto, no final dessa história, sem encontrar uma alternativa ao mundo redondo da vida adulta, Rose deve se acomodar a esse mundo, identificado com Willie e seu holofote fálico³⁶⁹” (p. 345).

Retomando as perguntas de Lissa Paul, podemos considerar que *The World is Round* conta a história de Rose, menina que vive um período caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento lógico na criança, ainda que sua forma de pensar tenda ao que é concreto. Rose é uma personagem bastante questionadora e vive num mundo em que leões se parecem com poodles e que montanhas são azuis. Contudo, ao viver num espaço de percepção concreta horizontal e vertical, não consegue compreendê-lo como redondo, passando a questionar uma diversidade de conceitos abstratos. Dessa forma, as regras e normas sociais estão no topo e Rose, subordinada a elas, não tem outra alternativa a não ser segui-las. Elas fazem parte do sistema de valores que regem o contexto em que a protagonista se encontra. Afinal de contas, não se pode levar um leão para a escola. Questionadora, ela observa e fala, mas não há como fugir do mundo redondo.

Stein cria um universo que sufoca sua protagonista. Embora ela provoque o próprio devaneio, nos termos de Chombart de Lauwe, notamos que este não se mantém. Isso porque a protagonista não transcende ao fato crítico, mas se submete a ele. Quem lê acaba percorrendo o mesmo caminho que Rose e seu primo percorrem. No caso dele, marcado pelo trauma do afogamento. Para Zilberman, o leitor de um texto eufórico “reconhece seu pequeno mundo somente quando a personagem está ou volta à casa. Fecha-se o circuito doméstico e, dentro dele, está aprisionado o leitor, levado a prestigiar não apenas sua circunstância, mas os papéis adultos e dominadores exercidos pelos pais” (2003, p. 2011). Os pais, nesse caso, são a instituição família e as regras sociais que a rodeiam. Novamente, não há como fugir do mundo redondo. Nesse universo, o leitor deve lidar com mais estados mentais do que está acostumado, o que contraria a percepção de Zunshine (2019) para quem os livros infantis tendem a ser cognitivamente mais simples e oferecem menos exercícios de atribuição de

³⁶⁹ “See through the ‘illusions’ of adulthood, rather than vice versa. Yet at the end of this story, failing to find an alternative to the round world of adulthood, Rose must accommodate herself to this world, identified with Willie and his phallic searchlight”.

intencionalidades. Também contraria a de Rovin (2016), para quem as obras infantis dos modernistas minimizam seus experimentos na ficção. Pelo contrário, Stein exige do leitor tanto mentalmente quanto linguisticamente e o promove ao *status* de autor: ele deve preencher o texto com vírgulas, interrogações, exclamações, entre outros. Deve tomar para si o texto e dele fazer o sentido rítmico, que ela mesma vê como mais importante que o semântico. Nesse sentido, também retoma as experimentações de Lewis Carroll com formas e brincadeiras verbais.

Essa questão da euforia conforme discutido por Zilberman está bastante relacionada ao palimpsesto do texto. Stein transforma o mundo fantástico de Rose numa espécie de pesadelo sobre o qual ela não tem controle e tem dificuldade de sintetizar. Nesse sentido, ela é uma anti-Alice: ela não se adequa e não sabe jogar com as cartas que ele lhe fornece: está sempre com medo e utiliza o canto como forma de alívio e escape, embora seja uma ação que a faça chorar. O choro de Alice se transforma no mar do qual surgem animais; o de Rose é a angústia, o desespero de viver num mundo cuja circularidade (os fatos, os valores) não a contemplam. Stein cria um mundo ficcional em que o leitor pode ser autor, mas seus desafios linguísticos não fornecem a ele a liberdade como recompensa, mas o aprisionamento. A forma como ela experimenta o mundo não é a forma como ele é, nem como ele opera (em valores sócio-culturais). Resta a ela ceder aos mandos do mundo redondo e aceitar, por exemplo, a heteronormatividade. O fim do texto também é o cansaço do narrador: na verdade eles não são primos, não tem grau de parentesco, se casam, ela ainda chora às vezes e fim. Por isso, a autora implícita *quer que compreendamos* que não há como escapar do mundo redondo, independentemente de como *pensamos* sobre ele: Rose *entende* seu papel social e *percebe* que não há como fugir dele (4 níveis).

O livro de Stein não se configura como uma obra de leitura fácil. Para Amarante (2018), a leitura do alfabeto steiniano exige do leitor que este entenda sua liberdade e, dessa forma, ela se coloca em consonância com Isabelle Alfandary (2018), para quem a história (narrativa) de Gertrude Stein é a história de percepção do leitor ativo. Dizem Queiroz, Collin e Aguiar (2018):

desrespeitando as marcações aristotélicas, o tratamento e as preocupações tradicionais ligadas às noções de mimesis e de 'realidade' e quebrando as continuidades esquemáticas (crise-clímax, começo-meio-fim, desenvolvimento de personagens-intriga-catarse), Stein desestabiliza o leitor, a noção de literatura, e desenvolve uma obra em que os elementos convencionais de escrita descritiva são substituídos por experimentações cubistas, pela fragmentação do discurso, pela quebra da linearidade e pela repetição ou 'insistência' (na terminologia da própria Stein) (p. 09)

Há, nesse sentido, uma homologia entre poéticas. Para Marjorie Perloff, Stein não apenas adaptou o cubismo em textos, como há uma relação mútua dela com Duchamp, numa homologia entre poéticas que espelha a rejeição ao contrato mimético e, por isso, “os dois artistas beberam das obras um do outro de modos surpreendentes” (2018, p. 25). Ademais, Daniela Aguiar (2013) afirma que, além de ter transposto para a literatura as teses de William James, Gertrude Stein também se valeu de técnicas e conceitos cubistas, à moda de Cézanne e Picasso, trazendo para os textos seus problemas estéticos: a fragmentação, as múltiplas perspectivas, o achatamento da perspectiva (rompimento da hierarquia visual), a ausência do clímax, os experimentos sintáticos. Para a pesquisadora, “observa-se que a simplificação e a redução do vocabulário, além de seu rearranjo inusitado, criando perspectivas múltiplas e fragmentárias, constituem, em termos gerais, as características principais do cubismo de Picasso” (p. 76). Ademais, a partir de seus estudos de Weinstein (1970), a pesquisadora afirma que Stein também se aproxima de Cézanne, pois ambos “forçaram o leitor e o fruidor a desistir das ideias convencionais a respeito do que é um romance ou do que é uma pintura” (p. 76). Nesse sentido, o processo de leitura ativa incluiria o ato de unir fragmentos.

Picasso reduzia o mundo a suas configurações geométricas e Stein se detém ao prazer das palavras em vez de seu sentido. Jonah Winter, em seu livro ilustrado *Gertrude is Gertrude is Gertrude* (2009), uma espécie de apresentação da escritora aos jovens leitores, diz: “Você pode escrever o que quiser também, se você for Gertrude. Uma frase pode ser qualquer coisa, se você for Gertrude. Você não precisa fazer sentido (se você é Gertrude)³⁷⁰” (p.26). O leitor não é Gertrude, mas passa a sê-lo, ao reorganizar seu texto em busca de seus diversos sentidos: ler Gertrude Stein é, também, ser autor de literatura, explorar os limites da língua e suas potencialidades sintáticas e semânticas.

O décimo capítulo da obra é composto por uma simples frase: “o leão tinha um nome, sua cor não era azul, mas ele também tinha um nome, assim como qualquer um tem um nome e seu nome era Billie. Willie era um menino e Billie um leão³⁷¹” (p. 27). Num trecho como este, podemos observar a redução como dispositivo literário conivente com a esfericidade do mundo: a ausência de pontuação apresenta possibilidades diversas de leituras, mas reitera um fato: a Terra é redonda. A frase nos parece feita como uma colagem de outras frases. Rose e Willie têm jornadas distintas: ela quer saber quem é, enquanto ele o que o diferencia dos

³⁷⁰ “You can write whatever you want too, if you’re Gertrude. A sentence can be whatever, if you’re Gertrude. You don’t have to make sense (if you’re Gertrude)”.

³⁷¹ “The lion had a name, his color was not blue but he had a name too just as any one has a name and his name was Billie. Willie was a boy and Billie was a lion”.

demais. Ele não é o leão, que não é azul, mas marrom; entretanto, Bill é um apelido comum para o nome William, que na história é um menino fragilizado por conta de seus episódios de afogamento. Assim, além de poder ser visto como uma espécie de proteção, o leão nos parece, também, uma projeção de identidade. Possibilita, também, a imagem do duplo como extensão do sujeito: ele é quem deve proteger Rose, por exemplo, e não pode fazê-la chorar. No entanto, tem suas próprias questões: “era uma vez eu me encontrei e corri./Era uma vez que ninguém via como eu corria./Era uma vez, algo pode/Era uma vez que ninguém vê/Mas eu faço o que eu quero/Correr ao redor do mundo como eu quero./ Eu Willie³⁷²” (2013, p.15-16).

Stein usa um número reduzido de vocábulos, repetidos em diferentes posições, arranjados inusitadamente, sugerindo perspectivas múltiplas de Picasso: “quando as montanhas são realmente verdadeiras, elas são azuis. Rose sabia que elas eram azuis e azul era sua cor favorita. Ela sabia que elas eram azuis e estavam longe ou perto no momento em que a chuva chegava ou ia embora. A chuva veio ou a chuva foi embora qualquer dia³⁷³” (p. 31). Então, a chuva vem e vai, a montanha está perto e está longe, mas é sempre azul.

Devemos lembrar que nem a área da serra, nem o céu, nem o oceano são azuis, nós apenas os percebemos assim. Como resume Katie Quine (2015), a luz do sol é composta por todas as cores do arco-íris, então, “no momento em que os raios do sol alcançam a Terra, eles estão espalhados. O comprimento de onda de cada cor é diferente e, como o azul tem ondas cada vez menores, elas são mais fáceis de serem detectadas pelos receptores em nossos olhos³⁷⁴. Dessa forma, é importante notarmos que em nenhum momento se questiona, no texto, se a cor da montanha é realmente azul. Rose queria que o leão fosse azul, mas ele é marrom. O mesmo não pode ser dito sobre a montanha, que tende a ser marrom-acinzentada, mas, no texto, é indiscutivelmente azul. Essa questão, de grau menor, não é levantada. Seria o mundo redondo de Stein um mundo alternativo ao real?

Para Perloff (2018), a própria narrativa steiniana é fraturada. De suas leituras de Roland Barthes e Maurice Blanchot, Amarante (2018) conclui: “um livro que tem só uma ideia não é um bom livro. Ele deve se multiplicar e deve se metamorfosear diante do seu leitor. O que

³⁷² “Once upon a time I met myself and ran. Once upon a time nobody saw how I ran. Once upon a time something can Once upon a time nobody sees But I I do as I please Run around the world just as I please. I Willie”.

³⁷³ When mountains are really true they are blue.

Rose knew they were blue and blue was her favorite color. She knew they were blue and they were far away or near just as the rain came or went away. The rain came or the rain went away any day.

³⁷⁴ “O comprimento de onda de cada cor é diferente e, como o azul tem ondas cada vez menores, elas são mais fáceis de serem detectadas pelos receptores em nossos olhos”. Cf: <https://www.ourstate.com/why-are-the-blue-ridge-mountains-blue/#:~:text=Mountain%20ranges%2C%20the%20sky%2C%20the,earth%2C%20they're%20scattered.>

vimos numa primeira leitura se complementa ou se distorce numa próxima” (p. 98). Essa metamorfose é impulsionada pela ilustração. Ao discutir sobre a importância das ilustrações nos livros infantis de vanguarda, Victoria de Rijke (2020) afirma:

como os pôsteres revolucionários da Rússia construtivista, os livros ilustrados visam a tornar o espectador ativo no processo de olhar. As crianças não são passivas na aquisição de conhecimento, mas agentes ativos na criação ou co-construção de significado, testando teorias, tentando dar sentido ao mundo e a si mesmas, idealmente por meio de brincadeiras ativas. O fato de características estilísticas como letras em negrito, planos austeros e linhas diagonais serem consideradas ideológicas: funcionar como um paradigma ou modelo para o "antidesenvolvimento, a antinarrativa" (KRAUSS, 1985) também desafia a suposição de que a literatura infantil precisa necessariamente ser baseada no desenvolvimento ou na narrativa, ou então precisa ser uma categoria separada de literatura!³⁷⁵ (2020, p. 202).

Como já mencionamos anteriormente, Stein queria que seu amigo Francis Rose ilustrasse *The World is Round*. Embora a ilustração, nos Estados Unidos, tenha ficado a cargo de Clement Hurd, pois os editores William Scott e John McCullough reprovaram o nome de Rose, este acabou ilustrando a edição inglesa da obra. Diferentes ilustrações dão margem a diferentes leituras. Mas, como, nesta tese, selecionamos para trabalho a edição de aniversário da HarperDesign, nos referiremos às ilustrações de Hurd. No Brasil, Sérgio Medeiros foi responsável por ilustrar o volume. Medeiros é um autor premiado, tendo sido condecorado com o Prêmio Literário Biblioteca Nacional 2017 na categoria Poesia, com a obra *A idolatria poética ou a febre de imagens*. Sobre o processo de publicação da primeira edição em língua inglesa, diz Ariel Winter (2011):

como acontece com todo o trabalho de Stein, havia várias opiniões sobre se a história era ou não acessível o suficiente para ser publicada. O editor William R. Scott era contra, mas sua esposa, cunhado e Margaret Wise Brown eram fortes defensores e, portanto, o livro foi aceito para publicação. Assim que o contrato foi assinado, Stein imediatamente começou a fazer exigências: as páginas precisavam ser rosa, a tinta azul e o ilustrador precisavam se chamar Francis Rose. Embora as duas primeiras demandas apresentassem dificuldades técnicas e fossem questionáveis quanto à facilidade de leitura, puderam ser atendidas. Mas Scott não queria que Francis Rose ilustrasse o livro. Em vez disso, ele ofereceu amostras de vários ilustradores de Young Scott, dos quais Stein escolheria. Ela selecionou Clement Hurd, cujo primeiro livro ilustrado apareceu naquele ano.

Nesse sentido, há um projeto estético que brinca com o projeto mercadológico. As imagens de Hurd invadem a tela rosada sobre a qual a obra de Stein é composta. Seus

³⁷⁵ “Like the revolutionary posters of constructivist Russia, picturebooks aim to make the viewer active in the process of looking. Children are not passive in knowledge acquisition, but active agents in making or co-constructing meaning, testing out theories, trying to make sense out of the world and themselves, ideally through active play. The fact that stylistic features such as bold lettering, stark planes and diagonal lines were considered ideological: operating as a paradigm or model for the “anti-developmental, the anti-narrative” (KRAUSS, 1985) also offers a challenge to the assumption that children’s literature need necessarily be developmental or narrative-based, or that it needs to be a separate category of literature at all!”

personagens e cenários são compostos apenas pela cor azul-escuro, que também colore o texto verbal, e da cor branca, que também colore os números dos capítulos. Ao contrário dos animais, Willie e Rose não têm olhos, nem boca, as primeiras características que percebemos quando queremos enxergar emoções, conforme dissemos no tópico anterior. Assim, ao não corroborar com o texto verbal, o visual explora possibilidades múltiplas, dependentes da liberdade do leitor. A criança é coautora de uma ilustração aparentemente lacunar, mas cuja expressão corporal das personagens dão pistas de seu real sentimento. A expressão corporal de Willie na ilustração da página 21, por exemplo, nos permite perceber sua tristeza em dar seu leão de presente; a ilustração da página 44 nos mostra Rose com medo, abraçada à sua cadeira azul. Um leitor menos experiente, entretanto, poderia cogitar que a personagem está dormindo. As demais ilustrações trazem harmonia (p. 01), uma espécie de contentamento (p. 13), contemplação (p. 41), susto (p. 65), dúvida (p. 25), entre outros. A imagem da página 48, entretanto, é diferente das demais, pois parece formada por recortes, que fundem o mundo redondo à página rosa. Trata-se do capítulo em que Rose vê a cachoeira e, com sua cadeira, procura o que existe atrás dela.

Já quanto à *ekphrasis* emocional, deve-se observar que as ilustrações lidam com emoções básicas negativas (tristeza, medo) e as positivas são mais tênues: nós podemos dizer que há alegria na harmonia de Rose com a natureza (p. 01) ou na contemplação do mundo redondo (p. 61), mas são graus de alegria, não é exatamente uma representação da expressão de estar alegre. Ao contrário dos humanos, os animais têm olhos e boca. Talvez porque não tenham que buscar quem eles mesmos são, uma vez que apresentam funções e comportamentos básicos. Nós podemos dizer que o elefante da página 01 está bravo, enquanto o leão é uma figura sempre estática, de expressão neutra. O azul-escuro tende a ilustrar uma floresta misteriosa, muitas vezes assustadora. Então temos expressões multimidiáticas, mas lacunares. Porque ainda que os personagens apresentem expressões corporais que trazem para o visual o texto verbal, a ausência de expressões faciais culmina numa plurissignificação, que depende da liberdade do leitor e de sua compreensão da linguagem negativa steiniana para se realizarem.

Francis Rose, também 4º Baronete das Rosas de Montreal, foi aluno de Francis Picabia (1879-1953) e José Maria Sert (1874-1945) e teve vários trabalhos comprados por Stein, incluindo um retrato dela mesma, para sua coleção. Rose, por sua vez, estabeleceu parcerias não só com Stein, mas também com sua companheira, Alice B. Toklas, ao ilustrar seu livro-de-receitas *The Alice B. Toklas Cookbook* (1954). As ilustrações que Francis Rose fez para a

obra em 1939 foram publicadas somente em 1965, na edição de *The World is Round* lançada pela Haskell House. Rose (artista) promove outra interpretação às aventuras de Rose (personagem), dá ao texto contornos surrealistas que também retomam os modelos pré-rafaelitas de Lewis Carroll. São imagens exuberantes que fogem do minimalismo de Hurd e flertam com o absurdo e o fantástico: pandas têm asas, elefantes humanóides remam barcos, criaturas desaparecem nas páginas do livro, o diabo aparece com contornos *queer*, entre outros. Como se vê nas imagens a seguir, Willie se transforma num peixe-cobra similar à moldura de Rose. A moldura funciona, na arte, como limite de um espaço. Na imagem da esquerda, Rose chega com sua cadeira para contemplar a si mesma, sendo sua própria montanha, cercada pelos animais fantásticos e pelo diabo que povoam sua história. Na segunda figura, o diabo lê um livro que se metamorfoseia numa flor, numa borboleta e, por fim, em Rose, apenas uma cabeça, como o gato de Cheshire.



FIGURA 7 – Rose e Willie, por Francis Rose.

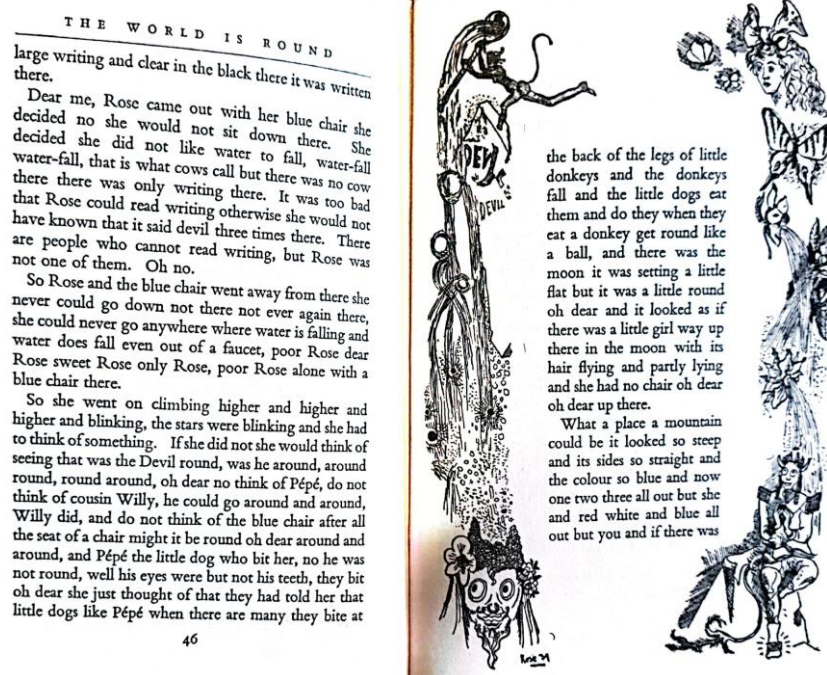


FIGURA 8 – O diabo de *The World is Round*, por Francis Rose.

Thacher Hurd (2013) questiona se *The World is Round* é, de fato, um livro infantil e, ao perguntar-se se as crianças gostam dele, afirma:

muitos acham seu uso radical da linguagem uma leitura difícil, como eu achei quando abri suas páginas pela primeira vez, aos dez anos, embora eu adorasse o brilho das sólidas páginas cor-de-rosa de rosa-é-uma-rosa-é-uma-rosa-é-uma-rosa, bem como a intensidade do azul profundo e as ilustrações do meu pai. Havia uma qualidade misteriosa na arte diferente de tudo que eu já tinha visto³⁷⁶ (s/d).

Por isso, deve-se considerar o motivo que levou o lançamento da última versão anglo-americana para adultos. Conforme Queiroz, Collin e Aguiar, “as experimentações literárias de Stein exigem um leitor especial, atento a sutis variações (sintáticas, fônicas, rítmicas) criadas pela manipulação de um acervo mínimo de grupos lexicais ordinários (por exemplo, moduladores adverbiais, cláusulas transitivas), e liberto dos efeitos criados pela redundância, aparente ou não” (2018, p. 09). Para Perloff, “a linguagem deve ser tanto vista quanto ouvida, e uma letra, ou melhor, um fonema, pode fazer toda a diferença, como quando ‘deficiente’ se torna ‘eficiente’ (Stein) ou French Window se torna *Fresh Widow*” (2018, p. 39).

Não é por conta dessas brincadeiras com a linguagem que seus textos devem ser excluídos das bibliotecas das crianças, afirma Amarante (2018), para quem, como já dissemos

³⁷⁶ “Many find its radical use of language a difficult read, as I did when I first opened its pages at age ten, although I loved the brilliance of the solid rose-is-a-rose-is-a-rose-is-a-rose pink pages as well as the intensity of the deep blue type and my father’s illustrations. There was a mysterious quality to the art unlike any I had seen before”.

no segundo capítulo desta tese, poucos adultos são capazes de usufruir o texto modernista e de vanguarda, pois a leitura deste não é ensinada na infância: “[n]o campo da literatura, os textos de vanguarda são obstáculos que deveríamos aprender desde pequenos a atravessar e, aos poucos, começar a sentir prazer nisso” (p. 28).

Contudo, talvez as crianças tenham mais facilidade em lê-lo, como sugere Victoria de Rijke (2020), para quem os vanguardistas fazem escolhas (de substituição, omissão e inserção de palavras, por exemplo) que se assemelham a comportamentos que espelham as próprias crianças, quando estas começam a ter contato com a leitura, uma vez que elas costumam substituir palavras que podem estar no texto, omitir outras palavras no processo de contação, além de inserir novos termos. Ainda conforme a professora, “o texto de vanguarda deve pretender e criar afeto pessoal e efeito social, assim como a sátira pretende fazer³⁷⁷”. Ela entende esse tipo de texto como aquele que “‘apresenta uma alteridade distinta’, como Alex Houen coloca em *Affect and Literature* (2019), alertando o leitor/espectador tanto para as novas/outras práticas de experimentação, quanto para o produto final³⁷⁸” (p. 201-2). Nesse sentido, expande a ideia de imaginação narrativa para algo que pode acontecer dentro do próprio texto a partir de como o leitor se relaciona com ele.

Falávamos, no segundo capítulo desta tese, sobre o nonsense literário, conforme conceituado a partir de Lewis Carroll e de Edward Lear, e de sua influência na escrita vanguardista. Considerando-se, como já exposto, que este é apenas um dispositivo do texto literário, isto é, que ele não precisa estar presente em todo o texto, podemos considerar, em consonância com Amarante (2018), que este é um dos diversos dispositivos da escrita múltipla de Stein e se apresenta como uma “língua negativa”: “a língua de uma experiência que não é considerada no discurso do bom senso” (p. 100). O nonsense, então, ainda conforme a pesquisadora, seria um entrave, passaria uma rasteira no leitor, confundindo sua direção e fazendo-o perder tempo.

Para Susan Stewart,

o nonsense contrasta com o mundo razoável, positivo, contextualizado e ‘natural’ do sentido, na qualidade de arbitrário, de inconsequente, de meramente cultural. Enquanto o sentido é sensorial, tangível, real, o nonsense é um ‘jogo de vapores’, irrealizável, uma ilusão temporária (AMARANTE, 2018, p. 100 apud STEWART, 1989, p. 04).

Vejamos o texto de Stein:

³⁷⁷ “The avant-garde should intend and create both personal affect and social effect, just as satire aims to do”.

³⁷⁸ “It ‘poses a distinct otherness’, as Alex Houen puts in in *Affect and Literature* (2019), alerting the reader/viewer to the new/other practices of experiment, as much as the final product”.

que lugar uma montanha poderia ser tão íngreme e seus lados tão retos e a cor tão azul e agora um dois três tudo fora mas ela e vermelho branco e azul tudo fora exceto você e se houvesse um galo era a hora de cantar, mas não, não havia galo, não havia galinha, não havia caneta de vidro, havia apenas Rosa, Rosa Rosa, Rosa e de repente Rosa sabia que em Rosa havia um o e um espaço é redondo, oh querida nenhum som³⁷⁹ (2013, p. 48).

Neste excerto, percebemos a “linguagem negativa” de Stein em ação: um narrador de fôlego eterno constrói o mundo redondo e partir de repetições efêmeras, pelas “palavras pintadas”, aqui percebidas por olhos inocentes: Rose [rosa] não tem a companhia dos animais, está sozinha na montanha; acompanhada, apenas, por outras cores, perdida num tempo desrealizado, num “jogo de vapores” que lhe permite perceber, contudo, que o “o” que seu nome leva é redondo como a Terra. Para Vivien Noakes,

a incongruência dos personagens, das situações ou das palavras, somada ao elemento previsível e estável, como números, estribilhos, aliterações ou, paradoxalmente, uma insistência no uso correto das palavras, iguala-se ao nonsense (AMARANTE, 2018, p. 100 apud NOAKES, 1979l p. 231).

Ao reportar o encontro com um coelho selvagem, diz o narrador:

era um coelhinho e lá estava ele bem na frente e na luz e parecia que ele estava falando sério, mas ele realmente não podia evitar, não ele não o coelhinho. Bob, o pai de Rose estava dirigindo e ele parou, mas isso não ajudou o coelhinho. A luz é forte e o que é brilhante vai confundir um coelhinho que não tem o hábito. Então o coelhinho dançava de uma luz para a outra luz e nunca conseguia ficar bem, [...] ³⁸⁰ (2013, p. 10).

Aqui, a estabilidade está ligada diretamente ao mundo redondo e o discurso nonsense é feito à moda de Stein: cheio de insistências, rimas (“light” – “bright”, “rabbit” – “habit” são repetidos à exaustão), numa visão poética (o coelho dança entre as luzes do carro) da percepção da criança. Stein não escreve sobre o mundo redondo, mas recria sua ação iconicamente, através da sonoridade e ritmo de suas composições (em verso ou em prosa).

Vivien Noakes e Ina Hark dividem o nonsense entre “nonsense puro” (ou verdadeiro) e o “nonsense de segundo grau” (ou inferior), que buscam descrever o grau de distanciamento entre o leitor e a obra, característica que o primeiro desses termos preserva. Nesse sentido, o

³⁷⁹ “What a place a mountain could be it looked so steep and its sides so straight and the color so blue and now one two three all out but she and red white and blue all out but you and if there was a cock it was the time when it crew, but no there was no cock, there was no hen there was no glass pen, there was only Rose, Rose Rose, Rose and all of a sudden Rose knew that in Rose there was an o and an o is round, oh dear not a sound”.

³⁸⁰ “It was a little rabbit and there he was right in front and in the light and it looked as if he meant it but he really could not help it, not he not the little rabbit.

Bob, Rose’s father was driving and he stopped but that did not help the little rabbit.

Light is bright and what is bright will confuse a little rabbit who has not the habit.

So the little rabbit danced from one light to the other light and could never get alright, [...]”.

acontecimento seria tão absurdo, que impossibilitaria o leitor de se envolver emocionalmente com os personagens, evitando sentimentos de dó, piedade, medo, aflição, entre outros; ou seja, o texto mais “nonsênsico” é aquele que promove mais distanciamento entre o que é apresentado e a expectativa do leitor (AMARANTE, 2018).

Ao escrever a célebre frase “Rose is a Rose is a Rose is a Rose is a Rose” numa árvore, Rose

colocou a cadeira lá ela subiu na cadeira era sua cadeira azul mas a animou tanto, não a cadeira mas o canivete e colocando seu nome ali, que várias vezes ela quase caiu da cadeira.

Não é fácil esculpir um nome em uma árvore, especialmente se as letras são redondas como R e O e S e E, não é fácil.

E Rose esqueceu a madrugada esqueceu a madrugada rosada esqueceu o sol esqueceu que ela era apenas uma e sozinha lá ela teve que esculpir e esculpir com cuidado os cantos dos Os e Rs e Ss e Es em uma Rosa é uma Rosa é uma Rosa é uma rosa³⁸¹.

Trata-se de um encontro consigo e uma percepção do mundo como ele é, trajeto que Rose fez junto de seu leitor. Essa experiência é compartilhada empaticamente e, por isso, poderíamos compreender a obra de Stein como participando deste nonsense “menor”, secundário.

Isabella Alfandary (2018) comenta que

para ler Stein, os leitores ‘se juntam [às palavras] [...], e sai participação no ato da leitura, de maneira bastante interessante, toma a forma de uma narrativa: ‘uma narrativa de nossas próprias percepções da linguagem em desdobramento’. O fato de que os leitores tendem a complementar o texto com uma história, o cenário de seu desdobramento na frente de seus próprios olhos, de alguma maneira reverbera com a questão mais ampla da narrativa tão frequentemente abordada pela própria Stein ao tratar de sua escrita (p. 56).

Dirce Amarante (2018) compreende *Para Fazer um Livro de Alfabets e Aniversários* “uma boa tradução de Stein para crianças e talvez seja um texto com o qual elas se identifiquem imediatamente; afinal, todas elas conhecem o alfabeto e todas já festejaram um aniversário” (p. 95). Este compartilha algumas características com *The World is Round*: a insistência, a pontuação que é evitada, os padrões sonoros, que podem confundir o leitor.

A escrita inventiva de Stein é também expressão de autoria feminina e deve ser vista como tal. Conforme Mary Loeffelholz (2017), depois da crescente participação das mulheres

³⁸¹ “Put the chair there she climbed on the chair it was her blue chair but it excited her so, not the chair but the pen-knife and putting her name there, that she several times almost fell off of the chair.

It is not easy to carve a name on a tree particularly oh yes particularly if the letters are round like R and O and S and E, it is not easy.

And Rose forgot the dawn forgot the rosy dawn forgot the sun forgot she was only one and all alone there she had to carve and carve with care the corners of the Os and Rs and Ss and Es in a Rose is a Rose is a Rose is a Rose”.

no cenário literário vitoriano, os homens (escritores) modernistas passaram a identificar as mulheres como possuidoras de uma escrita didática e popular da qual eles, na ânsia pelo novo, se distanciaram e criticaram. Essa reação negativa aos textos de mulheres não as impediu de produzir; pelo contrário, elas se associaram às tendências literárias modernistas como o imagismo (H. D. e Amy Lowell), o regionalismo mítico (Willa Carter), o renascimento do Harlem (Zora Neale Hurston e Nella Larsen) entre outros, como o alto modernismo (*high modernism*) no caso de Stein e também de Marianne Moore. Ainda que poucas se considerassem feministas, ainda conforme Loeffelholz, “essas escritoras estavam claramente rompendo os limites do permissível, exigindo nova liberdade cultural para as mulheres e assumindo posições em causas públicas³⁸²” (n.p).

Por isso, observa-se que Stein escreve uma obra que nada deve aos experimentos na arte literária que caracterizou o Modernismo, ao fornecer um texto estético ímpar, cuja linguagem é próxima daquela que caracteriza suas obras para adultos, mas apresenta um romance que não emancipa seu leitor, ao mostrar uma protagonista negando a si mesma, colocando-se em grau zero, em prol da instituição social que rege as regras do mundo. O texto, portanto, denuncia a impossibilidade da ruptura.

5.3. A arcádia de intencionalidades de Eleanor Farjeon

Discutiremos agora uma escritora que, diferente das demais, foi premiada justamente por sua contribuição à literatura infantil: Eleanor Farjeon que, como vimos no primeiro capítulo, foi a primeira vencedora do *Hans Christian Andersen Award*. Como perceberemos, o romance, talvez um dos últimos grandes representantes da Era de Ouro da literatura infantil, se passa num campo que muitas vezes retoma a arcádia de Humphrey Carpenter (1984). Entretanto, isso não quer dizer que seja um romance superficial - como esse acadêmico se refere aos volumes de *Pooh* e há uma experimentação com gêneros literários que o aproximam do Modernismo - e não o distanciam, como quer Jacqueline Rose (1985). Ademais, trata-se de um texto que, no que se refere à atribuição de estados mentais, nada deve aos textos adultos de Virginia Woolf e o quanto eles exigem das habilidades cognitivas de leitura da mente de seus leitores.

O título do romance, *Martin Pippin in the Apple Orchard* já destaca tanto o protagonismo do contador de histórias, Martin Pippin, quanto um dos principais espaços do

³⁸² “These literary women were clearly pushing back the boundaries of the permissible, demanding new cultural freedom for women and taking positions on public causes”.

texto: o pomar de macieiras no qual ele conta seus contos para as leiteiras, na tentativa de convencê-las a entregar a ele uma chave. São seis meninas, cada uma possui uma chave e juntas essas chaves abrem a porta da “prisão” de Gillian. Para o cenário, Farjeon cria a arcádia perfeita, como percebemos quando as meninas deixam Martin entrar no pomar:

à luz da Lua Rainha, agora em sua plenitude no céu, ele viu que a grama do pomar estava cortada e estampada com pequenos trevos, e na cerca erguiam-se prados-doces e milefólios e a alegre erva-de-são-tiago e bryonia, com sua folha em forma de coração e seus pequenos frutos tão vermelhos quanto o sangue do coração, que formava um caramanchão acima de todos eles, selvagens. E todas as macieiras estavam enfeitadas com pequenas luas douradas penduradas em cachos nos galhos, brilhando nos recessos das folhas. Sob cada árvore, um anel de frutas caídas inesperadamente jazia na grama. Mas a visão mais bonita de todas era o círculo de garotas em vestidos e chapéus amarelos, que se estendiam ao redor da macieira central como frutas caídas (1949, p. 15)³⁸³.

No romance, Sussex é retomada a todo instante. Afinal, como já dissemos no primeiro capítulo, o livro nasceu para que um amigo da escritora, que participava da Primeira Guerra Mundial, se lembrasse das alegrias do condado histórico em que vivia. No conto "The King's Barn", por exemplo, o rei era dono de uma bela cidade nas margens do rio Adur, que no mundo real nomeia o distrito de Adur, em West Sussex. Já a história protagonizada por Young Gerald se passa nos Downs, em East Sussex. Farjeon faz então um passeio por toda Sussex com seu leitor, através de descrições bastante precisas de cenários que caracterizam a antiga região, que foi um reino anglo-saxão independente e cujo nome vem do inglês médio “saxões do sul” (South Saxons); tem um clima mais quente (se comparado ao resto do Reino Unido) e precipitação menor se comparado ao resto dessa união.

A maçã é um importante símbolo na história, um alimento-prodígio que permeia todo o romance e cujos significados simbólicos têm como fio condutor o conhecimento - unificador e/ou desagregador - que é ganho a partir de seu consumo. São exemplos o pomo da Discórdia, os pomos de ouro do Jardim das Hespérides, a maçã consumida no Éden e a maçã do Cântico dos Cânticos. Dizem Chevalier e Gheerbrant (2009) que o consumo da maçã em alguns contos bretões indicava uma profecia. Em Farjeon, a maçã é consumida pelas meninas depois que Pippin termina de contar as histórias, como uma espécie de sobremesa que leva à reflexão. O pomar de macieiras, espaço em que essas histórias são contadas, por sua vez, faz parte da mitologia britânica, pois num desses pomares é que o rei Artur esperou o momento

³⁸³ “By the light of the Queen Moon, now at her full in heaven, he saw that the orchard grass was clipped, and patterned with small clover, but against the hedges rose wild banks of meadow-sweet and yarrow and the jolly ragwort, and briony with its heart-shaped leaf and berry as red as heart's-blood made a bower above them all. And all the apple-trees were decked with little golden moons hanging in clusters on the drooping boughs, and glimmering in the recesses of the leaves. Under each tree a ring of windfalls lay in the grass. But prettiest sight of all was the ring of girls in yellow gowns and caps, that lay around the midmost apple-tree like fallen fruit”.

certo para libertar seus companheiros dos invasores estrangeiros. A maçã do tipo Bardsey, típica de Sussex, também é chamada de "maçã de Merlin", por conta das lendas arturianas.

A macieira, segundo Chevalier e Gheerbrant, é uma árvore do outro mundo e no romance de Farjeon ela permite que Martin Pippin conduza as meninas a outros espaços, nos quais a realização do fantástico é possível e não é questionado. O que chama a atenção das leiteiras e torna-se passível de seus questionamentos nunca é o fantástico, mas o comportamento humano. Assim, o que é apresentado a elas é uma Sussex alternativa àquela existente no mundo real, habitada por elas. A Sussex real de Pippin é ficcional para o leitor, pois amparada por outra camada narrativa na teia construída por Farjeon e suas interpolações. Quando as seis leiteiras provam as maçãs pela primeira vez no romance, elas estão ruins: a de Joan irrita sua boca, a de Joyce está azeda, a de Jessica está dura, a de Jane machucada e a de Jennifer tem uma larva. Apenas Joscelyn não é vista comendo maçãs neste primeiro momento, o que tanto indica o desejo pelo conhecimento quanto a negação do mesmo. É a partir da história de Martin que elas selecionam maçãs melhores.

Eleanor Farjeon apresenta ao seu leitor um romance híbrido, que congrega histórias dentro de histórias e diferentes gêneros literários: contos, poemas, partituras e o texto dramático. Ademais, mistura gêneros textuais: começa com a descrição de uma brincadeira de crianças, que traz consigo, em forma de música, elementos dos contos de fadas. Esse texto é construído a partir da sobreposição de camadas: se partirmos do pressuposto de que a comunicação nos textos em prosa compreende três níveis (um personagem se dirige a outro; o narrador se dirige ao narratário; e o autor real se dirige ao leitor real, como dissemos no capítulo anterior), temos em cada um dos modos de contar de Farjeon um jogo comunicativo diferente. Assim, se o texto existe a partir de um jogo, todos os envolvidos jogam.

Martin Pippin começa com uma “introdução” (entre aspas porque a passagem é assim intitulada). Nela, a narradora nos conta sobre um jogo bastante conhecido entre as crianças de Adversane (uma aldeia no distrito de Horsham, em West Sussex), intitulado “The Spring-Green Lady”. Trata-se de um jogo cantado, cuja partitura pode ser encontrada no final do livro. A narradora explica que o jogo, na verdade inventado por Farjeon, faz parte da herança cultural daquelas crianças e que, sobre ele, elas nada questionam; apenas cantam e repetem os passos que aprenderam. Ela lamenta o fato de a história que o originou ter sido distorcida a ponto de ser quase apagada. No momento em que a história é contada, o personagem de Martin Pippin é chamado apenas de “Wandering Singer” e Gillian, além de não ter nome, é chamada de “The Emperor’s Daughter”, quando, na verdade, era filha de um fazendeiro. É

uma estratégia narrativa bastante importante, que mostra uma narradora que busca fundamentar as histórias que Martin Pippin vai contar no romance, isso porque lamenta a falácia da história conforme encenada pelas crianças em seu jogo na contemporaneidade e já aponta para o fato de que há sim uma versão original dos acontecimentos. O restante da introdução se constrói como um texto dramático: com didascálias descrevendo os movimentos de cada personagem, suas vestimentas e disposição no “palco”.

O jogo que ela narra se transforma, na história de Pippin, um jogo de intencionalidades, no qual os próprios personagens são as peças. Isso significa que é um texto cujo jogo narrativo exige do leitor capacidade para atribuir estados mentais aos personagens. Então, a narradora *quer* que nós saibamos que há uma história real e sua intenção é promover este pacto de leitura. Martin Pippin, por sua vez, faz algo semelhante com as meninas, que *pensam* que seus contos aconteceram de verdade. Por isso nossa insistência no romance como uma teia de intencionalidades, uma vez que ambos os narradores (e Farjeon na condição de autora implícita que elabora palimpsestos) buscarão condicionar pontos-de-vista. Há uma narrativa moldura (Martin Pippin vai ao pomar de macieiras e deve resgatar Gillian e trazê-la de volta para seu amado, Robin Rue) e outras a partir dela (os contos que o menestrel conta às meninas). Como vimos, o volume começa com um narrador descrevendo ao leitor um jogo (ou seja, outro tipo de narrativa).

O jogo musical “The Spring-Green Lady” é, na verdade, uma narrativa. Ainda que, muitas vezes, mais crianças joguem, é preferível que sejam oito o número de participantes: um cantor errante, uma filha do imperador e as seis damas. Essas meninas (que na história real eram virgens) mantém a jovem presa numa torre e cabe ao homem salvá-la. Com suas músicas, ele distrai as guardiãs enquanto pretende salvar a prisioneira. Na primeira parte da brincadeira, troca com ela uma flor; na segunda, um anel; e então, consegue fazer as meninas adormecerem e a ajuda a fugir da torre. A brincadeira é dividida em três momentos (diz a narradora que normalmente somente a primeira é encenada, pois as crianças logo precisam dormir). Neles, a estrutura se mantém (o número de versos da canção atribuída a cada personagem e a ordem na qual se canta) com poucas alterações (de palavras) entre os versos, que mantém o número de sílabas poéticas. O que é alterado, por exemplo, é a justificativa do menestrel para que as meninas permitam sua entrada no pomar de macieiras: “Pois a folha está agora no galho da macieira” (p.ix) “Pois a flor está agora no galho da macieira” (p.xii),

“Pois o fruto está agora no galho da macieira³⁸⁴” (p.xiv), o que indica a passagem de tempo, bem como as vestimentas das meninas. A última estrofe é estilizada de tal forma que se possibilita a escolha do pronome: “*Lover, lover, thy/my own true lover*” (p.xvi, grifo nosso), indicando a tradição do texto em Adversene ao mesmo tempo em que se ensina o leitor contemporâneo a brincar.

No entanto, chama a atenção a noção de tempo da narradora: ao mesmo tempo em que ela diz que a história é na verdade uma antiga tradição, também afirma que narra acontecimentos que devem ter um ou dois anos e a última rubrica apresenta incerteza quanto ao que aconteceu com as guardiãs da filha do imperador, o que indica que a narradora pode não ser tão confiável quanto sua insistência pela verdade nos faz crer. Então Farjeon cria uma narradora que é responsável por contar a história de Pippin como algo que de fato aconteceu, mas se confunde em seu próprio discurso. Pippin, como já dissemos, também afirma que suas histórias sejam reais. Ela deixa em aberto questões que serão exploradas pelo livro: por qual razão as seis virgens são responsáveis por uma garota trancada numa torre, por exemplo. Outras leituras podem ser feitas: no mundo primário (“fora da narrativa”), a narradora *nos mostra* que as crianças jogam a versão mais longa do jogo apenas quando suas mães *querem* que elas voltem para casa, porque *sabem* que isso demandará tempo (três níveis); a narradora *transparece* que o cantador *sabe* que *deve* enganar as meninas para libertar a filha do imperador (três níveis). Há uma manutenção de estereótipos: o dele, o Don Juan, que conquista as seis virgens antes de chegar ao seu troféu; o dela (Gillian), da menina indefesa, inerte mediante seu destino.

Depois da introdução há um prólogo que nada mais é do que uma extensão, mais detalhada, do que se contou na introdução. Trata-se de um texto dividido em quatro partes. A primeira registra o primeiro encontro de Martin Pippin com o jovem Robin Rue, que trabalha numa plantação de aveia. O rapaz sofre por amor e seu problema é o seguinte: “[...] minha adorável Gillian foi trancada a seis chaves na casa do poço de seu pai e seis jovens leiteiras, juradas virgens que odeiam homens, guardam essas chaves³⁸⁵” (p.2-3). Além das leiteiras, há patos selvagens no rio ao redor, o que dificulta ainda mais a entrada. Pippin se comove com a história e decide buscar, a pedido do rapaz, a prímula que Gillian tem nos cabelos. No pomar, Pippin é recebido por seis leiteiras: Joscelyn, Jane, Jennifer, Jessica, Joyce e Joan, de chapéus

³⁸⁴ “For the leaf is now on the apple bough” (p.ix) “For the blossom’s now on the apple-bough” (p.xii), “For the fruit is now on the apple-bough” (p.xiv)

³⁸⁵ “[...] my lovely Gillian was locked with six keys into her father’s well-house, and six young milkmaids, sworn virgins and man-haters all, to keep the keys”.

e vestidos verdes, como na brincadeira das crianças. Elas não querem dizer por que estão fazendo as vezes de carcereiras de Gillian, mantêm isso em segredo. Elas também se enxergam em oposição a Gillian: a menina tem muito sobre o que pensar enquanto elas, nas palavras de Joscelyn, não têm pensamentos.

O menestrel se aproveita dessa informação. Pippin se oferece para cantar uma música em troca da primula do cabelo de Gillian e as meninas aceitam. Ele as distrai e dá outra primula à prisioneira, que pára de chorar. Pippin encontra Rue outras duas vezes e o rapaz continua triste em ambas: da primeira vez, ele pede o anel de Gillian e que ele dê o dele a ela; e, na segunda, as chaves para libertá-la. Pippin consegue enganar as leiteiras na primeira vez, mas sabe que a segunda será difícil. A narradora nos informa que, no caminho ao pomar, ele encontra uma cigana e, na cena seguinte, essa cigana está vendendo mercadoria às meninas. A narradora esconde do leitor o que Martin e a cigana conversavam. Joscelyn deixa claro que elas não querem poções de amor, mas uma que faça alguém deixar de amar. Ela diz à cigana que Gillian está presa há seis meses e continuará até que deixe de amar, o que ela considera uma bobagem. A cigana diz a ela que a solução é fazer a menina pensar noutros amores: ela deve se curar depois de ouvir seis histórias de amor inéditas aos ouvidos de uma mulher.

Pippin, em seu terceiro encontro com as meninas, diz que cantará para elas caso deem as chaves que aprisionam Gillian. O leitor *sabe* que as meninas *sabem* que devem guardar Gillian e tem *conhecimento* que elas não deixarão Martin tomar suas chaves. Claro que elas não gostam nada da proposta e o mandam embora. O menestrel, sabiamente, diz que levará consigo suas músicas e também suas histórias, o que chama a atenção das meninas, que acabam por permitir sua entrada ao pomar, depois de ele dizer que conhece mais de mil histórias de amor. Farjeon provê importantes lacunas ao seu leitor, como a identidade da cigana: a narradora afirma que nunca mais ouviu falar da personagem depois daquele evento e essa personagem não é descrita, o que é incomum, pois Farjeon tende a ser bastante descritiva. Joan questiona Pippin: é a primeira vez que as meninas não o veem chegar ao pomar. Isso permite ao leitor fazer considerações de complexidade sociocognitiva: Martin Pippin *sabe* que as meninas *querem* que Gillian escute histórias de amor para deixar de *se entristecer* por amor (3 níveis). Ao não revelar a identidade da cigana nem a conversa que teve com o menestrel, a narradora *quer* que o leitor *perceba* que Martin *deliberadamente* disse às meninas que iria embora com suas histórias de amor, pois *sabia* que a cigana havia dito a elas que somente esse tipo de contos faria Gillian parar de chorar e *se sentir triste* por Robin Rue e elas *acreditaram* nessa personagem (6 níveis). As leiteiras *entendem* que

precisam das histórias do menestrel para que Gillian se *desapaixone* por Rue, mas não *sabem* que isso faz parte do plano de Martin (3 níveis) ou as leiteiras *entendem* que precisam das histórias do menestrel para que Gillian se *desapaixone* por Rue precisam disso, pois *querem* voltar às suas atividades (3 níveis). Trata-se, na perspectiva do alinhamento de mentes, de uma narrativa de intencionalidades.

As leiteiras, sobretudo Joscelyn, são sempre bastante questionadoras com relação às histórias do menestrel e detestam preencher lacunas, sempre exigindo que ele recheie suas histórias de detalhes e explicações. Martin *sabe* que a única maneira de libertar Gillian é fazendo com que as meninas *acreditem* no amor e *percebam* que a ausência dele é algo ruim, pois causa os mais diversos desastres, fazendo-as *complacentes* com sua causa (de Gillian) e, assim, cedendo a ele suas chaves (4 níveis). Deve-se notar que é do interesse das meninas que Gillian deixe de estar “perdida por amor” [lovesick], pois com ela trancada numa casa onde está o poço da fazenda e guardada por leiteiras, a fazenda está sem água e falta leite, como diz Joscelyn à cigana, pois os meninos que as substituem em seu trabalho são gentis com suas vacas, mas não conseguem ordenhá-las. Ademais, Joscelyn e as demais não têm mais o que fazer ali, a não ser acompanhar o crescimento das macieiras e Pippin, como hábil menestrel, é o único que pode ajudá-las (ou pelo menos é isso que ele quer que elas *pensem*). Ou seja, há intencionalidades por trás das meninas também, mesmo Joscelyn insistindo que elas não têm pensamentos próprios; o que a torna, também, uma personagem não muito confiável e cabe ao leitor perceber isso ao decifrar seus estados mentais no jogo ficcional. Farjeon cria sua arcádia e a casa-do-poço, local em que Gillian está trancada, é descrita da seguinte forma:

tinha uma parede redonda de tijolos velhos e vermelhos que se tornavam verdes com o tempo, e um pilar de carvalho se erguia em cada ponto do perímetro para sustentar a tenda. Entre os pilares sul e oeste havia uma porta verde, presa por uma corrente enferrujada e um cadeado com seis fechaduras. Lá dentro, o pequeno pátio circular estava sinalizado, e três círculos de degraus desgastados levavam ao poço e ao balde de madeira verde invertido na borda. Entre as rachaduras das lajes brotava grama e centaurias rosadas, e até mesmo uma trilha de malva se estendia sobre os degraus onde Gillian estava deitada aos prantos, de modo a enfeitar sua cabeça com suas flores listradas³⁸⁶.

O prólogo, como dissemos, é dividido em quatro partes e permeado por cenas quase teatrais, em que a voz da narradora se omite totalmente e os diálogos são estilizados como

³⁸⁶ It had a round wall of old red bricks growing green with time, and a pillar of oak rose up at each point of the compass to support the pent. Between the south and west pillars was a green door, held by a rusty chain and a padlock with six keyholes. The little circular court within was flagged, and three rings of worn steps led to the well-head and the green wooden bucket inverted on the coping. Between the cracks of the flags sprang grass, and pink-starred centaury, and even a trail of mallow sprawled over the steps where Gillian lay in tears, as though to wreath her head with its striped blooms.

numa peça de teatro, é seguido pelo “prelúdio ao primeiro conto”, num estilo que lembra Chaucer, a quem Farjeon muito apreciava. O próprio Chaucer, aliás, assim como Pippin, tinha em si mesmo a figura do menestrel. Os menestréis, na Idade Média, eram conhecidos pelas canções de própria autoria e por “requintar” textos já conhecidos, modificando-os conforme seu público. Relacionado a outros tipos de cantores medievais como o *meistersinger*, o *minnesinger*, o *troubadour* [trovador] e o *trouvère*, a profissão menestrel antecede o próprio conceito por trás dela. De acordo com a *Enciclopédia Britânica* (2022), a figura do *gléoman* já existia entre os anglos, no século IV e tinha função semelhante. De acordo com o *Oxford Languages* (2022), a palavra do inglês médio “minstrel” tem origem latina (*ministerialis*, servo), depois no francês antigo (*menestral*, animador, servo) e no inglês antigo (*ministerial*, mesmo significado).

Conforme Eugene e Margaret Bahn (1970), foi no fim do século XIII que o termo “menestrel” passou a identificar os performers que entretinham seus senhores. Depois de uma sucessão de modificações, essa categoria passou a ser dividida em dois: os poetas como Chaucer, que não se valiam de música e os menestréis, que se valiam de uma diversidade de instrumentos musicais para contar suas histórias em banquetes e festivais. Ambos frequentemente faziam comentários políticos. Em *Martin Pippin*, o cenário para a contação de histórias é bastante imagético:

ele ergueu levemente a menor leiteira em seu poleiro e deu-lhe um empurrão tão vigoroso que ela gritou de alegria, seu sapato voou, ultrapassando a porta da casa do poço e parando no meio das maçãs. Então Martin se aconchegou em um galho inferior da árvore, que tinha uma almofada coberta de musgo contra o tronco, como se a natureza ou o tempo o tivessem projetado para um contador de histórias. As leiteiras saltaram rapidamente para outros galhos ao redor dele, sacudindo uma chuva de maçãs doces sobre sua cabeça. O que podia ele pegava e jogava no colo daquela que balançava, e de vez em quando apanhava maçãs para ele mesmo; e ela fazia o mesmo³⁸⁷ (p. 20).

Cenário montado, as cartas de Farjeon estão à mesa e o livro passa a ser um jogo de intencionalidades: Robin Rue *acredita* que só será feliz se tiver Gillian ao seu lado e *vice-versa* (2 níveis); o pai de Gillian *quer* que sua filha se desapaixone e só a libertará quando ela *esquecer* seu amor pelo rapaz (2 níveis); as leiteiras *desejam* que ela *não ame* mais o rapaz, pois *sabem* que só assim elas retornarão aos seus postos (3 níveis). Elas, também, não

³⁸⁷ he lifted the littlest milkmaid lightly into her perch and gave her so vigorous a push that she cried out with delight, as at one moment the point of her shoe cleared the door of the Well-House, and at the next her heels were up among the apples. Then Martin ensconced himself upon a lower limb of the tree, which had a mossy cushion against the trunk as though nature or time had designed it for a teller of tales. The milkmaids sprang quickly into other branches around him, shaking a hail of sweet apples about his head. What he could he caught, and dropped into the swinger's lap, whence from time to time he helped himself; and she did likewise.

acreditam no amor que Martin *sabe* ser necessário (2 níveis). Martin Pippin funciona então como um fio condutor que reúne essas intencionalidades e deve lidar com elas: ele não pode ser descoberto pelo fazendeiro no pomar, um ambiente unicamente feminino em que ele é o único homem que as meninas deixam entrar; ele tem uma missão: libertar Gillian e fazê-la retornar aos braços de Robin. E ele sabe, também, que a única forma de o fazer é conseguindo as chaves que cada uma das leiteiras guarda e, para isso, deve fazê-las acreditar no amor e em suas possibilidades.

A estratégia de convencimento inclui provocar as meninas: “Estou feliz que vocês têm interesse em histórias de amor³⁸⁸” (p. 19) diz ele, a quem Joscelyn prontamente responde: “nós não temos³⁸⁹” (p. 19). Joscelyn opera como uma espécie de “líder” das leiteiras: tão focada em guardar Gillian quanto a livrar-se dela, é a mais ríspida e está sempre pronta a questionar Martin. Desde o começo, ele sabe que será sua ouvinte mais difícil. Elas não revelam seu plano a ele, mas o leitor sabe que Martin tem conhecimento dele, pois já atribuiu a elas estados mentais. Diz o menestrel: “todos devemos carregar nossos fardos [...] então vamos nos fazer felizes tanto quanto pudermos em uma macieira, e quando a história amargar seus gostos, vocês devem mastigar maçãs e esquecê-la³⁹⁰” (p. 19).

Este plano de Martin Pippin é, também, espacial: a maior macieira está no centro do pomar. Há um balanço pendurado em seu longo galho superior. Antes de suas histórias, ele sempre pede que uma das meninas se sente no balanço. As demais devem se acomodar noutros galhos da macieira e ele, por sua vez, fica no nível mais baixo. Martin dissimula e diz que as histórias podem incomodar a prisioneira (ele *sabe* que Gillian vai *compreender* as histórias, que fazer as leiteiras *acreditarem* no amor é o único jeito de libertá-la e que essas meninas *não sabem* suas reais intenções) e Joscelyn acaba parcialmente confessando a ele a intenção das meninas por trás das seis histórias de amor. Para ele, o amor é raro como flores na primavera. Questionado pelas meninas - afinal a primavera é conhecida por suas flores - ele afirma que a cada primavera seu coração percebe a mais comum das flores como se fosse a primeira vez - e isso é o amor - e canta uma canção que Joscelyn não *compreende*, mas Gillian *sim*. Ela, então, passa a prestar atenção no que Martin tem a dizer. As músicas são mensagens à prisioneira e Joscelyn simplesmente as classifica como sem sentido. Logo na primeira delas, ele dissimula e, de propósito, troca o nome da erva-alheira (popularmente

³⁸⁸ “I am glad you have a taste for love stories”.

³⁸⁹ “We have not”.

³⁹⁰ “We must all bear our burdens [...] so let us make ourselves as happy as we can in an apple-tree, and when the tale becomes too little to your taste you shall munch apples and forget it”

conhecida como *Jack-in-the-Hedge*, como lembra Joscelyn) por *Robin-run-by-the-wall*, relembrando a Gillian o nome de seu amado e dizendo que ele a espera fora de sua prisão.

Por isso o romance pode ser classificado como permeado por intencionalidades narrativas e a contação de histórias, que também tem suas particularidades, só existe por conta dessa intenção: Joscelyn *teme* que as histórias de Martin não funcionem e não *entende* a canção que ele entoa (2 níveis); Gillian desperta para a contação depois de ouvir a canção, ela *sabe* que se trata de uma sinalização a ela (1 nível); Martin *sabe* que Joscelyn *não entenderá* a “piscadela” que ele dá a Gillian e que esta terá sua atenção fisgada pelo que ele tem a dizer e o *compreenderá* (3 níveis). O jogo de Farjeon com seu leitor é também o de uma movimentação narrativa. Nos prelúdios e epílogos, ela (autora implícita) *quer* que o leitor *note* como Martin age para transformar a maneira como as meninas veem o amor (2 níveis). Esse processo de interação implica um maior número de leituras de pensamento do que aquele que acontece somente no mundo da narrativa moldura, em que o próprio Martin deve atribuir intencionalidades às meninas e brincar com isso.

O primeiro dos seis contos se intitula “The King’s Barn” e a ele vamos nos deter por uma questão didática (a situação narrativa se repete nos demais). De personagem, Pippin passa a ser narrador e o leitor é afastado do texto: a história não é contada a ele. Ele é apenas um intruso: “era uma vez, queridas donzelas, um rei em Sussex de cujo reino e posses nada restava além de um único celeiro e uma muda de linho³⁹¹” (p.23). O conto é dirigido às leiteiras e o menestrel tem em Joan, que está no balanço, sua primeira vítima. O protagonista desta história de amor é o príncipe William, que mora num celeiro com sua égua Pepper. Ele *não sabe* o que um rei deve fazer em um celeiro e decide, com Pepper, visitar os Hawking Sopers e os Doves, povos que moram nas antigas terras de seu pai, ao sul de Sussex e que *sabem* como responder-lhe (2 níveis). Os primeiros, um grupo de desordeiros, dizem que o rei deve dançar em seu celeiro; os segundos, homens simples e religiosos, dizem que o rei deve rezar em seu celeiro. Ele decide fazer parte dessa irmandade, os Doves, depois da sugestão do chefe Ringdove, mas precisa participar do ritual de iniciação.

A história é interrompida neste momento por uma rubrica e o texto ganha uma estrutura teatral: não há narrador, apenas indicações do nome dos personagens, em itálico, seguido por um ponto e, então, pela fala das personagens. Nessa “interrupção”, Martin dá um chacoalhão no balanço de Joan, acusando-a de não prestar atenção em sua história. A menina, tímida, cochicha para o menestrel: “por que o jovem rei deve se juntar a uma Irmandade? Eu pensei...

³⁹¹ “There was once, dear maidens, a King in Sussex of whose kingdom and possessions nothing remained but a single Barn and a change of linen”

que isso seria uma... história de amor³⁹²” (p.27). Ele então pega uma maçã do colo dela e pede para que ela segure a fruta para ele, até que ele a peça de volta: “[...] e se você não estiver satisfeita [depois que eu terminar a história], também não estarei³⁹³” (p.27). Esse trecho marca uma espécie de flerte entre o menestrel e a menina que está no balanço central, algo que se repete durante a contação das demais histórias e indica certo donjuanismo por parte do personagem. Aliás, essas interrupções, que são frequentes no romance, estão no texto emolduradas por parênteses. Deve-se notar, também, que a voz da narradora da narrativa-molde pode ser ouvida brevemente, no parágrafo que segue: “o rei estava impaciente (*continuou Martin*³⁹⁴)” (p.27).

William também passa pelo portão mágico *Guess Gate*, para quem o rei deve governar e pela casa da Wise Woman, para quem o rei deve fazer as três coisas em seu celeiro: dançar, rezar e governar. Essa figura é comum aos contos-de-fadas: na versão dos irmãos Grimm d’ “A Bela Adormecida”, por exemplo, as fadas, são, na verdade, mulheres sábias. O rei, que tem 20 anos, se encontra então com um ferreiro, preto de tanta sujeira, por conta de seu trabalho. É esse rapaz que nota que Pepper perdeu uma de suas ferraduras e pergunta a William se ele está apaixonado (por não ter notado algo tão óbvio, devia estar com a cabeça “nas nuvens”, numa atribuição de estados mentais). O narrador, até então, tinha apenas afirmado que ela estava mancando e que o rapaz não tinha notado. Percebe-se, depois, que ela estava sem as quatro ferraduras.

O rei e o ferreiro fazem um acordo: William passa a ter um lugar para comer e dormir, mas deve ajudar o ferreiro em seu trabalho. Como bom professor, o garoto, que só se banha aos fins-de-semana, ajuda o rei a fazer uma ferradura para Pepper. Quando este consegue produzir algo razoável, nota que a égua mancava, pois em sua pata havia um rubi preso. O rei então deixa a pedra com o ferreiro, em agradecimento. Aos fins de semana, esse rapaz precisa visitar sua tia-avó e William, por sua vez, precisa cumprir o ritual de iniciação da irmandade: em cada um dos quatro sábados do mês, ele deve acompanhar as fases da lua, subindo numa colina ao pôr do sol e mantendo uma vigília entre as faias até o nascer do sol. À meia-noite, horário anunciado pelo cessar de cantar de um pássaro, ele deve pôr a cabeça dentro do rio e, depois, voltar à vigília entre duas árvores [faias]. Entretanto, quando ele levanta a cabeça, vê uma lindíssima figura, branca, no lado oposto do rio. Ele não pode entrar em contato com nada, faz parte do ritual de iniciação. Então, volta ao seu posto. O narrador *quer* que o leitor

³⁹² “Why must the young king join a Brotherhood? I thought... this was to be a ... love story”.

³⁹³ “[...] and if you are not then satisfied [after I finish the story], neither will I be”.

³⁹⁴ “So impatient (*resumed Martin*) was the King to enter the Brotherhood [...]”

perceba que William *quer* chegar até a moça, mas *sabe* que não deve desrespeitar seu ritual (4o nível).

Como William deve fazer sua vigília mais três vezes (para as outras fases da lua), a história se torna repetitiva, como um conto de fadas, embora os diálogos mudem um pouco e o rei se aprimore no serviço de ferreiro: restam três ferraduras para fazer (uma em cada semana), há outras três pedras presas nas patas de Pepper (uma pérola, um diamante e uma opala) e todas ficam de presente para o rapaz (na última, o rei agradece pelo amor que o rapaz lhe deu) e o rei vê a menina tomar banho outras três vezes, com diferentes interações entre eles. A história termina com a revelação de que a mulher era, na verdade, o ferreiro com quem o rei estava convivendo ao longo das últimas semanas. Martin termina seu texto com a mulher dizendo “eu sou sua Mulher³⁹⁵” (p.45) e pede a Joan sua maçã.

O que Martin percebe é que por trás de uma suposta aversão ao amor há uma necessidade de finais felizes e, narrativamente, fechados. Há uma necessidade do “e viveram felizes para sempre” que antes eram apenas implícitos em suas histórias. Isso, claro, faz parte do jogo dele e de sua estratégia de persuasão. Afinal de contas, o que ele deseja mesmo é a chave da casa-do-poço onde Gillian está. Ouvintes atentas e exigentes, as meninas nada querem saber de completar elas mesmas as pontas soltas deixadas por Martin em sua contação de história. O narrador *quer* que o leitor *perceba* que Martin, como exímio contador de história que é, *sabe* que as meninas *desejam* finais felizes e *entende* que precisa do *input* delas para amarrar sua história (4 níveis). Joan, que está no balanço central, pergunta assustada se esse é o fim da história. Para Joscelyn, a história claramente não terminou: ele não disse o porquê de a mulher ser um rapaz durante a semana e uma mulher aos sábados; Joyce quer saber o porquê das joias; Jennifer quer saber qual das respostas dadas ao rei (quanto ao que ele deve fazer em seu celeiro) é a correta; Jessica está interessada no bolo; Jane quer saber o nome da menina; Joan, por sua vez, quer saber o que acontece a seguir. Martin diz: “mulheres serão mulheres [...] e até o fim dos tempos vão preferir o não essencial ao essencial³⁹⁶” (p.46). Trata-se de um falso desdém pela natureza feminina, como vemos no fim do romance.

Cabe a Martin, então, “terminar” a história com as novas informações, exigidas pelas meninas. O que deve ser considerado aqui é a ótima reputação de Martin como menestrel. Como dissemos, as histórias dos menestrelis tendiam a ser originais ou eram adaptadas para seus públicos. Martin prova ser, também, um grande estudioso da narrativa. Afinal, o que ele faz e que gera indignação às meninas é finalizar a história em seu clímax ou em pontos-chave,

³⁹⁵ “I am your Woman”.

³⁹⁶ “Women will be women [...] and to the end of time prefer unessentials to the essential”.

quando elas estão interessadas em seu desfecho, que Martin insinua ser desimportante. Nós aprendemos que a mulher, agora esposa do rei, se chama Viola e que ela vivia com o pai, um habilidoso ferreiro, até a morte dele. Ela precisava sobreviver e de ajudante tornou-se ela mesma a ferreira. Como era trabalho de homem, ela foi aconselhada por sua tia-avó (a Wise Woman) a cobrir-se de fuligem, assim não a perceberiam como mulher. Viola tinha medo de algum dia não querer mais passar despercebida entre os homens e foi tranquilizada pela mulher. Apesar de dizer a William que “a casa da mulher é onde mora o marido³⁹⁷” (p. 49), é ela quem sugere ao rei que venda três das pedras preciosas e compre as terras de seu pai de volta e que diz que “não há nada que um rei e uma rainha não possam fazer em um celeiro, ou um homem e uma mulher em qualquer lugar. Mas a melhor coisa que eles podem fazer é trabalhar nele³⁹⁸” (p.51). Martin não fecha todas as lacunas das histórias (surgem outras, aliás), mas sabemos que Viola fez dele o “rei dos ferreiros”. Há um palimpsesto aqui: a autora implícita quer que *compreendamos* que a mulher *sabe* que deve agir como homem e deve *dissimular* para conseguir sobreviver no mundo (4 níveis).

O conto de fadas de Pippin tem ecos shakespearianos: Em *Twelfth Night*, a protagonista (cujo nome, Viola, é dito apenas na última cena da peça) é travestida (pelo Capitão do barco naufragado) de Cesário e se torna pajem do Duque Orsino, que acaba se apaixonando por ele e vice-versa. Trata-se de uma comédia sobre o amor que também tem no travestismo (*cross-dressing*) um importante fio condutor e que também tematiza essa atração inicialmente homossexual. Em certo momento de “The King’s Barn”, o então rapaz se torna mais ríspido com o rei. Entretanto, este diz: “você me deu amor³⁹⁹” (p.41) e afirma que se lembra apenas de “sua ternura e suas lágrimas⁴⁰⁰” (p.41). Quando dá a ele a opala, pedra associada ao amor e à paixão, William diz: “fique com a opala em nome do amor⁴⁰¹” (p.41) e há um momento bem sedutor, quando os dois se encontram à noite no rio pela última vez (não conseguem se enxergar direito) e ele o pega em seus braços, sente-o tremer e sussurra: “você é meu Rapaz⁴⁰²” (p.45) e então é corrigido: “eu sou sua Mulher⁴⁰³” (p.45). Aliás, quando William vê Viola se banhando pela primeira vez, ele não sabe se é uma mulher, uma menina ou uma criança. Esse homoerotismo não é questionado pelas meninas no momento da revelação.

³⁹⁷ “A woman’s home is where her husband lives”.

³⁹⁸ “There is nothing a king and a queen may not do in a barn, or a man and a woman anywhere. But the best thing they can do is to work in it”.

³⁹⁹ “You have given me love”.

⁴⁰⁰ “Your tenderness and your tears”.

⁴⁰¹ “Keep the opal in love’s name”.

⁴⁰² “You are my Lad”.

⁴⁰³ “I am your Woman”.

Os contos de Martin Pippin são sempre seguidos de um interlúdio, à moda de Chaucer. Nele, a narradora volta a aparecer e Martin Pippin torna-se um personagem. Nós, leitores, somos “esquecidos” durante a narrativa do menestrel, que se refere às meninas quando quer enfatizar algo. Entretanto, não somos mais intrusos de uma história enquanto ele assegura suas intenções através do diálogo com as leiteiras. Nesse momento, vemos Martin em ação: se antes ele teve que responder aos questionamentos das meninas, agora deve garantir a “história única”, isto é, que a lição por trás de seu conto seja devidamente apreendida, sem arestas, cumprindo seu objetivo. Terminada a história, as meninas voltam a comer maçãs e começam a perguntar umas às outras suas opiniões sobre a história que acabaram de ouvir. Joscelyn é a que mais repele os contos do menestrel e nunca está interessada no que eles têm a dizer sobre o amor. No caso do primeiro conto, por exemplo, seu interesse está em saber se William retomou a posse de suas terras. As meninas revelam seus temores a respeito da narrativa: Joan *tinha medo* de que a narrativa fosse terminar mal; Joyce, *achava* que o rei nunca fosse ver a mulher novamente; Jennifer *pressentia* que ele não tivesse entrado em contato com ela e se tornasse um Dove; Jane *se preocupava*: ele poderia se afogar no lago; e Jessica *desconfiava* que ele nunca fosse encontrar a oficina onde conheceu o “rapaz”. Joscelyn, por sua vez, nem se manifesta a respeito: ela “não tem pensamentos”, como dissemos e é indiferente a essas questões.

Martin afirma que a história terminaria em desastre em quaisquer dos casos, mas que aí está a beleza dos contos de amor: há mil maneiras de terminar mal e apenas uma que termina bem e esta, felizmente, prevalece. Segundo ele, o pior dos percursos, a pior das possibilidades, elas deixaram de fora: caso Viola fosse uma virgem que detestasse os homens. A intenção do menestrel é bastante clara: o que ele quer fazer é que as meninas se vejam como o pior que há numa história de amor e que isso as desestabilize a ponto de ajudá-lo a libertar Gillian.

Essa proposição de Martin é rebatida por Joscelyn, para quem isso não diminuiria Viola em nada. Para ela, “pensar em finais felizes é bobagem⁴⁰⁴” (p.53). Todas concordam com ela, com exceção de Joan. Ela, que guarda a maçã que Martin pediu para ela segurar ao longo da história, só se dá por satisfeita e entrega a ele a fruta depois de o menestrel descrever o rei William, a pedido dela. Ele espertamente modifica as características do personagem, conforme o entusiasmo de Joan, num jogo de sedução que envolve tocar nas mãos da menina e segurar seu queixo. Além de menestrel habilidoso, Martin é também um galanteador. Ele

⁴⁰⁴ “Thinking of happy endings is a silly talk”.

então resolve perguntar a ela o porquê de ela odiar os homens. A resposta: “eles dizem que um mais um são dois⁴⁰⁵” (p.55). Martin prontamente age de acordo com a menina e proclama o absurdo por trás dessa frase e, depois de conversarem, ele pede a ela, num gesto bastante sedutor, a chave da prisão de Gillian. Ela diz a ele que ela não a tem mais, pois esta já está escondida na maçã que ela entregou a Martin.

Todos dormem e, no dia seguinte, o velho Gillman chega ao pomar para ter notícias de sua filha, Gillian. As meninas escondem Martin, enquanto este personagem reclama que não bebe água há meses e já substituiu o leite pelo vinho. Joan pergunta de Nancy, sua vaca da raça Jersey e o velho responde que ela não está dando leite, como se sentisse falta da menina, mas que Charles, que ficou no lugar de Joan, está cuidando bem dela. O narrador *quer* que saibamos que Joscelyn *sabe* que um homem está realizando seus afazeres, mas sem sucesso. O dia segue e os personagens passam o tempo brincando de cabra-cega, até o anoitecer, quando Martin se prepara para contar outra história. Novamente, ele chama a atenção de Gillian com uma canção que, para Joscelyn, não tem sentido. Aparentemente, somente Joan responde positivamente a ela: o narrador nos mostra que ela já foi “conquistada” pelo menestrel. Quem se senta no balanço da mais alta macieira, desta vez, é Joyce e o menino começa uma nova história.

O que o interlúdio nos mostra é que a leitura da mente é essencial para se acompanhar o desenvolvimento do romance. É um momento quase íntimo entre Farjeon e o leitor. Numa estrutura que mescla o texto dramático e o ficcional, percebemos uma estrutura de convencimento por parte de Martin, que dissimula para conseguir o que quer. Farjeon desenha suas personagens: sua narradora *nos mostra* que Jessica *gostaria* de saber o que Jane pensa; que Jane estava *surpresa*; que elas estavam *atônitas* esperando a conclusão da história; que Joan estava com *medo* de um final triste; que as meninas ficam *surpresas* quando Martin indiretamente as associa a uma “pior possibilidade” da conclusão da história. Nós percebemos também que Joan *compreende o amor* tanto através da história de Martin quanto por conta de seus gestos e pela forma como ele a trata, num jogo de sedução que culmina com ele em posse da chave de Gillian. A visita de Old Gillman se repete ao fim de cada história, no interlúdio que segue.

Em “Young Gerard”, a próxima história, Martin interrompe a contação duas vezes. Primeiro, porque Joyce está desapontada com os rumos da história. Como uma linda mulher morre logo no início do conto, não há mais história de amor, ela argumenta. Entretanto,

⁴⁰⁵ “They say that one and one make two”.

afirma Martin, os amantes não têm conhecimento da mortalidade: amor e morte são, portanto, estranhos um ao outro. Ela o rebate novamente e eles, então, fazem um acordo: o menestrel pede dois fios de cabelo à leiteira: (finge que) sopra o primeiro e pede para que ela segure o segundo. O combinado é que ela dê a ele o segundo fio apenas quando estiver satisfeita com a história, para que ele o sople e ele, enfim, encontre seu par. A segunda interrupção é aquela que busca associar a menina a Joan. Para não repetir o “erro”, Martin começa a descrever o protagonista e, neste momento, interrompe a própria história, na expectativa de uma resposta mais animadora de Joyce. Ele a acusa de tê-la ouvido suspirar, o que ela nega logo em seguida. Isso nos mostra que Martin *pensou* que Joyce *agiria* como Joan e se *interessaria* pela descrição física do personagem. Como não há rubrica ou interrupção narrativa, o leitor tem dois caminhos: pode interpretar o suspiro de Joyce como expressão de tédio ou de prazer. O primeiro caso nos permite ler que a descrição física do jovem Gerard nada tem a agregar à imaginação narrativa Joyce e que isso a diferencia de Joan, que se deixou levar pela descrição física de William; o segundo, que o suspiro é de prazer (desejo) e que Joyce dissimula o fato de querer um “príncipe encantado” para si, como Joan. Pippin é um personagem bastante irônico e que não baixa a guarda nunca, então sua resposta: “minha imaginação ultrapassa limites⁴⁰⁶” (p.66) indica que ele sabe que Joyce está blefando e dissimulando que não está encantada com a descrição de seu protagonista. Essa passagem se torna uma indicação ao menestrel, que continua sua história.

Assim como em “The King’s Barn”, Martin encerra “Young Gerard” logo depois de unir o casal (e também provê um desfecho ao ganancioso Old Gerard, que cria o menino). Isso gera uma série de expectativas nas leiteiras: Joscelyn *acha* a história do menestrel um “presente quebrado”; Joyce *quer saber* quem eram a linda mãe do menino e a megera [old crone]; Jennifer *quer saber* o que aconteceu com o Rough Master; Jessica *se* os amantes se afogaram na inundação; Jane *pensa sobre* o que aconteceu com eles, caso não tenham morrido; Joan *quer saber* o porquê dos sonhos de Young Gerard e cabe a Martin “completar” sua história (embora aqui ele deixe o pedido de Joan de lado). O segundo interlúdio repete a estrutura do primeiro (que será, por sua vez, repetida nos próximos): Jessica *quer saber* a opinião de Jane (todos os cinco começam da mesma forma), então Martin interrompe e Joscelyn rebate comentando algo sobre a natureza masculina. Em seguida, as meninas elegem pontos que tornariam a história impossível de acontecer e o menestrel, mais uma vez, elege o

⁴⁰⁶ “My imagination exceed all bounds”.

pior deles: caso Thea (a menina por quem o jovem Gerard se apaixona) não se interessasse pelo estudo dos homens.

Esse trecho já demonstra o movimento das peças do tabuleiro de Farjeon, que constrói sua narrativa como um jogo. Embora Joscelyn não questione o material da história em si (não divague sobre possibilidades de rumos narrativos dentro do conto), somente Joan está de acordo com Martin. Ao contrário das demais meninas, ela não cogitou em momento algum que a história fosse acabar mal. Quando Pippin afirma que nada mudaria os rumos da história a não ser por uma única razão (que Thea não se interessasse pela natureza dos homens), a rubrica nos indica que apenas cinco das leiteiras querem saber o motivo. Ora, se Joan é a única que não cogitou que a história não terminasse bem, essa curiosidade se aplica às demais. Quando Joscelyn rebate o menestrel (como havia feito no interlúdio anterior), quatro das leiteiras concordam com seu posicionamento: Jennifer, Jessica e Jane. Isto é, Joan já havia sido convencida anteriormente e agora Joyce compreende o argumento do menestrel. Nós, como espectadores da peça/ficção, percebemos que Joyce deixa de concordar com Joscelyn e passa a compreender o amor pelo que lhe disse Martin.

O embate entre Pippin e Joyce é similar ao que teve com Joan. Ela decide dar a ele o outro fio de cabelo somente se ele cumprir a promessa de uni-lo ao anterior. Espertamente, o menestrel une os fios de cabelo em um nó (ele não havia, portanto, soprado o anterior, como fez as meninas (e seu leitor) entender). Ele pergunta à leiteira qual o problema dela com os homens e a resposta é: “eles dizem que o mundo é redondo⁴⁰⁷” (p.99). Assim como aconteceu com Joan, o menestrel também se mostra indignado com essa afirmação e é bastante radical em seu argumento. Se para Joan, os homens não precisam ser aliciados, Joyce diz que eles até são bons nalgumas coisas, contrariando a posição - dissimuladamente - radical de Martin. Ela passa a *entender* os homens como não sendo tão desprezíveis quanto ela *pensava*. Esses são momentos de vitória para o menestrel, que novamente se vale de um discurso bastante persuasivo, sedutor (tocar as mãos, o queixo) para conseguir o que quer. Joyce diz ter deixado a chave cair e, ao continuar balançando, mostra ao leitor que ela não está preocupada com ela. Quando o velho Gillman vem visitar sua filha, ela pergunta a ele sobre Blossom, sua *Shorthorn* (espécie de gado) e descobre que Michael está cuidando bem dela. O interlúdio segue como o anterior, também com as meninas jogando um jogo e, ao anoitecer, Martin canta para chamar a atenção de Gillian. Joscelyn novamente não vê sentido na música e é a

⁴⁰⁷ “They say the world is round”.

vez de Jennifer se sentar no balanço. As meninas notam, entretanto, que Gillian começou a comer, ainda que pouco: as histórias de Martin entretêm e fazem efeito.

A história segue entre interlúdios e contos, que são seguidos por um poslúdio (depois da sexta história), um epílogo, uma conclusão e, por fim, a partitura do jogo “The Spring-Green Lady”). Os contos restantes são “The Mill of Dreams”, “Open Winkins”, “Proud Rosalind and the Hart-Royal” e a óbvia “The Imprisoned Princess”. Todas apresentam Sussex como uma arcádia inglesa. Diz Annabel Farjeon: “descrições de mastigar maçãs em macieiras, da grama da primavera que crescia ‘alta e cheia de orquídeas pintadas, e a alta salsa selvagem estendendo suas redes de renda quase ao lado dos galhos mais baixos da flor’ são imagens cheias da visão poética suave de Eleanor⁴⁰⁸” (p. 47). As meninas se revezam no balanço, na seguinte ordem: Joan (e de lá ela escuta “The King’s Barn”), Joyce (“Young Gerard”), Jennifer (“The Mill of Dreams”), Jessica (“Open Winkins”), Jane (“Proud Rosalind”) e, por fim, Joscelyn (“The Imprisoned Princess”). Depois de convencidas, elas sempre perguntam a Gillman sobre uma vaca específica.

Martin sempre tem um argumento para suas histórias, que ele próprio apresenta ao término delas. Todos esses argumentos são relacionados a como o amor é forte o bastante para contornar diversas desventuras: a idiossincrasia da história de amor: “esta é a maravilha especial dos contos de amor: que, embora possam terminar infelizes de mil maneiras, e felizes em apenas uma, ainda assim, uma vencerá as mil com a mesma frequência que os desejos dos amantes correm em conjunto⁴⁰⁹” (p. 53, sobre “The King’s Barn”, como já citado); o poder do amor diante de problemas: “o amor é uma divindade acima de todos os acidentes, e guarda os seus com extraordinária obstinação⁴¹⁰” (p. 97, depois de “Young Gerard”); mal-entendidos: “O amor, em seus trabalhos diários, é tão rápido em evitar a natureza dos perigos quanto é hábil em desviar as causas do mal-entendido⁴¹¹” (depois de “The Mill of Dreams”, p. 145), e assim por diante. Esses “fatos sobre o amor” ou sobre os contos de amor são uma espécie de “cereja do bolo” e procedem às histórias de forma a sempre deixar uma das meninas mais pensativa do que já estava.

⁴⁰⁸ “Descriptions of munching apples in apple trees, of the spring grass which grew ‘high and full of spotted orchis, and tall wild parsley spread its nets of lace almost abreast of the lowest boughs of blossom’ are pictures full of Eleanor’s light poetic vision”.

⁴⁰⁹ “This is the special wonder of love-tales: that though they may end unhappily in a thousand ways, and happily in only one, yet that one will vanquish the thousand as often as the desires of lovers run in tandem”.

⁴¹⁰ “Love is a divinity above all accidents, and guards his own with extraordinary obstinacy”.

⁴¹¹ “Love, in his daily labors, is as swift in averting the nature of perils as he is deft in diverting the causes of misunderstanding”.

A culpa, para o menestrel, é sempre da mulher. Depois de toda história ele menciona “o pior dos cenários”, aquele que decididamente acabaria com qualquer possibilidade de final feliz de suas histórias e, para isso, ele sempre se volta ao sexo feminino: “suponha que a adorável Viola fosse uma virgem que odiava os homens⁴¹²” (p.53); “se Thea fosse uma daquelas que não estão interessadas no estudo dos homens⁴¹³” (p.97); (p.144); “se os elementos que fazem um homem não fossem do gosto de Margaret⁴¹⁴” (p.197); e “se Rosalind tivesse se recusado a acreditar em algo tão bobo quanto magia⁴¹⁵” (p.252). A última história é uma cartada do menestrel para atingir Joscelyn, sua feroz oponente. Essas “piores possibilidades” são todas direcionadas às falas que ela profere, que é uma líder para as demais. Ela quem diz, por exemplo, que mulheres não são dadas a sonhos. Em “The Imprisoned Princess”, uma princesa é feita prisioneira e tem como guardas seis górgonas, sendo a sexta, a mais monstruosa delas. Elas são mais infelizes que a própria princesa, pois se esta é separada do amante, aquelas não conhecem o amor. Trata-se de um *mise-em-abyme* (relato por reduplicação) que termina mal, com Joscelyn aos prantos. As demais meninas ficam consternadas e apoiam sua amiga. Embora o narrador *queira que saibamos* que Martin *percebeu* que as meninas estavam tão *contra ele* quanto estavam há seis meses, uma desconfiança se forma no leitor, que pode *pensar* que tudo não passa de um grande plano do menestrel, depois de *notar* que sua estratégia não funcionava com Joscelyn, que tinha espírito prático. Isso se confirma logo depois, quando Martin descobre que Joscelyn desistiu de seu jogo. Pode-se dizer que o próprio narrador pode ter lido mal a mente de Martin.

Joscelyn é uma personagem que chama a atenção ao longo de todo o livro: a mais jovem das leiteiras (ela tem 15 anos) é uma espécie de líder das demais, que referendam suas opiniões (pelo menos até serem convencidas do contrário pelo menestrel. Esse fato é utilizado por Martin agressivamente contra ela: para ele, uma menina tão jovem não sabe nada. Para Joscelyn, por outro lado, histórias servem para passar o tempo. Ela *quer* mesmo é *saber* se os lugares mencionados existem, se podem ser encontrados; ela diz que as meninas não são familiarizadas com rapazes (p. 52), que seu estudo não interessa a elas (p. 96), que mulheres não sonham (p. 144), que os elementos que os constroem não são importantes (p. 196), que não acreditam em nada bobo, como mágica (p. 251). Essas crenças são vistas pelo menestrel como o pior dos cenários de seus contos, mas assemelham Joscelyn às suas personagens, que

⁴¹² “Suppose the lovely Viola had been a sworn virgin and a hater of men”.

⁴¹³ “Had Thea been one of those who are not interested in the study of men”.

⁴¹⁴ “Had the elements that go to mak a man not been to Margaret’s taste”.

⁴¹⁵ “If Rosalind had refused to believe in anything so silly as magic”.

também têm potencialidades subversivas: Viola se traveste de homem para sobreviver; Dorothea, a filha do Lorde de Combe Ivy beija seu amado (um simples camponês) em sua festa de casamento com outro, de classe mais alta; Helen tem os melhores encontros com seu amado em seus sonhos; Margaret inicialmente rouba as qualidades de cada um dos irmãos, mas é vencida pelo bom coração de Hobb; e a Orgulhosa Rosalind vê fadas e se traveste de cavaleiro para salvar o cervo com quem ela teve uma conexão. Amaldiçoada, Margaret vive secretamente num pântano:

Hobb foi onde os vaga-lumes não podiam ir. E ele encontrou um buraco escuro e silencioso na floresta, onde nem a lua nem o sol poderiam chegar; e no fundo dela uma longa poça irregular, com uma superfície tão negra quanto o ébano, e lama e lodo abaixo. Ali vieram sapos e morcegos e corujas e noitibós-da-europa para beber, com ratos e arminhos que deixaram suas pegadas na lama. E no chão e nos arbustos Hobb viu lesmas e caracóis, piolhos, besouros e aranhas, e répteis dos mais diversos. A penumbra do lugar era terrível e tornava a folhagem das árvores e arbustos negros no crepúsculo perpétuo. Mas o que Hobb viu, ele viu por uma luz que não tinha lugar no céu. Pois ajoelhada ao lado da piscina estava sua amada Margaret, seu corpo nu agachado e curvado entre as criaturas da lama; e suas duas ondas de ouro foram lançadas atrás dela como um manto liso, mas a única mecha preta estava puxada para frente sobre sua cabeça, e ela estava mergulhando e mergulhando nas águas frias. E toda vez que ela puxava o cadeado pingando de seu banho parado, ele brilhava com uma fosforescência sobrenatural, que lançava uma luz fantasmagórica sobre o buraco e tudo o que ele continha. E a cada mergulho a mecha de cabelo saía mais preta do que antes⁴¹⁶ (p. 186).

No poslúdio, dividido em quatro partes, o menestrel deixa a história nas mãos de Joscelyn, que opta por abrir as chaves da casa-do-poço e libertar a menina. Cada uma das leiteiras vai até a porta e, para sua surpresa, não conseguem abri-la. Martin aproveita o balanço para se lançar até lá e consegue libertar Gillian, que foge em busca de seu amado, não sem antes agradecer e fazer uma série de perguntas ao menestrel, sobre seu comportamento ao longo dos meses. Quando a vê pela primeira vez, Martin fica desnortado e não é para menos:

ela tinha cabelos dourados por luzes e sombras, como um campo de trigo que caía em duas tranças grossas sobre seu vestido branco; e tinha olhos acinzentados cujos sorrisos os encontravam como um convite, mas você teve que aprender mais tarde que eles eram realmente uma pequena defesa entre você e a ternura interior dela,

⁴¹⁶ “Hobb went where the fireflies could not go. And he found a dark silent hollow in the wood, where neither moon nor sun could ever come; and at the bottom of it a long straggling pool, with a surface as black as ebony, and mud and slime below. Here toads and bats and owls and nightjars had come to drink, with rats and stoats who left their footprints in the mud. And on the ground and bushes Hobb saw slugs and snails, woodlice, beetles and spiders, and creeping things without number. The gloom of the place was awful, and turned the rank foliage of trees and shrubs black in perpetual twilight. But what Hobb saw he saw by a light that had no place in heaven. For kneeling beside the pool was his love Margaret, her naked body crouched and bowed among the creatures of the mud; and her two waves of gold were flung behind her like a smooth mantle, but the one black lock was drawn forward over her head, and she was dipping and dipping it into the dank waters. And every time she drew the dripping lock from its stagnant bath, it glimmered with an unearthly phosphorescence, that shed a ghostly light upon the hollow, and all that it contained. And at each dipping the lock of hair came out blacker than before”.

cuja alegria, como um fogo-fátuo, a levou aos caminhos floridos de seu espírito, onde as fadas brincavam, mas não ao coração, onde moravam os anjos. Poucos conseguiam surpreendê-la por trás de seu escudo brilhante, mas às vezes, quando ela não estava pensando, ele caía de lado, e o que os homens viam lhes tirava o fôlego, pois era como se estivessem caindo por intermináveis poços de infinita doçura. E depois eles não poderiam ter dito mais nada sobre sua beleza; quando chegaram até os olhos dela, eles se afogaram. Suas feições, as curvas de suas bochechas e lábios e queixo e narinas delicadas, eram tão finamente torneadas como a borda de uma pétala de rosa selvagem, e sua pele tinha o frescor do orvalho. A visão dela trouxe a mesma sensação de prazer que a visão de um prado de primulas. Um perfume doce e ensolarado exalava de sua beleza⁴¹⁷ (p. 275).

Mais sagaz que as colegas, Gillian diz a ele que as meninas responderam com franqueza às perguntas dele, que foram “retorcidas” pelo menino, para conseguir o que queria. A pergunta que ele quer que ele responda com franqueza e que promete não distorcer é: “qual seu problema com as mulheres⁴¹⁸? (p.276). E ele responde: “elas são boas demais para nós⁴¹⁹” (p.276). Ao contrário do que Martin fazia com as leiteiras, Gillian nada comenta. As meninas vão embora com os rapazes que cuidavam de suas vacas e Martin fica sozinho no pomar. Este capítulo termina com uma nota amigável da narradora, que descreve os rapazes carinhosamente.

A afirmação de Martin, de que seu problema com as mulheres é que elas são boas demais para os homens pode ser vista em seus contos, pelo comportamento delas. São histórias açucaradas, pois são argumentos de convencimento para um fim específico (a liberdade de Gillian), mas nas quais cabe às mulheres o papel de agência: Viola é boa demais para William, pois embora o rei esteja refém de seus encantos, é ela que se revela a ele e possibilita seu amor. É sua tia-avó que lhe sugere se infiltrar no mundo dos homens para a realização de uma vida digna, na qual ela não é subordinada a ninguém. Embora ela deixe de trabalhar (pois ensinou o ofício ao marido, que deve segui-lo), ela o faz como prêmio aos seus próprios esforços. Também Dorothea é boa demais: aproveitando o momento de gozação em seu próprio casamento, beija o camponês Jovem Gerard, que estava sendo ridicularizado pela alta-sociedade, na frente de seu recém-marido. Por sua vez, Rosalind mantém sua casa e sua

⁴¹⁷ She had golden hair of lights and shadows like a wheatfield that fell in two thick plaits over her white gown, and she had gray eyes where smiles met you like an invitation, but you had to learn later that they were really a little guard set between you and her inward tenderness, and that her gayety, like a will-o'-the-wisp, led you into the flowery by-ways of her spirit where fairies played, but not to the heart of it where angels dwelled. Few succeeded in surprising her behind her bright shield, but sometimes when she wasn't thinking it fell aside, and what men saw then took their breath from them, for it was as though they were falling through endless wells of infinite sweetness. And afterwards they could have told you nothing further of her loveliness; when they got as far as her eyes they were drowned. Her features, the curves of her cheeks and lips and chin and delicate nostrils, were as finely-turned as the edge of a wild-rose petal, and her skin had the freshness of dew. The sight of her brought the same sense of delight as the sight of a meadow of cowslips. As sweet and sunny a scent breathed out from her beauty.

⁴¹⁸ “What is your quarrel with girls?”

⁴¹⁹ “They are so much too good for us”.

coroa, luta pelos seus sonhos e protege o cervo até o final. Talvez a que mais se distancie dessas seja Helen, que ecoa Gillian ao ser mantida presa pelo pai e é “salva” pelo moinho mágico que lhe permite viver no sonho o que ela não consegue realizar na realidade, mesmo depois da morte de seu pai. Essa história também nos mostra como Farjeon bebe na fonte dos contos-de-fadas: na versão de “A Bela Adormecida” dos irmãos Grimm, a princesa é mantida no castelo para protegê-la da maldição (aqui, o pai quer impedir seu contato com os homens, ecoando a história de Gillian); em “Rapunzel”, a menina também é trancada numa torre. A descrição do moinho pode ser usada como exemplo da escrita de Farjeon:

a casa do moinho era uma construção lúgubre e sombria de pedra, cinza como o sono, manchada de sonhos. Tinha belas proporções e parecia uma prisão nobre. E, de fato, se uma prisão é o esconderijo dos segredos, era um. As grandes mós eram moídas dia e noite, e o que o mundo mandava como milho voltava como farinha. E quanto aos segredos da moagem não se fizeram perguntas, porque para o mundo os resultados são tudo. Ele entende a morte melhor do que a tristeza, o casamento melhor do que o amor e o nascimento melhor do que a criação. E as mós de alegria e dor, moendo sonhos em pão, raramente ouve. Mas Helen os ouviu, e eles eram todo o conhecimento que ela tinha da vida; pois se o moinho era uma prisão de sonhos, também era sua prisão⁴²⁰ (p. 107).

O sonho é recorrente na arcádia de Farjeon: a palavra “dream” (sozinha ou em derivações) aparece 129 vezes. O embate entre Helen e seu amado, por exemplo, ecoa aquele entre o galo Chauntecleer e a mais bela de suas esposas, em Chaucer. Nessa história, a galinha acredita que o pesadelo do galo é covardia de quem está com o intestino preso e ele, por sua vez, vê o sonho como um presságio. Em Farjeon, enquanto o homem vê os sonhos como um movimento de “derrubar o véu” e apresentar a verdade; a mulher, por sua vez, vê no sonho uma possibilidade de completude. O eco é inverso: no conto de Chaucer, o galo não percebe suas próprias palavras e se deixa ludibriar pela raposa; no de Farjeon, Helen prefere viver a vida dos sonhos.

Entretanto, não é apenas no mundo dos sonhos que Farjeon opera seus seres mágicos, como são casos já mencionados de “Proud Rosalind” e “The King’s Barn”, que operam através da magia dos contos de fadas. Em “Open Winkins”, a co-protagonista Margaret é praticamente uma bruxa, que troca as virtudes dos homens pelo “mais caro tesouro de sua

⁴²⁰ “The mill-house was a gaunt and gloomy building of stone, as gray as sleep, weather stained with dreams. It had fine proportions, and looked like a noble prison. And in fact, if a prison is the lockhouse of secrets, it was one. The great millstones ground day and night, and what the world sent in as corn it got back as flour. And as to the secrets of the grinding it asked no questions, because to the world results are everything. It understands death better than sorrow, marriage better than love, and birth better than creation. And the millstones of joy and pain, grinding dreams into bread, it seldom hears. But Helen heard them, and they were all the knowledge she had of life; for if the mill was a prison of dreams it was her prison too”.

alma⁴²¹ (p.177). Em “The Mill of Dreams”, é a narrativa do sonho que permite a Farjeon abolir a narração e as didascálias de seu texto: cabe ao leitor ser também autor da própria cena e atribuir as falas ao casal de protagonistas.

O epílogo e o prólogo fecham o livro. O primeiro é uma conversa de Martin com o pai de Gillian no pomar. O velho Gillman confessa que nunca trancou a filha e que as chaves não funcionam pois, em vez de abrir a porta, as meninas terminaram por trancá-la. O velho, já bêbado, tem a necessidade de contar sua história com a mãe da menina para o menestrel. A história mais parece um dos contos de Martin e é ecoada no prólogo. O problema de Gillman é com a indecisão dos jovens, pois ele foi um rapaz bem decidido. Gillman *quer* que Gillian (e Robin Rue) *saiba* que não precisa *sofrer* por amor: basta ir atrás dele. Em setembro, o rapaz vai a caminho de Adversene e encontra um menino chorando. É novamente Robin Rue, que diz não ser o homem certo para Gillian. Robin Rue, em tradução livre, é “pintarroxo que lamenta”. É uma ave gregária e isso pode indicar a tristeza de Rue, quando sozinho. A sonoridade pode remeter ao canto da ave. Enquanto ele responde às perguntas da moça e confessa seu amor por ela, ele revela que as mulheres não choram por amor, mas pela falta dele. De certa forma, mais um eco chauceriano na obra. Ela então é que o seduz com gestos. O romance termina com ele cantando sua última canção e ela, sua primeira.

Gillman, o pai de Gillian, revela a Pippin que viveu seu próprio conto de fadas com a mulher. Ao mesmo tempo que o velho sugere que não se fale sobre mulheres (“diabos”, para Martin), ele não consegue se conter: Juniper (“The Rose of Smockalley”, p.288), a mãe de Gillian, era a mulher mais linda que já se viu e casaria somente com aquele que com ela encontrasse o Rio Murray: o maior de Sussex e o mais difícil de se encontrar, cheio de perigos, assombrações e mistérios. Esse medo do desconhecido e do risco afasta todos os homens, menos Gillman, que topa o desafio no momento que fica sabendo dele, o que faz com que a mulher se revele e diga:

Juniper é meu nome, mas eu sou June para eles que me amam. E June eu serei para você. Pois eu viajei com este Transportador por uma semana, e me escondi atrás de sua cortina enquanto ele dizia aos homens meus desejos. E você é o único de todos que está disposto a fazer uma coisa difícil por um capricho inútil, se é que o desejo do coração pode ser assim chamado. Portanto, não me sentarei mais atrás da cortina e se você me deixar, eu o seguirei até os confins de Sussex até que o rio Murray seja encontrado, ou que estejamos mortos⁴²² (pp.289-290).

⁴²¹ “Dearest treasure of your soul”.

⁴²² “Juniper's my name, but I'm June to them as loves me. And June I'll be to you. For I have traveled his rounds wi' this Carrier for a week, and sat behind his curtain while he told men my wishes. And you be the only one of them all as is willing to do a difficult thing for an idle whim, if what is the heart's desire can ever be idle. So I

Esse rio só pode ser encontrado com a ajuda de crianças e, segundo Pippin, por quem ainda redescobre a criança que já foi dentro de seu próprio coração. Num livro em que os personagens estão tentando provar teses sobre o amor, Gillman fala de praticidade. Ele mostra a Martin que Robin Rue estava desfazendo a mente de Gillian e a dele mesmo. O que o jovem devia ter feito era ser claro: dizer (e então, conseguir) o que queria. A expectativa por Rue foi tanta que Gillian deixou seus afazeres de lado. As leiteiras são também muito presas ao real e, ao recusarem o amor, recusam também a experiência do fantástico, que o menestrel ajuda a recuperar. O charme das histórias, para as meninas, está justamente no fato de serem reais (o que Martin desmente no final), por isso Joscelyn sempre pergunta se os lugares mencionados ainda existem e há uma necessidade de saber o que aconteceu com os personagens. Martin, por sua vez, quando reencontra a menina, promete a ela que juntos encontrarão o rio Murray e viverão uma vida que será para sempre “jovem”: “não apenas por nossos filhos, mas pela criança que cada um redescobrirá continuamente no coração do outro⁴²³” (p.298).

Farjeon inicia seu romance descrevendo um jogo infantil e prossegue brincando com seu leitor. Se num jogo de xadrez as peças se movem, mas têm funções/movimentos próprios, no jogo da escritora, elas são mantidas, mas suas funções/movimentos são alternadas e cabe ao leitor reorganizá-los. É Gillian (inicialmente a menina indefesa presa na torre), por exemplo, que nos permite descobrir que o próprio Martin não acredita na consecução verdadeira do amor, pois crê que as mulheres são boas demais para os homens. Esse simples movimento da peça Gillian provê ao romance uma nova configuração temática e de função: se antes o menestrel era responsável pela realização do amor (sua intenção era unir Gillian e Robin Rue), pela condução da narrativa (contava histórias somente à noite e conduzia sua narrativa ficcional com intromissões que asseguravam a ele o caminho a ser tomado) e pela persuasão (devia convencer as leiteiras a entregar a ele uma chave); agora, ele passa a ser tema de sua própria história, que deixa de ser conduzida por ele e passa a incluí-lo diretamente. Pode-se dizer que, tematicamente, o livro passa a ser sobre a busca de Martin Pippin pelo amor. Afinal, descobrimos que ele se sente *sozinho* e está *desesperançoso*.

De fio condutor do narrador, ele passa a ser “narrado”: não mais conduz a narrativa, mas é conduzido por ela. Essa revelação também fornece outra luz às histórias narradas: como dissemos anteriormente, as personagens femininas de seus contos de fato parecem ser “boas demais” para seus pares masculinos (com poucas exceções, como Harding em “Proud

will sit behind the curtain no longer, and if you will let me I will follow you to the ends of Sussex till the Murray River be found, or we be dead”.

⁴²³ “Not only by our children, but by the child which each will continually rediscover in the other's heart”.

Rosalind”, que se revela no final como protetor da menina, embora isso possa ser considerado pelo leitor ao longo da narrativa e Hobb, que livra Margaret de sua maldição) e nesta agência feminina esconde-se o palimpsesto. Como autora implícita, Eleanor Farjeon *quer que percebamos* que Viola se revela a William apenas quando ela *quer* e assim é *responsável* pela condução do amor. Cabe a Martin não cometer o mesmo erro de seus personagens e, como quer o velho Gillman, ir “direto ao ponto”.

Quando Humphrey Carpenter (1985) escreve sobre a Era de Ouro da literatura infantil, vê nela uma espécie de escape das preocupações do século XX. Para ele mal há camadas de sentido para além da superfície nos livros de A. A. Milne. No âmbito estético, Jacqueline Rose (1984) afirma que houve uma resistência às experimentações modernistas na literatura infantil. O livro de Farjeon mostra que os dois estão enganados. Ela cria uma típica arcádia: há um esplendor em suas descrições espaciais, sempre bastante descritivas e cuidadosas, o que pode ser observado tanto na narrativa-moldura, quanto nos contos de Martin Pippin, que preza por acompanhar a passagem do tempo através das estações do ano e das fases da lua. Há uma harmonia com a natureza, com os animais, características que são impulsionadas pela aproximação com os contos-de-fadas. Nesse sentido, sua obra é um resquício dessa era de ouro anglo-americana. Entretanto, não se pode dizer que ela situa essa arcádia tematicamente num universo de camadas superficiais e que não representam a estética modernista. Ao contrário, seu texto é um experimento e, como tal, se mostra em voga com o *Zeitgeist*, o “espírito unificador” que engloba as manifestações de pensamento e também culturais, como explica Anatol Rosenfeld.

Essa manifestação é, sobretudo, estética: ora há presença do narrador, ora há rubricas; ora há uma estrutura narrativa ficcional, ora o texto é montado como uma peça de teatro; ora não há nem rubricas, nem a presença do narrador: é o leitor que deve corresponder os diálogos às personagens em “The Mill of Dreams”, numa estrutura aproximada ao devaneio provocado pelo sonho; ademais, o romance se inicia com uma descrição, e se encerra com uma partitura musical. Essa estrutura é, a certo ponto, “desrealizada”, pois confunde o leitor através do jogo ficcional. Essa experimentação pode não ser tão radical quanto aquela brincadeira com a linguagem promovida por Gertrude Stein, mas ela com certeza aproxima Farjeon do espírito de época. O livro apresenta uma estrutura que dialoga com Chaucer e apresenta Sussex como um cenário de contos de fadas, onde a fantasia e a realidade coexistem em harmonia e, também, escondem seus segredos.

Martin Pippin in the Apple Orchard é improvável até mesmo em sua condição narrativa. Por ser um livro acerca de intencionalidades, em que cada personagem molda seu discurso, na narrativa-molde, a fim de conquistar um determinado objetivo, o livro não se sustenta numa só sùmula. Pode-se dizer que a narrativa trata do dever de um menestrel que, para ajudar um jovem apaixonado, deve libertar sua amada da prisão onde ela é vigiada por seis leiteiras. Mas isso se sustenta apenas num nível superficial e, sobretudo, inicial. Afinal, essas intencionalidades mudam ao decorrer não só da narrativa molde, como também a partir dos contos que a interpelam. O eco chauceriano (o que querem as mulheres? Querem ser amadas) da explicação de Gillian: as mulheres não choram pelo amor, mas pela falta dele é uma armadilha que não faz jus às histórias contadas por Martin Pippin, que, até certo ponto, discutem a agência feminina: Helen nega seu primeiro pedido de casamento (apesar de presa pelo moinho e recusando sair de casa mesmo depois da morte do pai), Viola se traveste para sobreviver no mundo do homens, Rosalind torna-se seu próprio guerreiro, Dorothea desafia as convenções do casamento e Margaret começa como a vilã de seu próprio texto, ao roubar a virtude dos homens. Nesse sentido, Gillian é a única que literalmente chora por amor e fica à mercê de seu salvador. As demais, ainda que não recusem o casamento heteronormativo e seja este o maior representante de seus “finais felizes”, muitas vezes tomam a frente elas mesmas para a consecução deste objetivo: é Viola quem decide se revelar mulher ao rei William, Margaret deve dissimular para continuar na companhia de Hobb, entre outros. Nesse sentido, o livro não tem apenas um conteúdo superficial, primário, mas apresenta em suas camadas algumas potencialidades da ação feminina em prol do alcance de seus objetivos, onde reside o palimpsesto. As histórias do menestrel trazem escondidas histórias de agência feminina. Se tomarmos explicitamente a estratégia de Lissa Paul (1997), as histórias contadas pelo menestrel são sempre de um casal heterossexual, mas que se destacam pelos palimpsestos. As personagens punidas tendem a ser os pais, que de alguma forma prendem suas filhas ou as condicionam a fazer determinadas escolhas e tarefas e, por isso, devem subverter um sistema de valores dominado pelo masculino.

O livro de Farjeon é um jogo de intencionalidades e, como tal, apresenta um nível elevado de complexidade sociocognitiva e se mostra tão exigente na atribuição de estados mentais quantos os livros modernistas, como coloca Zunshine (2006). Por essa razão, também nega argumento da mesma pesquisadora de que é difícil encontrar essa complexidade nos livros para crianças. Farjeon propõe uma narrativa tão exigente quanto *Mrs. Dalloway*,

mesmo que o leitor não consiga capturar todos os aninhamentos mentais distribuídos pelo texto. Ao discutir o surgimento da imaginação narrativa, Nussbaum (1997) coloca:

a base para a imaginação cívica deve ser lançada no início da vida. À medida que as crianças exploram histórias, rimas e canções - especialmente na companhia dos adultos que amam - são levadas a perceber os sofrimentos de outras criaturas vivas com uma nova agudeza. Nesse ponto, as histórias podem começar a confrontar as crianças mais claramente com os destinos desiguais da vida, convencendo-as emocionalmente de sua urgência e importância. "Deixe-o ver, deixe-o sentir as calamidades humanas;" Rousseau escreve sobre seu aluno imaginário: "Perturbe e assuste sua imaginação com os perigos pelos quais todo ser humano está constantemente cercado. Deixe-o ver ao seu redor todos esses abismos e, ouvindo você descrevê-los, segurar-se em você por medo de cair dentro deles"⁴²⁴ (p. 93).

As histórias presentes em *Martin Pippin* são enganosamente simples, mas lidam com emoções de formas diversas num jogo de intencionalidades de rica complexidade sociocognitiva, o que permite novas visões de mundo através de experiências vicárias. Trata-se de um texto cheio de histórias e jogos de manipulação realizados para que um diferente personagem alcance o objetivo que deseja. O primeiro conto de Sylvia Plath que veremos no próximo tópico lida com outras formas de intencionalidade e a dissimulação torna-se uma justificativa noutra esfera de importância social, como veremos a seguir.

5.4 A presença de Sylvia Plath na literatura infantil

Até agora discutimos obras de Eleanor Farjeon, uma importante escritora de livros infantis que trouxe para sua obra características modernistas, mesmo pintando em seu texto a arcádia que costuma ser vista como um ponto de fuga da modernidade; Virginia Woolf, cujas obras para crianças foram transformadas em livros ilustrados de literatura infantil postumamente e que, além de terem sido espaços de experimentação estética que ela traria para suas obras para adultos, caracterizam-se como colaborações intergeracionais diretas; e Gertrude Stein, cujo romance *The World is Round* em nada deve às suas obras mais conhecidas, cuja narrativa fragmentada é composta mais pelo som que pelo sentido e lança mão de uma “língua negativa”. A maioria desses textos, entretanto, foram quase

⁴²⁴ The basis for civic imagining must be laid in early life. As children explore stories, rhymes, and songs-especially in the company of the adults they love-they are led to notice the sufferings of other living creatures with a new keenness. At this point, stories can then begin to confront children more plainly with the uneven fortunes of life, convincing them emotionally of their urgency and importance. "Let him see, let him feel the human calamities;" Rousseau writes of his imaginary pupil. "Unsettle and frighten his imagination with the perils by which every human being is constantly surrounded. Let him see around him all these abysses, and, hearing you describe them, hold on to you for fear of falling into them"

completamente ignorados pelo *establishment* crítico. Essa característica também envolve os textos que agora trabalhamos, de autoria de Sylvia Plath.

Como já dito noutra capítulo desta tese, Plath tem quatro textos destinados ao público infantil: os contos “The it-doesn’t-matter suit” e “Mrs. Cherry’s Kitchen” e os poemas “The Bed Book” e “The Bull of Bendylaw”. Os três primeiros foram publicados postumamente e reunidos na coletânea *The It Doesn't Matter Suit and Other Stories* (também *Collected Children's Stories*), publicada no Brasil como *O livro das camas e outras histórias para crianças*. Curiosamente, “The Bull of Bendylaw”, publicado no volume 148 da *Horn Book Magazine*, em abril de 1959, não integra a coletânea. Como dissemos anteriormente, Plath sabia exatamente qual texto enviar para uma determinada revista e, neste caso, não foi diferente: A *Horn Book* é uma revista infantil.

Anita Silvey (2002) escreve que a revista foi fundada em Boston por Bertha Mahony Miller e Elinor Whitney Field, que nos anos 1920 eram proprietárias da *The Bookshop for Boys and Girls*, a primeira livraria exclusivamente destinada ao público infantil nos Estados Unidos. Para explicar o propósito da revista, Silvey retoma a fala de Miller, para quem sua missão era de “divulgar os bons livros para meninos e meninas⁴²⁵” (p. 382). A publicação, em conjunto com o jornal *Boston Globe*, também é responsável pela premiação anual de livros infantis em quatro categorias (ficção, poesia, não-ficção, livro ilustrado), desde 1967. Plath menciona, em seus diários (2017), que “The Bull of Bendylaw” foi aceito para publicação e vê neste fato um bom presságio para a publicação de seu livro (até então) homônimo de poemas (a anotação é de 13 de fevereiro de 1959). Infelizmente, este seria recusado em junho: “será que algum dia reconhecerão meu valor, sem ser pelos motivos errados? Meu livro está pronto e acabado” (p. 569). Mais tarde, o volume seria finalmente aceito e lançado, mas com outro título: não mais “The Bull of Bendylaw”, mas *The Colossus*, mudança que nos faz perceber o grupo de poemas de outra forma.

Lissa Paul (2005) publicou um artigo na própria *Horn Book* a respeito da produção infantil do casal Ted Hughes e Sylvia Plath. Ambos desistiram de suas posições como professores, em 1958, para se dedicar unicamente à escrita. Nas anotações de Hughes que ela encontrou na Emory University, ele afirma que escrever para crianças é algo curioso:

cada escritor infantil tem sua própria ideia do que [escrever para crianças] é... Os editores, é claro, sabem que poesia não é vendida para crianças - é vendida para seus pais ou professores. Portanto, esta é a barreira para a publicação da poesia infantil. O autor acha que sabe o que os pequenos querem ou precisam, os professores ou pais

⁴²⁵ “Blow the horn for fine books for boys and girls”.

acham que sabem melhor que o poeta. E o editor acha que sabe melhor que ambos. E todos nós pensamos de forma diferente. Cada autor que escreve para crianças pensa o mesmo - e todos escrevem de forma diferente⁴²⁶ (apud PAUL, 2005, p. 258).

Neste excerto, Hughes reflete sobre o público do texto infantil e retoma outras questões já abordadas nesta tese: a audiência dual do livro infantil e sua origem enquanto disciplina nos Estados Unidos. Paul (2005) afirma que Hughes encontrou uma solução parcial para este problema ao enviar o mesmo poema para diferentes revistas, sendo elas infantis ou não. Vale lembrar que o poema infantil de Plath quase nomeou seu livro de poemas (para adultos), o que indica que ela e seu marido tinham uma mesma linha de pensamento quanto ao que é poesia infantil. A pesquisadora aponta que o casal adicionou a escrita para crianças em seu repertório em 1957 e que tiveram como principais “fontes” sobre literatura infantil o casal Leonard e Esther Baskin, que estavam produzindo livros infantis ilustrados e o livro *The Writer's Handbook*, de Sylvia Plath, que contava com diversos artigos escritos por escritores de livros infantis, como Eleanor Estes e Lee Wyndham. Escreve a acadêmica:

Ted e Sylvia economizaram muito para se permitirem escrever profissionalmente e em tempo integral. Eles já tinham reconhecido as características de suas escritas e o papel que a literatura infantil poderia ter em suas vidas. Eles sabiam que os temas da paisagem imaginativa de Ted - animais, natureza, mito, fábula, conto popular, conto de fadas e baladas - eram considerados adequados para crianças. Sylvia abordava cada vez mais esses assuntos e os associava com as ideias românticas da infância como algo em sintonia com a imaginação e o mundo natural, à maneira de Wordsworth⁴²⁷ (p. 263).

Ted Hughes acabou se tornando um celebrado autor infantil, publicando livros ficcionais e de poemas para crianças: *How the Whale Became*, *Tales of the Early World*, *The Dreamfighter*, *The Iron Man*, *The Tiger's Bones*, *The Iron Woman*, *Ffangs the Vampire Bat and the Kiss of Truth* e *What Is the Truth?* Conta-nos Lissa Paul (2005) que a editora da *Horn Book* escreveu ao casal descrevendo a revista como lida por todos aqueles interessados pela literatura infantil: pais, bibliotecários, professores, artistas, escritores. Dos textos enviados por eles, o selecionado foi “The Bull of Bendylaw”, poema cuja epígrafe é um fragmento de uma balada coletada por F. J. Child. Anotações sobre ele, seu processo de concepção e significado

⁴²⁶ Each writer for children has his own idea of what that is. . . . Publishers, of course, know that poetry is not sold to children—it is sold to their parents or teachers. So this is the barrier to publishing children's poetry. The author thinks he knows what they want, or need, the teachers or parents think they know best. And the publisher thinks he knows best what poet & teacher think they know best. And we all think differently. Each author writing for children thinks the same—and all write differently.

⁴²⁷ Ted and Sylvia had saved scrupulously in order to afford the one crucial year they had allowed themselves to become full-time professional writers. They'd already recognized the contours of their mature writing lives and the role that children's literature could play in it. They knew that the core subjects of Ted's imaginative landscape—animals, nature, myth, fable, folktale, fairy tale, and ballad—were subjects considered suitable for children. Sylvia increasingly took on some of those subjects, which chimed, in a Wordsworthian way, with Romantic ideas of childhood as being in tune with imagination and the natural world.

podem ser encontrados nos diários da escritora (cf. 2017, p. 683). Para Paul (2005), o poema é “um locus potencial dos poemas de Sylvia para adultos e crianças, poemas impregnados de tradições míticas, baladas e folclóricas⁴²⁸” (p. 264).

“The Bull of Bendylaw” é um poema narrativo de caráter mítico, no qual a simbologia do mar confunde-se/funde-se com a simbologia do touro: os dois são um só. Paul (2005) também retoma uma participação de Plath num programa da BBC, em janeiro de 1963, no qual ela afirmou que o poema “You're” faria parte de uma série que ela estava escrevendo sobre bebês. No texto, uma mãe se dirige ao seu bebê, que ainda não nasceu. A pesquisadora vê este como um poema que se comunica tanto com as crianças, quanto com os adultos; pertencendo, portanto, ao *crossover*.

Path morreu em 1963, ano importante para a literatura infantil, graças à publicação de *The Snowy Day*, de Ezra Jack Keats, *A Wrinkle in Time*, de Madeleine L’Engle e *Where the Wild Things Are* de Maurice Sendak. O período de produção de Plath e Hughes para crianças, estudado por Lissa Paul (1957-1959), é o mesmo do surgimento de *The Cat in the Hat*, de Dr. Seuss, da boneca Barbie em 1959 e de *James and the Giant Peach*, clássico de Roald Dahl. Além disso, nesta mesma década, foram publicados textos como *The Catcher in the Rye*, J. D. Salinger, marco inicial da literatura juvenil e *Diary of a Young Girl*, de Anne Frank e, em 1953, nasceu a *International Board on Books for Young People* (IBBY), fundada em Zurique por Jella Lepman, como dissemos no primeiro capítulo.

Deve-se notar que o livro de Salinger consagrou-se como *crossover*, pois embora escrito para um público adulto, foi apossado pelos adolescentes. O mesmo aconteceu com *The Bell Jar*, de Sylvia Plath, poucos anos depois, em 1963 porque, conforme já dito por Janet Badia (2006), o romance está associado a questões caras aos adolescentes e, sobretudo, às meninas, o que garante sua aproximação com os leitores juvenis. Para Susan Van Dyne (2006), este é um livro lido pelos adultos sobretudo por conta do sensacionalismo autobiográfico, na busca por associações ao suicídio da escritora. Essa questão potencializa o estudo de Blake Vermeule (2012). A pesquisadora diz que os seres humanos preferem a fofoca à informação fatural ou mesmo social e, por isso, nós nos importamos com personagens de ficção porque queremos saber como as pessoas são em suas vidas particulares e, nesse sentido, os personagens ficcionais satisfazem nosso desejo pela fofoca. O livro semibiográfico de Plath, então, torna-se um prato cheio para se aventar possibilidades acerca de seu suicídio.

⁴²⁸ “Um locus potencial dos poemas de Sylvia para adultos e crianças, poemas impregnados de tradições míticas, baladas e folclóricas”.

Ainda no que se refere à parceria de Hughes e Plath, devemos nos lembrar que esta resultou numa escrita de “call and response” (chamado e resposta), como afirma Diane Middlebrook (2006):

Esse jogo foi uma abertura para a parceria criativa distinta que ambos estabeleceram logo depois. Trabalhando lado a lado, eles desenvolveram uma dinâmica de influência mútua que produziu os poemas que lemos hoje. Esse aspecto de seu vínculo pode ser rastreado em sua poesia, desde os meses de namoro até os anos de casamento e separação. E também pode ser encontrada na poesia que Hughes publicou no ano de sua morte, em dois volumes dirigidos a Plath: *Birthday Letters* e a edição limitada *Howls & Whispers*⁴²⁹ (p. 156).

Conforme dito anteriormente, Sylvia Plath teve duas narrativas infantis publicadas postumamente: “The It-Doesn’t-Matter Suit” e “Mrs. Cherry’s Kitchen” (ou “O Terno do Não-Faz-Mal” e “A Cozinha da Senhora Cereja”, como traduzidos por Alípio Correia de Franca Neto para a Globinho). São poucas as informações que temos delas nos diários da escritora: a primeira foi escrita antes de 26 de setembro de 1959, data de sua primeira menção no diário e a segunda, antes de quatro de janeiro de 1958, quando é mencionada pela primeira vez no diário. Ambas foram enviadas para publicação e, podemos deduzir, rejeitadas pelas revistas. Plath não comenta para qual revista enviou “The It-Doesn’t-Matter Suit”, apenas lamenta a “recusa silenciosa” (não recebera uma carta acusando a rejeição), mas sabemos que ela enviou “Mrs. Cherry’s Kitchen” (inicialmente intitulada “Change-about in Mrs. Cherry’s Kitchen”) para a *Jack & Jill*, revista infantil que publicou “Billy Hook and the Three Souvenirs”, de Hughes. Deve-se observar que Plath afirma, no dia 26 de janeiro de 1958, que enviou a versão final do conto para a referida revista e já no dia quatro do mês seguinte ela se refere a ele como “o conto de Jack & Jill” (2017, p. 351), o que atesta aquilo que já dissemos: ela sabia o que escrever e para qual publicação, modelando seu estilo ao público leitor da revista.

A quem interessa as narrativas rejeitadas (ou inéditas) de Sylvia Plath? Janet Badia (2006) reflete sobre essa questão ao discutir (principalmente) o livro de contos *Johnny Panic and the Bible of Dreams* (1977), cuja edição revista, no que se refere à produção ficcional, contém textos publicados em diferentes revistas e outros, até então inéditos. Muitos críticos discutiram o “valor estético” do material, incluindo Hughes em sua introdução. Aliás, dentro do próprio volume, no papel de editor, ele coloca os textos publicados em revistas femininas

⁴²⁹ “That playful exchange was an overture to the distinctive creative partnership they established soon afterwards. Working side by side, they developed a dynamic of mutual influence that produced the poems we read today. This aspect of their bond can be tracked in their poetry from the months of their courtship through the years of their marriage and separation. And it can also be found in the poetry Hughes published in the year he died, in two volumes addressed to Plath: *Birthday Letters* and the limited edition *Howls & Whispers*”.

como tendo “menor valor” se comparado a outros. Alguns críticos destacaram que o livro não tem valor para os acadêmicos; outros, que sua audiência será somente de “devotos” de Plath e do mito em torno dela. Para esses críticos, a produção de Sylvia Plath estava à mercê das demandas de seu público. Acreditamos que, também, de demandas editoriais que, ao editar os textos inéditos para crianças, por exemplo, buscou expandir seu público leitor. Plath é, como já dissemos, um nome ainda hoje envolto em mistério e por quem as pessoas têm certa curiosidade.

Ao discutir as características da produção infantil como um todo, Susan R. Gannon (1987) destaca a repetição como um dos traços mais comuns entre essas histórias. Para ela,

[a repetição] esclarece a estrutura da narrativa para os pequenos leitores e os ajuda a lembrar do que leram. Ela adiciona ritmo e o encanto misterioso do ritual às fórmulas verbais mais simples. Ela oferece o prazer do suspense prolongado e da gratificação atrasada para até mesmo o público mais jovem. Mas a repetição - seja em uma sequência de eventos que compõe uma história - ou na padronização do discurso textual que apresenta essa história - também é um meio poderoso de gerar significado⁴³⁰ (p. 02).

Na fábula “Os três porquinhos”, os personagens que intitulam o texto são aterrorizados por um lobo, que deseja devorá-los. Para se protegerem, cada um constrói uma casa - de madeira, de palha e de tijolos. Como sabemos, o lobo destrói as duas primeiras, afugentando os porcos, mas é derrotado pelo terceiro, ao tentar entrar pela chaminé, caindo num caldeirão de água fervente. Já no romance *The Hobbit*, Bilbo Baggins, o protagonista, vez ou outra entra em lugares escuros e vazios e depois surge com objetos cujo valor e a utilização ele desconhece: como o “anel misterioso” de Gollum e o cálice de ouro do dragão Smaug, retomando a famosa passagem de *Beowulf*. Sylvia Plath e Ted Hughes, como diz Lissa Paul (2005), viam nos gêneros tradicionais motes apropriados para as crianças e não é à toa que “The it-doesn’t-matter suit” é permeado de repetições: a história se compõe de padrões. Isso é importante de se observar porque, como dissemos, Sylvia Plath estudava não somente o que publicar, para quem e em qual publicação, mas os gêneros literários sobre os quais se debruçava. Neste conto, Maximiliano Nix é um menino de sete anos que mora com sua família em Winkelburg, uma pequena aldeia “no meio de uma montanha íngreme. A montanha tinha três picos, e os três, inverno e verão, coberturas de neve como três grandes bolas de sorvete de baunilha” (p. 25). Trata-se de um cenário bastante bucólico, no qual se

⁴³⁰ It clarifies the structure of narrative for young readers, and helps them to remember what they have read. It adds rhythm and the mysterious charm of ritual to the simplest of verbal formulas. It offers the pleasure of extended suspense and delayed gratification to even the youngest audience. But repetition—whether in the sequence of events which makes up a story—or in the patterning of the textual discourse which presents that story—is also a powerful means of generating meaning in fiction.

pode ouvir o uivo das raposas à noite e se vê o rio tremeluzindo longe nos dias de sol. A família de Max é composta por seus pais (Papai e Mamãe Nix) e seus seis irmãos: Paulo, Emílio, Otto, Walter, Hugo e João. Conforme o narrador, Max é feliz exceto por uma razão: “mais do que qualquer outra coisa no mundo, Max Nix queria um terno” (p. 26). Ele tinha um suéter verde, meias de lã e um chapéu de caça feltro também verdes, mas desejava mesmo é “um terno feito sob medida com calças compridas e um paletó combinando” (p. 27).

Certo dia o carteiro deixa um embrulho com destinatário borrado em sua casa: não se sabe a quem o pacote é endereçado, apenas o sobrenome do sujeito: Nix. O terno, então, pode ser para qualquer um daquela casa. Curiosamente, embora o narrador afirme que Max via muitas pessoas usando terno em toda Winkelburg - “*todo mundo* na montanha tinha um terno de algum tipo, menos Max” (p. 27, ênfase no original) - quando o terno chega, não se cogita que ele possa ser da mãe. Os personagens descobrem então que, na embalagem, havia um “terno macio felpudo novo em folha amarelo-mostarda com três botões acobreados reluzindo como espelhos, dois botões acobreados nas costas e um botão acobreado em cada punho” (p. 31). Todos experimentam o terno tendo em mente uma finalidade e logo depois desistem dele por alguma razão. Todos têm um motivo para querer o terno: Papai Nix, queria trabalhar com ele; depois Paulo, para esquiar; então Emílio, para descer um tobogã; Otto, para entregar jornais de bicicleta; Walter, para pescar; Hugo, para caçar; João, para ordenhar as vacas; e Max, que “queria um terno para o Ano Todo./Ele queria um terno para fazer Tudo” (p. 27). A mãe, no conto, apenas adapta a vestimenta para caber no próximo que deseja vesti-la. Max, no fim das contas, não apenas fica com o terno, como consegue fazer muito bem tudo o que os irmãos queriam fazer usando-o, além de conseguir a almejada admiração das pessoas e dos animais: “Enquanto passeava, o açougueiro e o padeiro, o ferreiro e o ourives, o funileiro e o alfaiate, o taberneiro e o professor, o verdureiro, as donas de casa, o pastor e o prefeito se debruçaram às portas e janelas” (p. 42). Também “os gatos nos becos e os cachorros nas ruas de paralelepípedos de Winkelburg o seguiam de perto, ronronando e rosnando de admiração por Max Nix e seu terno [...]” (p. 43).

“The it-doesn’t-matter suit” é pautado por repetições muito diferentes dos modelos de “insistência” que vimos em Stein. Quando a família se reúne em torno do pacote de destinatário desconhecido, imaginando o que era e para quem era a encomenda, temos o primeiro bloco de repetições. “‘É muito curto’, disse Paulo, ‘para ser um par de esquis’ (p. 30). Assim, nós temos a repetição: a frase “É muito x”, disse Fulano, “para ser y”, na qual cada um dos personagens apresenta uma lamentação: como o pacote tem tal característica,

provavelmente não é aquilo que eu desejo. Max continua a repetição, mas alterna o final, pois, ao contrário dos demais, não quer um presente para fazer algo, mas para fazer tudo. Quando chega a sua vez, ele não diz, mas pensa: “É muito bonito [...] para ser para mim” (p. 30). Então, a família desembulha o pacote e encontra um “terno/macio/felpudo/novo em folha/amarelo-mostarda” (p. 31). Logo depois, há a reação dos pais quando veem a peça e, depois dos irmãos: ““É um terno bonito!”, disse Paulo” (p. 31) (outra repetição: “Característica do terno!”, disse Fulano). Novamente, a diferença está em Max, que não caracteriza o terno, mas expressa seu desejo de possuí-lo (p. 32). As falas seguem a seguinte ordem: Paulo, Emílio, Otto, Walter, Hugo, João e, por fim, Max: do mais velho ao mais novo, hierarquicamente. Quando os pais falam, isso acontece antes da fala dos filhos (primeiro o pai, depois a mãe).

Quem primeiro experimenta o terno é o pai, pois “parecia que o terno era do tamanho do Papai Nix” (p. 32). O terno ajusta-se perfeitamente. O personagem iria “usar o terno para ir trabalhar amanhã” (p. 32). Por um lado, “nunca se vira um terno assim em Winkelburg” (p. 32), por outro, “talvez julgassem o terno espalhafatoso demais para um bancário cordato” (p. 32). Ele então reflete e considera que está velho demais para o terno e decide deixá-lo para seu primogênito, que prende a respiração antes de recebê-lo. Ao fazer o personagem prender a respiração, o narrador *quer que saibamos* que Paulo *está ansioso* para receber o terno, pois o *deseja* para esquiar (3 níveis). Este trecho é um início a experiência de todos os irmãos de Max, cujo comportamento (e a estrutura textual) segue o mesmo modelo. São seis blocos de seis parágrafos cada (com exceção do último, que tem nove, como logo discutiremos). Como é um texto bastante repetitivo, utilizemos o caso de Paulo como exemplo. Paulo experimenta o terno, que até então pertencia ao pai, mas, embora as calças deles tenham o mesmo comprimento, ele é mais magro que Papai Nix. Então, cabe à mãe realizar os ajustes para que o terno vista Paulo bem. Ele, então, afirma: “vou usar o terno para esquiar amanhã” (p. 33). O personagem pensa em como seria utilizar o terno amarelo-mostarda para esquiar e, como nunca se vira terno assim em Winkelburg, ele teme que seus amigos “achassem que era uma bobagem escolher a cor amarela para esquiar” (p. 33). Ele suspira e fala aos demais que também é grande demais para um terno daquela cor. Nisso, Emílio prende a respiração e Paulo decide que ele deve provar o terno. Observemos que, em termos de aninhamentos mentais, o narrador mostra que há uma ansiedade por parte de todos os irmãos, que desejam a roupa.

Então nós temos a seguinte estrutura: parágrafo 1: “Assim, X experimentou o terno amarelo-mostarda”, seguida de uma comparação do irmão X com o anterior; então “mas Mamãe Nix era boa com agulha e linha. Fez uma bainha aqui, deu um ponto ali. Ao terminar, o terno coube direitinho em X” (com poucas variações); parágrafo 2: “Vou usar o terno para/pra/na Z’, ele falou”; parágrafo 3: “X [e uma breve descrição de sua rotina com a atividade Z, seguida pela frase] “nunca se vira um terno como esse em toda Winkelburg” (com poucas variações). “O que será que [seus amigos/seus companheiros de time/etc] diriam?”, “Talvez achassem que [motivo que leva X a não utilizar o terno]”, “Todos os [seus amigos/seus companheiros de time/etc] usavam Y vestimenta”, “Nenhum deles tinha usado um dia um terno amarelo-mostarda”; parágrafo 4: “Por fim, X suspirou e disse: “eu também sou velho demais para usar um terno amarelo-mostarda”; parágrafo 5: “[nome do próximo irmão] prendeu a respiração”; parágrafo 6: “talvez o terno seja mais apropriado para [nome do próximo irmão], disse X” (com poucas variações).

Como dissemos, há uma variação no último bloco das repetições desse tipo, quando o terno chega, finalmente, em Max: João diz que Max não tem nenhum terno, os pais se mostram surpresos e todos dizem: “Que seja o terno de Max!” (p. 40). Max prova o terno, sua mãe faz os devidos ajustes e então ele diz: “Vou usar o terno [...] hoje, amanhã e depois de amanhã” (p. 40). Então temos quatorze parágrafos que alternam da seguinte forma: parágrafo 1: Max faz a atividade que os demais personagens deixaram de fazer por medo de serem gozados por seus amigos; parágrafo 2: “NÃO FAZIA MAL” (em maiúsculas). Dois exemplos: o protagonista vai para a escola vestindo o terno (seu pai deixou de ir ao trabalho com receio de não parecer sério) e inspira todas as crianças a utilizarem ternos como o dele e isso não fazia mal; o protagonista vai esqui com o terno amarelo-mostarda (que era o que Paulo queria fazer), o tecido é forte e não rasgou, de forma que “NÃO FAZIA MAL” (p. 41). Isso se repete até os últimos três parágrafos. O último parágrafo retoma o poema de descrição do terno, com alguns versos a mais (entre parênteses para fins de observação): “terno/(maravilhoso)/macio/felpudo/novo em folha/amarelo-mostarda/(seu TERNO DO NÃO-FAZ-MAL)” (p. 43).

O conto, então, é permeado por dois textos em verso: este acima (e sua variação) e outro, que diz respeito aos motivos pelos quais Max quer o terno e de certa forma nos adianta as razões pelas quais seus irmãos o desejam, mas vão recusá-lo. Vejamos: “Ora, Max não queria um terno só para trabalhar/(isso seria sem graça demais)/ou só para casamentos/(isso seria sofisticado demais)/ou só para esqui/(isso seria quente demais);ou só para o

verão/(isso seria frio demais)./Ele queria um terno para o Ano Todo./Ele queria um terno para fazer Tudo” (p. 27, *itálico no original*).

Ambos os poemas também têm seus padrões. Vejamos o último: Max não queria um terno só para x/ (isso seria y demais), em que x identifica uma ocasião (trabalho, casamento, verão, esquiar, verão) e y uma qualidade dos ternos para essa ocasião (sem graça, sofisticado, quente, frio). Os versos entre parênteses ecoam o discurso de Max, que quer um terno para qualquer ocasião: para qualquer dia do ano, para se fazer tudo. Plath faz um jogo de padrões matemáticos e a surpresa no final é sua quebra: não há qualquer objeção para um terno com o qual se faz tudo. Na outra passagem em verso, lembrando que o termo entre parênteses é adicionado somente no final, temos “terno/(maravilhoso)/macio/felpudo/novo em folha/amarelo-mostarda,/ seu TERNO DO NÃO-FAZ-MAL” (p. 43), em que as palavras em maiúscula retomam a frase já repetida outras sete vezes. As aliterações e assonâncias compõem descrições-chave para o terno que, assim como a repetição sonora em palavras distintas, indicam as múltiplas possibilidades de usá-lo. No original, “wonderful/woolly/whiskery/brand-new/mustard-yellow/IT-DOESN’T-MATTER SUIT” (data, s/d) (destaques nossos): adjetivos soltos e depois formados a partir de palavras unidas por um hífen, indicando como o terno acumula adjetivos e é apto a acumular, também, funções, como faz Max, por isso não-faz-mal [it-doesn’t-matter]; as palavras (adjetivos), inicialmente sozinhas, não bastam para a classificação de um terno que faz tudo e, por isso, se lança mão de expressões adjetivas que se acumulam em si mesmas, enquanto a repetição de sons (assonâncias e aliterações) entre os versos também indica essa soma de utilidades, que tornam o terno apropriado para se fazer se tudo.

Por fim, outras repetições. O narrador afirma que, quando vissem Max com seu terno “o açougueiro e o padeiro, o ferreiro e o ourives, o funileiro e o alfaiate, o taberneiro e o professor, o verdureiro e as donas de casa, o pastor, o prefeito e todos os demais em Winkelburg [...] [iriam se debruçar nas portas e janelas e murmurar] ‘Vejam’ [...] ‘Lá vai o Maximiliano com seu terno maravilhoso!’” (p. 28) e é exatamente isso que acontece no fim do texto (a mesma ordem de pessoas, a mesma ação). Também “os gatos nos becos e os cachorros nas ruas de paralelepípedos de Winkelburg o seguiram para cima e para baixo, ronronando e latindo de admiração” (p. 29), novamente algo que também acontece no fim do texto.

Nos contos populares e de fadas, a repetição promove um ritmo específico, que auxilia sua contação oralmente. Os números três e sete são muito comuns nessas obras

(Rumpelstiltskin transforma palha em ouro três vezes e exige três recompensas da filha do moleiro, por exemplo) e, no conto de Plath, temos sete irmãos e cada um deles quer o terno amarelo-mostarda para realizar uma atividade específica. Também são sete as vezes que o narrador afirma que “NÃO FAZ MAL” utilizar para se fazer as mais diversas atividades. Plath elabora um texto que brinca com o imaginário de seu leitor através da repetição de padrões, cujas quebras funcionam como gancho para uma nova série de repetições.

Essas repetições impulsionam uma série de estados mentais. O leitor *sabe*, por exemplo, que Max era *feliz*, “exceto por uma coisa” (p. 26): ele *queria* um terno, mas só tinha um suéter e “todo mundo *sabe* que um suéter e bermudas não são a mesma coisa que um terno” (p. 27, grifo nosso). Essas atribuições grifadas no texto são “explícitas”, pelo verbo. O narrador, por sua vez, através da focalização interna, afirma que se Max tivesse um terno para o ano todo, ele *seria* o centro das atenções de todos (o açougueiro e o padeiro, o ferreiro e o ourives, entre outros), até mesmo dos animais, que *ficariam admirados* por ele. Assim, observa-se a necessidade do personagem de ser notado, pois é sempre o último a ter voz dentro de sua casa. Os irmãos, quando o terno ainda está embrulhado, já procuram defeitos no pacote: ou é muito curto, ou é muito pequeno, ou muito leve, ou muito grande para ser aquilo que eles queriam. Max apenas acha muito bonito para ser dele, o que indica que ele está *acostumado*, também, com aquilo que é descartado pelos demais. Todos querem saber o que tem dentro da caixa: “Emílio e Otto e Walter e Hugo e João e Max” (p. 30-31, grifos nossos), em que a conjunção indica a *ansiedade* dos meninos que *desejam* que o terno seja descartado pelo anterior. Tudo é sempre hierárquico: o pai desata o nó, a mãe desembulha, o irmão mais velho tira a tampa e resta aos demais tirar o papel de seda. Há uma hierarquia na fala, nas ações.

Os estados mentais são importantes porque o conto lida com a maneira como a opinião do outro (atribuída a ele por nós mesmos) nos afeta e, curiosamente, indica como essas atribuições de estados mentais normalmente estão erradas. Afinal, Max consegue fazer de tudo e nunca é julgado por isso. Pelo contrário, o terno sempre acaba beneficiando-o. Essas leituras erradas podem ser pensadas à luz do que Erving Goffman chamou de dramaturgia (1959) ou de gerenciamento de impressões pessoais: em toda interação, os interagentes buscam gerenciar as impressões que os outros têm deles. E esse gerenciamento não é apenas verbal, como também visual (linguagem corporal, por exemplo). A analogia feita pelo autor é com o teatro: há o *front stage* (visível para o público, para quem se atua) e o *backstage* (onde podemos agir livremente, pois não somos observados por detrás da cortina).

O palco e seus acessórios, visíveis ao espectador, auxiliam o ator e, na metáfora de Goffman,

pode[m] ser entendido[s] como se referindo àqueles estímulos que dizem respeito ao status social do artista. Esses estímulos também nos possibilitam refletir sobre o estado temporário do indivíduo, isto é, se ele está envolvido em uma atividade social formal, de trabalho ou de recreação, informal; se está ou não celebrando uma nova fase em seu ciclo de vida⁴³¹ (p. 24).

Há roupas para formatura, para balada, para entrevista de emprego, para um jantar informal, entre outras possibilidades. E para onde se vai com um terno para se fazer tudo? Como Max Nix nos mostra, para todos os lugares. Assim podemos unir a teoria da mente com a perspectiva sociológica da dramaturgia. Atuamos com os mais diversos propósitos, com o objetivo de mostrar nosso melhor “eu” e, assim, alcançarmos nossos objetivos pessoais. Embora o pai e os irmãos de Max tenham ficado encantados com o terno, todos eles tomam decisões adiantando a percepção que seu público terá deles e, embora a mãe tenha ajustado o terno para caber em cada um, eles destacam que são “grandes demais” para vesti-lo, buscando restringi-lo à faixa-etária do próximo irmão dissimuladamente, pois o leitor, ao ter acesso à mente do personagem pelo narrador, sabe a verdade e sabe também que o personagem tem vergonha de admiti-la. Assim, o Papai Nix *teme* que o terno (parte de sua performance como bancário) *seja julgado* como espalhafatoso demais (por seu público); Paulo *teme* que os amigos *achem* a cor amarela uma bobagem (ator: “eu” com os amigos, esquiando); Emílio *teme* que o time de tobogã de que ele faz parte *pense* que ele está se exibindo (deixando suas habilidades em segundo plano e buscando se destacar pela aparência); Otto tem *medo* de que seus clientes *achem* o terno extravagante demais para um jornalista; Walter, que ele espante os peixes (“eu” pescador); Hugo, que a raposa risse dele (“eu” caçador); e João, por sua vez, *teme* que as vacas *acreditem* que se trata de um feixe de feno amarelo (“eu” ordenhador). Ao incluirmos outra situação comunicativa narrativa: o narrador *quer que percebamos* que Paulo *finge* que não tem mais idade para o terno, mas *saibamos* que, na verdade, ele *teme* que os amigos *pensem* que ele é espalhafatoso (5 níveis).

Então o autor implícito, por meio de seu narrador, quer que observemos que todos esses homens/meninos se preocupam com o que vão vestir, pois querem causar uma determinada impressão no outro, que não pode ser confundida, pois temem o desprestígio de seus pares.

⁴³¹ may be taken to refer to those stimuli which function at the time to tell us of the performer’s social statuses. These stimuli also tell us of the individual’s temporary ritual state, that is, whether he is engaging in formal social activity, work, or informal recreation, whether or not he is celebrating a new phase in the season cycle or in his life-cycle.

Assim, apesar de nunca terem visto um terno tão belo, o negam para a manutenção das impressões. Se somos nós mesmos apenas atrás das cortinas, no *backstage*, Max é ele mesmo em todas as ocasiões possíveis e não liga para a opinião dos outros. Ao contrário: os desafia e, questionando esse *status-quo*, nos mostra como os irmãos e o pai estavam errados: “as crianças da escola começaram a querer ternos como os que Max vestia” (p. 40), “[ao esquiar], o tecido do terno era bastante forte e não rasgou” (p. 41), [ao entregar jornais, ele] tomou chuva, mas as gotas deslizaram pelo tecido macio” (p. 41), “pescou bastante para jantar” (p. 41), deslizou no trenó, foi confundido com uma galinha pela raposa e “fez com que as vacas sonhassem com botões-de-ouro e margaridas nos prados primaveris e mugissem de alegria” (p. 42).

Através de Max, descobrimos que não devemos ceder às convenções sociais, deixando nosso objetivo de desejo em segundo plano e colocando um peso maior na percepção do outro. Em outras palavras, atesta a impossibilidade de se controlar os estados mentais do outro (CUSIMANO, 2019). O pai e os irmãos fazem leituras de pensamento errôneas a partir de suas experiências performáticas e o narrador utiliza a contraposição de emoções básicas para nos mostrar isso: a felicidade de Max é maior que qualquer medo ou temor de seus irmãos, por isso não há o conformismo com as normas sociais.

Já em “Mrs. Cherry’s Kitchen”, a personagem que intitula o conto mora com seu marido, o senhor Cereja, que trabalha para sustentar a família. Os afazeres da Senhora Cereja são somente domésticos e, conforme a socialista-feminista Silvia Federici (2020) afirma, os trabalhos domésticos (cozinhar, ter filhos, entre outros) nunca foram remunerados pelo capital. Na casa da Senhora Murtinha Maio Cereja [Myrtle May Cherry], ela tem a falsa percepção de que controla a cozinha. Entretanto, é “servida” por ela: cabe aos eletrodomésticos e demais utensílios proceder da maneira como ela deseja, supervisionados por Sal e Pimenta, dois duendes, que distribuem as tarefas aos demais. Os eletrodomésticos devem responder a eles. A cozinha da Senhora Cereja era a “mais limpa, imaculada, cristalina e alegre de toda a alameda Appleton” (p. 47). Dela, “emanavam os mais deliciosos aromas. Um dia, de frango frito e bolinhos de mirtilo; no outro, de carne de porco assada tostadinha e biscoitos de gengibre” (p. 47). Numa manhã de segunda-feira, o “povo da cozinha” fez, pela primeira vez, reclamações aos responsáveis: “cada um sentia que podia realizar o seu trabalho de maneira bem-feita, mas todos lançaram olhares ávidos às atividades de que ocupavam os outros” (p. 50). Assim, a Batedeira pensa que pode “produzir lindos rufos nas blusas da Senhora Cereja [como faz o Ferro]” (p. 50), o Ferro acha que “seria capaz de moldá-los [os

Waffle que o Senhor Cereja tanto gosta] de um jeito melhor [do que o Primo Chapa de Waffles] com minha ponta reluzente” (p. 50), “a Máquina de Lavar queria assar um pão de ló. O Fogão, passar as camisas do senhor Cereja, secas como massa de torta. A Cafeteira ansiava por provar sorvete” (p. 52), a Torradeira queria fazer cubos de gelo e a Geladeira, assar uma torta de ameixa.

Temendo a realização de uma greve, os duendes da cozinha deixam os demais realizarem as tarefas que tanto desejam e o resultado desta chamada “Operação Troca” não poderia ser mais desastroso. Enquanto a Senhora Cereja vai visitar os novos gatinhos das crianças vizinhas, Sunny e Bunny, a Cafeteira esquentava o sorvete, a Batedeira enche as roupas de nós, o Ferro destrói a massa de waffle, a Máquina de Lavar transforma a massa de bolo numa gosma, a Torradeira lança os cubos de gelo pela cozinha. Ao chegar do serviço, o senhor Cereja se espanta e brada atrás da esposa que, ao voltar para casa, encontra tudo na mais perfeita ordem: desesperado, o “povo da cozinha” pede aos duendes que os ajudem a retomar as atividades como sempre fizeram.

Como autora implícita, Sylvia Plath, com suas narrativas infantis, sempre quer nos transmitir uma lição. Aqui a ideia é a de que devemos nos atentar àquilo que somos bons em fazer: Michael Phelps pode ser um exímio nadador, mas não é por isso que será, também, um ótimo velocista. Ainda que não tenhamos noção de nossas próprias limitações, outras pessoas podem ter. Os duendes da cozinha, Sal e Pimenta, avaliam que, se negassem os pedidos dos aparelhos, eles poderiam começar uma greve e isso seria muito ruim para a senhora Cereja. Ademais, é papel deles “conservar” (p. 52) o “povo da cozinha” feliz. Por isso, embora eles duvidem do talento dos demais, concordam que é melhor “deixar que descubram por si mesmos” (p. 53).

Ainda que intitule o texto, a Senhora Cereja é alheia à ação. Ela é uma dona de casa com uma cozinha prestigiada pelos vizinhos, mas não sabe nem que são dois os duendes responsáveis por fazer do espaço o que ele é, nem que os utensílios são criaturas vivas, que se comunicam entre si e têm vontades específicas. Então eles devem realizar os desejos daquela mulher, que desconhece a sua existência para além do material. Não é à toa que, quando exclama que é uma mulher de sorte por ter a cozinha que tem, os utensílios concordam com ela: “de sorte é a expressão correta” (p. 49), diz a geladeira, “com certeza” (p. 50), sussurra o fogão, entre outros.

Em *A Mística Feminina* (2020), livro que impulsionou a segunda onda feminista nos Estados Unidos, Betty Friedan afirma que, como a mídia é dominada pelos homens, estes

utilizavam sua posição para reforçar a posição da mulher ideal como a mãe/dona de casa. Na década de 1950, nos Estados Unidos, a dona de casa suburbana de classe média, como a Senhora Cereja, representava a vida ideal de uma mulher. Ao analisar a ficção nas revistas para mulheres da época, Friedan notou que essas revistas associavam a carreira e o curso superior com a masculinização da mulher, enfatizando que o mais valioso para as mulheres seria a realização da feminilidade através da esposa/dona de casa. Quando essas publicações se focavam numa atriz, por exemplo, se voltavam para sua faceta doméstica. No que diz respeito às histórias ficcionais publicadas nesses veículos (*Ladies' Home Journal*, *McCall's* e *Good Housekeeping*), ela comenta:

no fim de 1949, apenas uma de cada três heroínas das revistas femininas tinha uma carreira profissional - e ela era mostrada no ato de renunciar à carreira e descobrir que o que realmente queria era ser dona de casa. Em 1958, e novamente em 1959, analisei cada exemplar das três principais revistas femininas [...] sem encontrar uma única heroína que tivesse uma carreira, se dedicasse a um trabalho, uma arte, uma profissão ou uma missão no mundo além de “Ocupação: *esposa dona de casa*”, apenas uma de cem heroínas tinha um emprego; mesmo as jovens heroínas solteiras não trabalhavam mais, a não ser no sentido de encontrar um marido (pp. 47-48, grifos no original).

Ela também afirma que, nos anos 1960, havia ocasionalmente uma heroína que não se restringia ao papel de dona de casa feliz, mas que ainda assim ela não se equiparava às demais da década de 1940. Nós sabemos que Plath sabia o que publicar e onde, então é provável que ela soubesse que uma personagem como a Senhora Cereja fosse bastante palatável ao público feminino e infantil (partindo do pressuposto que a literatura para crianças sempre tem uma audiência dupla). Nada é mencionado a respeito da personagem ter ou não filhos, mas ela é responsável sobretudo pela cozinha, ambiente pelo qual sua casa é conhecida e, curiosamente, é alheia a ele. Nesse ambiente, havia os descendentes dos duendes da cozinha, que tinham nomes impronunciáveis, mas que o texto chama de Sal e Pimenta. Explica o narrador:

desde há muito tempo, na época da bisavó da senhora Cereja, havia duendes da cozinha dedicados a transformar leite batido em manteiga e garantir que o pão assasse tenro e crocante nos velhos fornos. Às vezes, quando esses duendes queriam aprontar, eles coalhavam o leite ou perturbavam as galinhas poedeiras. Mas eram sobretudo duendes bons, confiáveis. E às vezes, à noite, donas de casa sensatas lhes deixavam à vista pires de mingau com mel e passas, na soleira da porta (p. 48)

Não é o caso da senhora Cereja, que tanto não faz ideia da existência desses seres mágicos, quanto de que o “povo da cozinha” consegue ouvi-la e conversar entre si. Ao contrário das “donas de casa sensatas”, Cereja é alheia a este universo falsamente comandado por ela: ela pode querer fazer waffles e outras guloseimas, mas elas só ficam prontas se os duendes assim desejarem. Os utensílios, ao mesmo tempo que querem atender às suas

necessidades, também ironizam a mulher, como quando concordam entre si que ela de fato tem sorte. Mesmo sendo alheia a esses acontecimentos, a cozinha caracteriza sua vida imagetivamente. A luz do sol ilumina a cozinha “amarela como manteiga” (p. 47) e a cozinha, de manhã, tem um “cheiro de toucinho e café quente [que] perfumava o ar” (p. 47).

O conto pode ser dividido em blocos: i) a insatisfação do “povo da cozinha” com os afazeres que os tornam significativamente bons naquilo que fazem; e ii) a prova de que eles não são bons realizando as atividades uns dos outros, conforme *pensavam*. Esses blocos são, no modelo do conto anterior, também pautados por repetições estruturais. Há também uma repetição descritiva: o senhor e a senhora Cereja são “pessoas robustas e de pele rosada” (p. 47) e, depois, o senhor Cereja procura por sua “esposa rechonchuda e de faces rosadas” (p. 57); antropomorfização: a Geladeira murmura, o Fogão sussurra, a Máquina de Lavar limpa a garganta, a Batedeira explica, o Ferro sussurra, a Torradeira fanfarrona, entre outros. A Geladeira também ronrona, então ganha contornos felinos. Além disso, retoma a figura mitológica do duende [*pixies*, no texto original]. Segundo a *Enciclopédia Britânica* (2021), pixie ou pixy é um personagem do folclore inglês, parecido com um pequeno elfo ou uma fada arteira, vestida de verde. Ele costuma dançar à luz do luar, tendo como música os barulhos feitos por grilos e sapos, e gosta de assustar donzelas e desviar viajantes de seus caminhos. Curiosamente, aqueles que acompanham a senhora Cereja são bondosos, limitando-se a poucas travessuras, sem grandes consequências. Eles vez ou outra escondem os óculos do senhor Cereja, por exemplo.

Os textos adquirem contorno carrolliano com a presença dos gêmeos Sunny e Bunny, que convidam a senhora Cereja para ver os filhotes de sua gata, Pingo de Mel, que “era metade gata de Sunny, metade gata de Bunny. Era branca na maior parte do corpo, com grandes manchas pretas onduladas, e lembrava aos gêmeos seu sorvete predileto” (p. 54). As ilustrações de David Roberts aqui expandem o significado do texto verbal, uma vez que caracteriza os gêmeos à moda de Tweedledee e Tweedledum (suas roupas e expressão facial) e também mostra os duendes brincando com os óculos do senhor Cereja.

A Senhora Cereja é a dona de casa ideal dos Estados Unidos da década de 1950: ela prepara alegremente a comida preferida de seu marido e passa a manhã de segunda-feira na cozinha, “esfregando e limpando, retirando a poeira invisível, polindo a prateleira que reluzia, lavando, batendo massa de bolo e passando sua melhor saia rodada com margaridas. Não voltou as costas um só minuto” (p. 53). Ela se dedica com esmero ao trabalho doméstico: não havia sujeira, a prateleira reluzia. Seu nome é Murta Cereja (*Myrtle May Cherry*, no original),

ambas (planta e fruto) utilizadas em receitas culinárias e de significado simbólico que as associa à inocência (a cereja como virgindade e a murta como pureza, por isso presente nos casamentos).

Temos diversos tipos de representação da consciência ficcional: o narrador *quer que saibamos* que a cozinha da senhora Cereja tem qualificações que a destacam das demais da alameda Appleton. Depois, que o “povo da cozinha” *se alegra* ao *agradar* a senhora Cereja. Por exemplo: o narrador *nos mostra* (através do sumário narrativo) que a Torradeira *se orgulha* das torradas crocantes e *reluz* diante do elogio feito pela dona-de-casa. Então a cafeteira já trata de fazer o café “para não ficar atrás” (p. 47). Essa indicação é o pontapé inicial para o desencadeamento dos fatos - precisamos nos lembrar, por exemplo, que logo depois o Ferro justifica a troca com a Máquina de Waffles por *julgar* que “seria capaz de moldá-los de um jeito melhor com minha ponta reluzente” (p. 50). Então a cafeteira resolve fazer um café fumegante por ciúme da Torradeira, que se apressou com as torradas e, por isso, recebeu *elogios* da senhora Cereja e se *encheu* de orgulho.

A relação dos duendes Sal e Pimenta com o senhor e com a senhora Cereja também nos propicia outros estados: eles *sabem* que a mulher *é alheia* aos acontecimentos de sua cozinha e *acham graça* nisso. Afinal, eles “se cutucaram e casquinaram atrás da lata de açúcar” (p. 48) depois de a senhora Cereja dizer que a cafeteira é “mágica” (p. 48), pois seu café é incomum, assim como os utensílios concordam quando ela diz que é uma mulher “de sorte” (p. 49). Assim como o narrador, eles todos *sabem* que ela não fazia ideia de sua consciência e da presença dos duendes. Ela é sempre adjetivada como *feliz, alegre*. Em contrapartida, o senhor Cereja inicialmente apresenta ter uma consciência mínima de sua cozinha encantada, pois afirma que “algum demoniozionho escondia [seus óculos] só de brincadeira toda manhã” (p. 49) e, ao conseguir chegar em casa do trabalho para o almoço, se depara com a cozinha de ponta-cabeça: ele fica “boquiaberto. Um cheiro de camisas assando saía do fogão. A cafeteira borbulhava e fumegava de maneiras estranhas. A massa de *waffles* fazia bolinhas nas paredes” (p. 57). Ele então cambaleia, fica aborrecido e surpreso. Mas, no final, afirma que deve ter imaginado coisas. Nesta família, o incomum e o que está fora das normas não parece ter lugar. Os duendes, por sua vez, ficam “desamparados” (p. 58) ao presenciar a reação inicial da senhora Cereja que, ao ser alertada pelo marido, “voa” para a cozinha. Sua única preocupação, ao longo do texto, é que algo possa ter acontecido com o lugar que é sua obrigação manter perfeito. Seu marido não está completamente alheio à situação, embora se

recuse a acreditar nela: ele sabe que “diabinhos” escondem seus óculos e vê o povo da cozinha em ação, embora não entenda sua língua.

No momento de discussão a respeito dos pedidos dos utensílios, a preocupação de Sal é uma possível greve do povo da cozinha, que deixaria a senhora Cereja em apuros. Pimenta tenta convencer Sal de que o melhor a se fazer é deixar com que os aparelhos tentem reproduzir um a função do outro, apesar do trabalho extra que isso acarretaria, pois sua obrigação é “conservar feliz o povo da cozinha” (p. 52). Aliás, ninguém é “conservado” feliz, o que aponta para outra tentativa de caracterizar o lugar sempre como uma comida. Sal ainda lembra de um ensinamento do senhor Cereja: “a experiência é a melhor mestra” (p. 52), o que indica certa relação interpessoal entre eles: há um aprendizado para além da função, ao contrário do que acontece na relação com a senhora Cereja. O povo da cozinha está feliz, porque os duendes concordaram em deixá-los trocar de função. O autor implícito quer poupar o leitor da experiência e desenha, através de seu narrador, o resultado do ensinamento do senhor Cereja: é melhor se concentrar naquilo que sabe e já é reconhecido por ser bom.

Lisa Zunshine (2019) afirmou ter tido dificuldade em encontrar mais de dois níveis de aninhamentos mentais nos livros infantis. Não é o caso de Sylvia Plath. Em “The it-doesn’t-matter suit”, por exemplo, o narrador *quer que entendamos* que Paulo *mente* aos demais ao dizer que está muito velho para um terno amarelo mostarda, mas, na verdade, *teme* que seus amigos *achem* sua escolha uma bobagem (4 níveis, incluindo a intencionalidade do narrador). Já em “Mrs. Cherry’s Kitchen”, Pimenta *sabe* que Sal *tem o conhecimento* de que sua obrigação é manter *felizes* os utensílios domésticos e, mesmo *sabendo* que é impossível um realizar o trabalho do outro, concorda em deixá-los experimentar, pois *teme* que a negativa pode acarretar numa greve (5 níveis). A intencionalidade palimpséstica por parte do autor implícito pode ser pensada à luz de Lissa Paul (1997), principalmente neste segundo conto: apesar de intitular a história, “Mrs. Cherry’s Kitchen” não é sobre a senhora Cereja, que tanto é alheia ao espaço que existe sob sua responsabilidade, quanto tem suas ações ignoradas pelo narrador: quando vai visitar os gatinhos dos vizinhos, ela é esquecida. O foco, afinal, é sua cozinha.

Mamãe Nix é uma personagem que não participa do jogo de intencionalidades da ação de “The it-doesn’t-matter suit” mas essa ação só existe por conta dela, pois é a responsável pelo ajuste dos ternos de seus filhos. Enquanto eles querem prová-lo, ela quer que eles sejam capazes de fazê-lo e de usufruir a vestimenta. Embora o texto coloque essa personagem como existente aquém do fio condutor da narrativa, o espaço que ela ocupa pode ser visto

criticamente: o narrador quer que se perceba que nem se cogita a mãe como destinatário do terno, pois este nada teria de serventia no espaço doméstico no qual sua participação é restrita. A Senhora Cereja, por sua vez, é alheia ao ambiente que teoricamente comanda, sendo motivo de piada seja entre os duendes, seja entre os utensílios domésticos. Como são questões que não tematizam o romance de modo central, elas são pouco lidas em termos de intencionalidades (de um autor implícito, de um narrador, de um personagem).

Além dessas duas narrativas, Plath escreveu dois poemas para crianças: “The Bed Book” e “The Bull of Bendylaw”. Como dissemos, o primeiro foi publicado postumamente e o segundo integrou uma edição de *The Horn Book* (1959) e, mais tarde, foi publicado em *The Colossus and Other Poems* (1960 nos Estados Unidos), o único volume de poesia Plath publicado em vida. “The Bed Book” retoma o texto narrativo “The It-Doesn’t-Matter Suit” em seus aspectos estruturais. A estrofe final: “NÃO só uma branca, pequena/Compacta, ondulada, pequena/Cama do “Boa-noite!, a pequena/Cama do “Apaga-a-luz-pra-mim” (p. 21) - ou, no original, com a presença das rimas internas e outras expressões compostas inexistentes na tradução: “NOT just a white little/Tucked-in-tight little/Nighty-night little/Turn-out-the-light little Bed” (s/d) - ecoam o poema do conto de Max Nix e seu “terno/maravilhoso/macio/felpudo/novo em folha/amarelo-mostarda/seu TERNO DO NÃO-FAZ-MAL” (p. 43). A diferença é que aqui o eu-lírico desdenha das camas, em vez de confirmar uma como a melhor de todas, como se faz com o terno de Max. Assim como o poema de Max, este trecho de “The Bed Book” também se repete ao longo do texto, ainda que apenas uma vez. O poema é composto por 48 quartetos, tendo seu segundo e quarto versos rimados na maioria dos casos, sobretudo no original.

“The Bed Book” é um desfile de camas. No poema, o eu-lírico afirma que “as Camas em geral são feitas/Pro sono, ou horas repousantes;/Só que as *melhores* Camas são/Bem mais interessantes!” (p. 09), então ele enuncia ao leitor diversas possibilidades de camas: para se pescar, para gatos, para uma trupe de acrobatas e descreve várias outras: a cama submarino, a cama a jato, a cama-petisco, a do tipo manchável, a tanque de combate, a para observar aves, a de bolso, a cama-elefante, a polo norte e a ricocheteante. O poema é formado por paralelismos: “uma Cama pra se Pescar/Uma Cama pra Gatos,/Uma Cama pra uma trupe de Acrobatas” (p. 09). Quando o “desfile” das camas começa, o eu-lírico se detém a cada uma delas por, na maioria das vezes, quatro estrofes, que elencam suas potencialidades. A cama Manchável, por exemplo, “Com cobertores de manchinhas/De cor azul, rosa, preta/Onde ninguém vai reparar/Nos seus rabiscos de caneta” (p. 12, segunda estrofe), “nem se o

cachorro, o gato/E o periquito na Cama/Dançarem nas cobertas/Com as patas cheias de lama” (idem, terceira estrofe), “na Cama do tipo Manchável/Ninguém *nunca* embirra/Quando a geleia é derramada/Nem quando tinta espirra!” (idem, quarta estrofe). O eu-lírico faz uma espécie de propaganda para criança, em cada uma delas, destacando sua importância e indicando o que se fazer com cada uma delas.

“The Bull of Bendylaw” (sem tradução para o português brasileiro) tem uma questão mais interessante: trata-se de um poema inicialmente publicado numa revista para crianças, depois reunido numa coletânea de poemas de público distinto. Como, então, analisá-lo? Em “Confronting the Snark: The Non-Theory of Children's Poetry” (2010), Peter Hunt afirmou que a poesia infantil não deve ser avaliada através dos mesmos padrões que avaliam a poesia para adultos, nem deve seguir seus padrões. Mas e neste caso, no qual o poema está também na coletânea da escritora? Ao estudar a poesia infantil numa perspectiva cognitiva, Karen Coats (2013) entende que o gênero reproduz o corpo na linguagem e tem um objetivo contrário à poesia adulta: se esta pode ter na desfamiliarização seu objetivo, a poesia infantil estabelece a representação como um local familiar, que nos permite viver nossos corpos através das características formais da linguagem da poesia. Nesse sentido, retoma a discussão de nossa introdução e dos capítulos sobre modernismo e potencialidade do texto fragmentado na construção realizada por um leitor que ainda não tem noções fixas de linguagem e das regras da língua. Coats explica:

ao aprender a falar e, mais tarde, a ler, as crianças passam de um mundo de vida totalmente imersivo, que as envolve no nível de todos os sentidos físicos, para um mundo de representações e símbolos. Essas representações tornam o mundo da vida multissensorial existente um tanto pálido e banal, enquanto, ao mesmo tempo, e talvez paradoxalmente, abrem possibilidades de pensamento e imaginação que se estendem além do mundo da vida para o numinoso. A linguagem nomeia nosso mundo e o divide em categorias. Mas a linguagem poética molda nosso mundo, o encanta com sons padronizados e metáforas que ligam nossos corpos ao mundo ao nosso redor⁴³² (p. 134).

Koats retoma o trabalho de David Hall (1982), que distingue a ação de repetir corporalmente a linguagem em três conceitos: Pé-de-cabra (Goatfoot), Língua-de-leite (Milk tongue) e Pássaro-gêmeo (Twinbird). O primeiro se refere ao movimento contínuo do batimento cardíaco, que se repete em movimentos musculares, contrações e expansões; o

⁴³² “In learning to talk, and later to read, children move from a fully immersive life-world that engages them at the level of all of the physical senses into a world of representations and symbols. These representations render the existing multisensory life-world rather pale and banal, while at the same time, and perhaps paradoxically, open up possibilities of thought and imagination that extend beyond the life-world into the numinous. Language names our world and carves it up into categories. But poetic language shapes our world, enchants it with patterned sound and metaphors that link our bodies to the world around us”.

segundo, ao prazer sensual e primitivo da boca, no deleite do som; e o terceiro, a experiência da simetria sendo a experiência da simetria da criança que encontra prazer na unidade (duas mãos, dois pés, entre outros). “The Bull of Bendylaw” é composto de sete tercetos inconstantes em rimas e sílabas poéticas. No poema, acompanhamos a queda de um reinado, engolido pelo mar.

O poema é recheado de imagens e a primeira delas é a de um touro berrando na frente do mar. O eu-lírico nos informa que se trata de um mar comumente manso, mas que, naquele dia, se lançou contra Bendylaw. Os dois primeiros versos desta estrofe se destoam da maioria dos demais, pois rimam (“sea”, “orderly”), o primeiro também é extremamente aliterativo e as consoantes “b” (principalmente) e “l”, ajudam a expressar a imagem do touro e do mar que o leitor contempla: “The black bull bellowed before the sea”, além dos sons assoantes “e”. O segundo verso possui uma rima interna, a insistência da então “ordem” do mar, “The sea, till that day orderly” e o terceiro se difere dos demais e traz uma frase afirmativa, despida dessas características: “Hove up before Bendylaw”. Na segunda estrofe, as reações iniciais dos reis de Bendylaw: a rainha estática, comparada somente a uma rainha das cartas de baralho (paralelismo) e o rei, realizando uma ação mínima: acariciando sua barba. Eles olham para o mar.

A terceira estrofe retoma as imagens da primeira, para fundi-las em “A bull-snouted sea that wouldn’t stay put”, que compreende tanto o mar azul, quanto as quatro patas excitadas (“horny bull-feet”) do touro: um mar desassossegado, que invade o reinado. O mar é barulhento e o touro começa o poema berrando, como agitadas ondas do mar, como se vê no segundo verso da estrofe seguinte: “Toward the rowdy bellow and back again”, que apavora a população, que foge (noutro exemplo de rima interna: “Along box-lined walks in the florid sun”. A quinta estrofe tem seus três versos terminados com o som “ack” e mostra a força do mar como uma espécie de violação, representada pelo rompimento do portão de bronze: a água entra por todas as frestas, como se vê pela repetição de “crack” (romper), primeiro como verbo, então como substantivo. O touro-mar é caracterizado como desordenado e, se o animal antes era preto, agora é azul-escuro. Chama a atenção o fato de as palavras “pellmell” e “blueback” serem grafadas sem hífen, uma vez que Plath utilizou o recurso muitas vezes em seus escritos para unir palavras.

A penúltima frase começa com as ondas agitadas do touro-mar, agora já um só, num paralelismo: “The bull surged up, the bull surged down” e não há como impedi-lo de nenhuma forma. Por fim, o poema termina com todo o reinado afogado, debaixo do mar: a

rosa real na barriga do touro, que agora se consagra rei. Aliás, há muitas imagens de flores no poema: o sol é florido (“florid”), a corrente que pararia o touro, de margaridas (“daisy chain”), e a rosa real (“royal rose”) na barriga do touro (“bull’s belly”), a caminho do rei. Chevalier e Gheerbrant (2009) contam-nos que, apesar da força terrestre deste que é um animal primordial, sua simbologia é tanto ambígua quanto ambivalente: lunar e solar. Na tradição grega, por exemplo, são animais associados a Poseidon (deus dos oceanos e das tempestades) e a Dionísio (deus da virilidade fecunda), seu mugido associado ao trovão. Plath recria esse simbolismo ao descrever o mar feroz como um touro furioso e destruidor. Nesse sentido, ao contrário de “The Bed Book”, apresenta um poema que se vale de uma metáfora conceitual: O PODER DA BRUTALIDADE, que se torna um tema metafórico.

Como colocamos no capítulo anterior, a linguística cognitiva vê a metáfora como um princípio de linguagem onipresente, não apenas como um fenômeno. Na superfície, opera de maneira sistemática na linguagem cotidiana e, numa camada mais profunda, na cognição e no pensamento humano. Na poesia, o uso não convencional das metáforas leva os leitores para além dos limites do pensar cotidiano (YANG, 2015) e, ao fazê-lo, principalmente em “The Bull of Bendylaw”, Plath retoma as funções da poesia infantil conforme David Hall e situa seu texto entre o corpo e a linguagem. Assim, concordamos com Karen Coats (2013), para quem:

em vez de substituir a linguagem pela sensação, um poema infantil traz o corpo para a linguagem por meio de batidas fortes e sons que evocam seus referentes sensoriais. Não precisa fazer sentido de nenhuma maneira conceitual, nem precisa desafiar a adequação da linguagem para enquadrar a realidade; ao contrário, sua tarefa particular é criar ligações sonoras, cinéticas, gestuais e visuais entre os domínios heterogêneos do que pode ser dito e do que só pode ser sentido. Iniciada na sintonia entre bebê e cuidador, mantém a criança em contato com seus próprios sentimentos, possibilitando sentir com os outros⁴³³ (p. 140).

Não são muitas as pesquisas que discutem a poesia infantil levando em consideração a abordagem cognitiva. A preocupação, como se nota, é na potencialidade sonora e como ela se associa a sentimentos e desperta emoções. Em termos de intencionalidade, deve-se ler o “Livro das Camas” em conjunto com suas imagens, que permitem a criação de narrativas paralelas e avultam novas possibilidades de interpretação. Como já dissemos, por uma questão de extensão, a ilustração foi deixada de lado em nossa análise, mas ler o poema numa

⁴³³ “Rather than substituting language for sensation, a children’s poem brings the body into language through strong beats and sounds that evoke their sensory referents. It doesn’t have to make sense in any conceptual way, nor does it need to challenge the adequacy of language to frame reality; rather, its particular task is to create sonorous, kinesthetic, gestural, and visual links between the heterogeneous realms of what can be said and what can only be felt. Initiated in the attunement between infant and caregiver, it keeps a child in touch with his own feelings, which enables him to feel with others”

busca pela compreensão da complexidade sociocognitiva inclui pensar nas ilustrações e como estas despertam emoções e sensações, enfim, despertam maneiras de se avaliar os personagens a partir de suas crenças e visões de mundo. “The Bull of Bendylaw” traz a imagem dos reis admirando, estáticos, a iminente queda de seu reinado. Isso propõe apenas uma atribuição de estado mental: eles *sabem* que não há escapatória. Ou, num nível em que se considere o eu-lírico, ele é que quer que percebamos que mesmo os poderosos sabem que não há como fugir do touro/mar. A imaginação narrativa é promovida, então, pelas ligações sonoras, assim como no texto de Stein.

"When I use a word," Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, "it means just what I choose it to mean—neither more nor less." "The question is," said Alice, "whether you can make words mean so many different things." "The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be master—that's all."

-Lewis Carroll

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1390 Geoffrey Chaucer escreveu um manual de instruções sobre o astrolábio, um instrumento náutico. Esse texto tinha como público-alvo seu filho Lewis e foi escrito apenas para a sua instrução; ou seja, tratava-se de uma obra de circulação familiar e privada. Dessa forma, pode-se considerar que o pai da literatura inglesa produziu, também, para crianças. Esta atitude de Chaucer foi replicada diversas vezes ao longo do tempo. As “mães inovadoras” da Inglaterra setecentista, por exemplo, produziam cartões, livretos, fichas, entre outros materiais educativos para seus filhos. Esse movimento culmina no surgimento e na comercialização dos primeiros livros de literatura infantil, de John Newberry e seus contemporâneos. O processo de interação entre adulto e criança contempla uma origem simbólica dos livros infantis: as histórias de Charles Dodgson (Lewis Carroll) e Alice, J. M. Barrie e os meninos Llewelyn Davies, a de J. R. R. Tolkien e seu filho são tão famosas quanto suas narrativas ficcionais.

Tivemos casos semelhantes no modernismo: Virginia Woolf foi coautora do suplemento *Charleston Bulletin* com seus sobrinhos Clive e Julian Bell, escreveu a narrativa “The Widow and the Parrot” (1982) para este caderno, além do conto “Nurse Lugton’s Curtain” (1991), por ocasião da visita da pequena Ann Stephen. Ambos os textos foram publicados como livros ilustrados de literatura infantil postumamente. James Joyce, por sua vez, escreveu cartas ao neto Stevie que, anos depois de sua morte, tornaram-se os livros ilustrados *The Cat and the Devil* (1957) e *The Cats of Copenhagen* (2012). Em ambos os casos estamos lidando com textos criados para uso doméstico e de circulação privada, que depois foram transmitidos à esfera pública e chegaram às mãos dos leitores de todo o mundo. Esses volumes se diferem de outros, como *The Old Possum’s Book of Practical Cats* (1939) e *The World is Round* (1939), respectivamente de T. S. Eliot e Gertrude Stein. Embora o primeiro seja oriundo de poemas escritos pelo autor para seus afilhados e o segundo tenha como protagonista uma garotinha vizinha da escritora, ambos os textos foram publicados pelos autores em vida e preparados para a circulação pública. Stein teve controle criativo até mesmo sobre as cores utilizadas no livro.

Os escritores modernistas participam do subsistema infantil de diversas maneiras. Tomemos e.e. cummings como exemplo. O autor americano imprimiu, em 1962, 500 cópias de *16 Poèmes Enfantins*. Essa obra foi postumamente ilustrada e a seleção de poemas foi expandida com outros quatro textos, o que resultou no volume *Hist Whist and Other Poems for Children*, publicado postumamente, em 1963. Os contos privados que cummings escreveu para a filha, Nancy, por sua vez, foram reunidos e publicados postumamente em *Fairy-Tales* (1965). Algumas das histórias presentes nesse volume foram, depois, publicadas separadamente: a primeira delas foi ilustrada por Valeria Della Valentina e impressa como livro infantil ilustrado na Itália, com o título *Il Vecchietto che diceva 'perché'* (1989); já a segunda, foi publicada como livro infantil ilustrado na Alemanha, como *Der Elefant und der Schmetterling* (2013). Por sua vez, um dos poemas mais conhecidos de cummings, “i carry your heart with me(i carry it in”, foi ilustrado por Mati Rose McDonough e lançado em 2014, num volume cuja ilustração provê novo significado ao texto: o eu-lírico se torna uma mulher grávida e o poema passa a tematizar os fortes laços entre mãe, filha e natureza. Já em *Little Tree* (2001), Chris Raschka escreve e ilustra uma história que é precedida pelo poema “little tree”, de cummings, que serve de mote a ela. Na capa dessa obra, o nome do modernista está impresso numa fonte maior que o de Raschka, embora seu poema tome apenas uma página do livro. Ou seja: cummings, em vida, preparou apenas um volume de poesia para os pequenos leitores. Mas o interesse do mercado editorial em seu nome e o capital cultural atrelado a ele não só culminou na divulgação de seus contos de circulação privada, que foram ilustrados e publicados (em coletânea ou separadamente), como também em adaptações e reendereçamentos de seus poemas, que antes circulavam em volumes destinados ao público adulto.

Costuma-se entender o modernismo literário como tendo ocorrido entre 1890 e 1945. Esse período de tempo, no subsistema infantil, é parcialmente simultâneo à Era de Ouro da literatura para crianças no contexto anglo-americano (1863-1926), época na qual foram publicados os volumes canônicos de Lewis Carroll, George MacDonald, Charles Kingsley, entre outros. Em textos clássicos no estudo da literatura infantil, Humphrey Carpenter (1985) e Jacqueline Rose (1984) apostam nas diferenças entre esses dois períodos literários. A Era de Ouro foi um momento formativo da literatura infantil e, para Rose, tornou-se ponto de fuga para aqueles autores que não queriam participar das discussões contemporâneas e da estética modernista. A literatura infantil é vista por ela como uma forma de resistência aos textos modernistas, que seriam muito difíceis e perturbadores para um tipo de leitor que necessita da

linearidade na narrativa. Rose vê "a criança" como um conceito que utilizamos para estabelecermos relações com as mudanças culturais de nossa época. Já Carpenter entende o período como um retorno à arcádia: as crianças protagonistas dessas narrativas vão para um *Enchanted Place*, para *Neverland*, *Wonderland*, para um *Secret Garden*, entre outros. Ele vê *The Book of Nonsense*, livro de Edward Lear publicado poucas décadas antes do início da Era de Ouro, como uma possibilidade de alienação do mundo real, que nas obras de A.A. Milne e de seus contemporâneos é representada pela fuga para as sociedades árcades. Ao discutir os livros do escritor mencionado, Carpenter afirma que são obras cuja análise literária é dispensável, pois suas histórias são apenas exercícios humorísticos; isto é, quase não há camadas de significados mais profundos (1984, p.202).

Outros estudiosos - e com estes nós nos aliamos nesta tese - têm uma perspectiva diferente ao refletir sobre a literatura dita para adultos e o subsistema infantil e veem ambos como confluente. Juliet Dusinberre (1987), por exemplo, acredita que características que se popularizaram na literatura modernista - como a narrativa não-linear, a ausência de uma moral intencionalmente colocada, as palavras como jogo e o fim do narrador como uma espécie de pregador - se originaram, na verdade, nos textos que Lewis Carroll e seus contemporâneos escreveram para crianças. Sua tese é a de que os experimentos radicais na arte moderna se originaram na literatura infantil. Virginia Woolf, como Dusinberre comprova em seu livro, foi leitora dos livros de *Alice* e, se cada autor cria seus precursores, como discute Jorge Luis Borges (1951), então temos em Lewis Carroll e Edward Lear precursores de Woolf e James Joyce. O que nós discutimos nesta tese foi a maneira como esses grandes escritores modernistas chegam ao subsistema infantil. Afinal, muitos deles, como já dissemos, escreveram para crianças, ainda que alguns não tivessem intenção de publicar esses textos. Além disso, tantos outros tiveram seus textos - e mesmo suas vidas, através de biografias ilustradas ou romances gráficos - transportados para o universo infantil, sua literatura e cultura.

Uma das questões que observamos foi a maneira como estes autores conduziram sua estética no livro infantil. Victoria de Rijke (2020) afirma que as crianças estão menos familiarizadas com as estruturas e regras rígidas de gramática e da sintaxe e sabemos que Gertrude Stein teve melhor recepção inicial entre elas do que com o público adulto, que julgava o seu trabalho como de difícil compreensão, sobretudo por conta da linguagem, o que acabou gerando um distanciamento [detachment] entre ela e os leitores. Seu texto, seja para adultos, seja para crianças é caracterizado por sua língua negativa, conduzida por percepções

sonoras. Para Rijke (2020), os livros modernistas para crianças caracterizam-se por uma acessibilidade que é democrática e desprovida de hierarquias, pois possibilitam a caça pelo significado do texto, demonstrando que a leitura não é apenas decodificação, mas também engajamento com o livro e sua proposta. Nesse sentido, aproximam-se da estética difundida por Carroll e seus contemporâneos. São os leitores que devem dominar as palavras, como Humpty Dumpty coloca em nossa epígrafe. Esse engajamento culmina no desvelamento daquilo que a literatura anglo-saxã conceitua de “concealing kenning”, o significado escondido. De Rijke vê no fluxo de consciência, por exemplo, um dispositivo que se aproxima das primeiras narrativas das crianças, frequentemente repetitivas, com erros e brincadeiras gramaticais, além de serem permeadas por um discurso não mediado. Essa técnica literária é usada por Virginia Woolf em seus contos e suas colaborações com os sobrinhos não são pautadas pela hierarquia.

Esse discurso não mediado caracteriza também as narrativas dos personagens infantis do início de *As Ondas* (Woolf) e pode ser percebido no discurso do jovem Stephen Dedalus no começo de *O Retrato do Artista Quando Jovem* (Joyce). Woolf teve sua vida bastante explorada por meio de biografias e também no cinema. Foi uma escritora bastante prolífica, tendo escrito ensaios e ficção e isso tudo está presente na biblioteca para crianças que a contempla. Ela teve sua vida contada em romances gráficos (como *Virginia Woolf* (2013), de Michèle Gazier e Bernard Ciccolini), livros ilustrados (como *Virginia Woolf - La Escritora de lo Invisible* (2008), de Luisa Antolin Violeta e Antonia Santolaya), teve sua teoria explorada em *Una Stanza tutta per me* (2017), de Serena Ballista e Chiara Carrer, obra na qual sua discussão sobre ser uma (mulher) escritora e o seu fazer são comparados aos de uma aranha (que precisa de uma casa para fazer sua teia). Woolf também teve sua relação com a irmã ficcionalizada em *Virginia Wolf* (2012), premiada obra de Kyo Maclear e Isabelle Arsenault, que discute a depressão infantil, responsável por transformar a criança num lobo e deixá-la com humor e disposição “lobísticas”.

Entre 1923 e 1927 Woolf não apenas escreveu alguns de seus mais notáveis romances (*Mrs. Dalloway*, publicado em 1926 e *To the Lighthouse*, publicado em 1928) e ensaios (como “Modern Fiction”, reunido na coletânea *The Common Reader*, de 1925) mas também colaborou com seus sobrinhos Julian e, sobretudo, Quentin Bell no suplemento *Charleston Bulletin*. O compilado desses cadernos foi lançado em um único volume pela British Library e conta com (a ficcionalização de) momentos na vida dos habitantes de Charleston, como Vanessa Bell (“Scenes in the Life of Mrs Bell”) e Duncan Grant (“The Dunciad”). Os textos

são escritos por Woolf e ilustrados por Quentin. Assim, concluímos que havia uma parceria de trabalho reconhecida entre o adulto (escritor) e a criança (ilustrador). Victoria Ford Smith (2017) afirma que esse tipo de colaboração intergeracional elucida a participação da criança real em sua cultura e também em sua literatura. Ademais, Woolf viu na literatura infantil uma possibilidade de experimentação estética, mesclando os dispositivos literários que caracterizam sua obra para adultos ao absurdo e ao *nonsense*.

Ao discutir a impossibilidade da literatura infantil, Jacqueline Rose (1992) enxerga o subsistema como um constructo no qual a criança é um mero *outsider* no qual são projetados os valores e expectativas do autor (adulto), que deve assegurar os princípios e as normas vigentes. A prática de Woolf põe em xeque a afirmação de Rose, pois seus sobrinhos são parceiros criativos e, portanto, essenciais para a prática autoral. Marah Gubar (2009), ao debruçar-se sobre a Era de Ouro da literatura infantil, afirmou que escritores como Charles Dickens, Lewis Carroll e Frances Hodgson Burnett não queriam que sua autoridade enquanto autores adultos eliminasse a possibilidades de agência e criatividade por parte de seu leitor e, por isso, estavam interessados na colaboração das crianças (seja como atores, como autores, ou como editores) para a elaboração de seus textos.

Neste trabalho nós discutimos dois dos contos de Virginia Woolf escritos para seus sobrinhos: “The Widow and the Parrot” e “Nurse Lugton’s Curtain”. Rován (2016) afirma que muitos modernistas minimizam suas técnicas de escrita nos textos para crianças e cita Woolf como exemplo. Nesta tese, vimos que isso não é verdade, pelo menos no que diz respeito à atribuição de estados mentais e à presença de palimpsestos. Os cientistas cognitivos chamam de “teoria da mente” ou “leitura da mente” nossa habilidade de explicar o comportamento das pessoas a partir de seus pensamentos, sentimentos, desejos e/ou intenções, isto é, a partir de seus estados mentais. Esses pesquisadores afirmam que nós lidamos com os personagens ficcionais como se fossem reais no sentido de que também atribuímos estados mentais a eles: criamos teorias sobre os personagens e como eles enxergam uns aos outros. Em nosso dia a dia, lidamos normalmente com duas incorporações mentais (eu *sei* que ela *pensa* tal coisa) e a linha de base da ficção é um alinhamento de três estados mentais (Romeu *não sabe* que Julieta simplesmente *queria* que as pessoas *pensassem* que ela estava morta) (ZUNSHINE, 2016). Os seres humanos têm dificuldades em acompanhar alinhamentos mentais superiores a quatro níveis e, como nos mostra Lisa Zunshine, em *Mrs. Dalloway* Woolf chega ao sexto nível de complexidade sociocognitiva (2006). A leitura deste romance, então, é um desafio cognitivo muito grande e exigente.

Por isso, ao analisar *Mrs. Dalloway*, Lisa Zunshine (2006) afirma que certos aspectos da escrita de Woolf demandam uma grande capacidade de leitura da mente por parte do leitor. Essa exigência fica mais clara se considerarmos a noção de palimpsesto e como ela opera dentro de sua obra infantil. Essa nova associação levaria em conta outros aspectos narratológicos: o narrador, o autor implícito e demandaria uma atribuição ainda maior de intencionalidades por parte do leitor, desvinculando os textos de público primário: as crianças, que como leitores iniciantes, não seriam capazes de compreender tal camada de significado.

Segundo Laura Marcus (2010), pode-se traçar uma linha estreita entre a não-ficção feminista de Woolf e sua ficção, pois suas narrativas retomam imagens de seus ensaios e vice-versa. Por exemplo: segundo Sayaka Okumura (2008), o tricô feminino é, na obra de Woolf, um reflexo da própria mulher-escritora e de seu processo de escrita. Nesse caso, pode-se dizer que “Nurse Lugton’s Curtain” tematiza questões trabalhadas pela escritora tanto em seus ensaios quanto em sua ficção. Mesmo realizando uma atividade normalmente associada às mulheres, a enfermeira Lugton é impedida de usufruir dela fora da barreira dos sonhos. Isto é, ela é uma mulher criativa, mas que não desfruta conscientemente de sua imaginação. Se o palimpsesto esconde em seu sentido profundo o tricô como alegoria da escrita (da mulher), Lugton é uma personagem tolhida por uma tradição que enfatiza e assegura o masculino e o exercício da ficção imaginativa como permeada por uma voz que não é garantida às mulheres. Neste conto, fomos capazes de atribuir mais intencionalidades aos seus personagens que a ela própria.

Já Mrs. Gage, a viúva de “The Widow and the Parrot” vê na fortuna do irmão a possibilidade de mudar de vida. Como uma viúva vitoriana, a herança do irmão era seu único meio de enriquecer e ela sabe que deve escondê-la das instituições. O palimpsesto está na denúncia dessa condição. Woolf brinca com a popular *quest narrative* [narrativa de buscas] e a subverte ao fazer da protagonista uma velhinha sem grandes habilidades heróicas como costumam ser os protagonistas dessas histórias (*Le Morte d'Arthur*, *Beowulf*, *A Odisséia*). Quem está à procura do tesouro escondido é uma simples viúva e um papagaio, que só se torna seu “fiel escudeiro” depois de perceber que ela se importa com ele (nesse sentido, um personagem atribui estados mentais a outro). A já subversiva narrativa de Woolf (a personagem idosa de início, conforme Nikolajeva, causa certo distanciamento do leitor) toma um rumo inesperado no momento de sua resolução, ganhando contornos fantásticos, brincando com as expectativas de quem lê ao comprovar que os laços entre os personagens

eram sobrenaturais, não apenas de amizade. Dessa forma, não apenas Mrs. Gage está numa jornada de buscas, mas o leitor também precisa descobrir um tipo de mistério, pois lida com um narrador que procura surpreendê-lo ao apontar caminhos antes não imaginados. Por essas razões, os textos promovem desafios que podem expandir a imaginação narrativa de um leitor primário que, ao trazer experiências do texto para a vida e da vida para o texto, passa a ter maior compreensão das pessoas ao seu redor.

As cartas de James Joyce ao seu neto, que mais tarde viraram os já mencionados livros infantis ilustrados *The Cat and the Devil* e *The Cats of Copenhagen*, foram escritas em agosto de 1936. O escritor irlandês já havia publicado *Dubliners* (1914) e os romances *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) e *Ulysses* (1922), então já era um escritor maduro e que tinha aperfeiçoado suas técnicas. Não é o caso de Virginia Woolf, que escreveu “The Widow and the Parrot” para o suplemento que publicava em co-autoria com seus sobrinhos, como dissemos anteriormente e, também ao contrário dela, não viu nesse espaço um lugar de experimentação. “Nurse Lugton’s Curtain”, por sua vez, foi descoberto nos manuscritos de *Mrs. Dalloway*, seu segundo romance. Tratava-se de uma primeira versão, intitulada por Leonard Woolf como “Nurse Lugton’s Golden Thimble”.

Ao lermos esses textos combinando a crítica cognitiva e a feminista, percebemos intencionalidades que englobam as três situações de comunicação narrativas: entre personagens, entre narrador e narratário, entre autor e leitor implícitos. Tomando a narrativa da babá Lugton como exemplo e considerando essas diferentes situações, temos: os habitantes do burgo *têm pena* dos animais, pois *sabem* que estes estão à mercê das *vontades* da babá Lugton (3 níveis); o narrador *quer que saibamos* que a babá tem *medo* de animais e que o simples contato com uma mosca já lhe *assusta*, o que impediria esse contato fora do mundo dos sonhos (3 níveis); o autor implícito *pretende* que o leitor implícito *reconheça* que a artista *não consegue fruir* sua própria produção e *teme* o contato com seus produtos (4 níveis). Em consonância com Lisa Zunshine (2019), acreditamos que seria errado supor que, em nossa leitura do texto literário, fatoramos os estados mentais do autor implícito e do leitor. Contudo, se levarmos em conta nossa posição enquanto leitores e o desnudamento de palimpsestos, devemos especular como a escritora pode ter intuitivamente antecipado o pensamento de seus leitores. Em Gertrude Stein, por exemplo, observamos uma falsa sensação de liberdade (semântica e sonora) ao longo de um texto que, na verdade, aprisiona sua personagem num mundo eufórico de verdades imutáveis.

Stein publicou para crianças ainda em vida e foi relativamente bem recebida por elas, que apreciaram seu texto pelos mesmos motivos que os leitores adultos a criticavam. *The World is Round* (1939), segundo Marcie Panutsos Rovin (2016), foi bem acolhido entre as crianças leitoras e entre os críticos contemporâneos que, segundo Jacquelyn Ardam (2011), afirmavam que Stein havia finalmente encontrado seu público. O romance foi publicado em 1939, com ilustrações de Clement Hurd e dedicado à vizinha de Stein, a pequena Rose, que tem sua vida ficcionalizada e faz as vezes de protagonista deste volume, publicação na qual Stein teve total controle criativo e em nada deve, esteticamente, às suas outras biografias. A participação de Stein como escritora de livro infantil não se encerra neste texto. Em 1940, ela escreveu *To Do: A Book of Alphabets and Birthdays*; seu terceiro texto para crianças, *First Reader*, foi escrito em 1941; e o quarto e último, *Three Plays*, em 1943. *First Reader* e *Three Plays* foram publicados em conjunto somente em 1948, vendidos num único volume e direcionados a um público adulto. *To Do* foi publicado somente em 1957, 11 anos depois da morte da escritora, como parte da coleção de textos inéditos, lançada em oito volumes. Sua primeira edição ilustrada seria publicada somente em 2011, 54 anos depois desta publicação. Os editores, na época, acharam que os textos não eram adequados ao público infantil. Neles ainda estão presentes a língua negativa da escritora e sua atmosfera de pesadelo, que ora retomam com o *nonsense* de Carroll e Lear, ora podem ser associados ao *Struwwelpeter* (1845).

Gertrude Stein foi tema do livro de literatura infantil ilustrado *Gertrude is Gertrude is Gertrude* (2009), uma espécie de apresentação da escritora aos jovens leitores escrita por Jonah Winter e ilustrada por Calef Brown. Nesta obra, o narrador diz: “você pode escrever o que quiser também, se você for Gertrude. Uma frase pode ser qualquer coisa, se você for Gertrude. Você não precisa fazer sentido (se você é Gertrude)⁴³⁴” (p.26). O leitor não é Gertrude, mas passa a sê-lo, ao reorganizar seu texto em busca de seus diversos sentidos: ler Gertrude Stein é, também, ser autor de literatura, explorar os limites da língua e suas potencialidades sonoras e isso acontece em *The World is Round*. No próprio *release* da editora há a recomendação: ignore as vírgulas que não estão no texto, não se importe com o sentido. Também deve-se ler as palavras cada vez mais rápido. Então o leitor torna-se autor: ele faz as perguntas, as afirmações, as pausas e entonações, explorando o controle que nossa epígrafe chama a atenção. O que Stein faz neste romance é propor uma falsa liberdade ao leitor, pois ao mesmo tempo que fornece a ele o material para conduzir a história, aprisiona-o

⁴³⁴ “You can write whatever you want too, if you’re Gertrude. A sentence can be whatever, if you’re Gertrude. You don’t have to make sense (if you’re Gertrude)”.

com sua personagem num mundo de narrativas-mestras, no qual a inventividade é oprimida pelo factual e se preza pela heteronormatividade. A presença do mundo redondo percorre todo o texto, seja por meio das ilustrações, seja por meio do texto verbal, cíclico em si mesmo com suas insistências. Nesse sentido, a falsa liberdade aprisiona em voltas e voltas.

Acompanhar o encadeamento de mentes no texto steiniano não é tarefa fácil, pois suas insistências são tão libertadoras quanto aprisionadoras, uma vez que o leitor pode se perder em seu jogo ficcional na maneira como é construído verbalmente. O narrador *quer que saibamos* que cantar deixa Rose *triste* e Willie *feliz*. Isso é essencial para a narrativa: a menina não tem certeza nem se continuaria sendo a mesma se não se chamasse Rose. Seu primo, por outro lado, tem a certeza e a segurança que ela não tem, embora se questione poucas vezes. Ao oferecer seu leão para proteger Rose, ele incorpora um estereótipo social. A estrutura do palimpsesto é novamente útil para uma compreensão da camada mais profunda do texto. Quando Rose chega ao topo da colina e senta em sua cadeira azul, começa a anoitecer. A noite engole tudo: o verde da grama, o azul do céu e isso amedronta Rose, que olha as estrelas. Ela se lembra de que lhe ensinaram que as estrelas são redondas, então ela não as reconhece mais como estrelas. Ela tem medo do desconhecido que o escuro traz, além de não ter segurança quando sua vivência se choca com o saber abstrato. Ela enxerga uma luz redonda: é seu primo Willie, por quem ela chama em sua última canção. O texto termina dizendo: “eles viveram felizes para sempre e o mundo continua sendo redondo⁴³⁵”: não há escapatória.

Nas diferentes situações narrativas: Willie *se preocupa* com a sua prima Rose e *acredita* que cedendo seu leão a ela, ela vai se sentir *protegida* (3 níveis); o narrador *quer que saibamos* que Rose *fica triste* quando descobre que as estrelas são redondas porque ela *não usufrui* o mundo deste modo (3 níveis); a autora implícita *quer que percebamos* que não há como fugir das narrativas mestras que regem a sociedade através de Rose, que *passa a acreditar* nelas (mais especificamente na heteronormatividade) ao *conceber* Willie como seu único possível salvador, papel que ele já havia *reconhecido* em si mesmo ao compartilhar com ela seu leão com o *intuito* de protegê-la (6 níveis). Nesse sentido, o menino já havia internalizado seu papel masculino (de provedor, protetor) ao oferecer seu leão para proteger a (então) prima e que ela, depois de pouco tempo, recusa. Para ela, não tinha serventia: não podia entrar com o animal na escola. Então há uma liberdade do leitor enquanto autor, mas um aprisionamento do leitor enquanto leitor, pois a narrativa de Rose a aprisiona e, ao fazer

⁴³⁵ “They lived happily ever after and the world just went on being round”.

isso, o texto ganha contornos eufóricos, como concebido por Regina Zilberman (2003). Não há como fugir das regras (da física, da sociedade). O final apressado de Stein, sem grandes detalhes, não é passível de fuga: eles se casam e têm filhos. As incertezas, entretanto, continuam: às vezes, cantar ainda fazia Rose chorar. O mundo azul e rosa de Rose é, na verdade, um pesadelo escuro que se aproxima cada vez mais da menina ao longo da narrativa e que a aprisiona no final: é impossível escapar do mundo redondo, das narrativas-mestras científicas e sócio-culturais. Isso não impede o exercer da imaginação narrativa, aqui criada pelas ligações sonoras e uma ligação empática com a curiosa Rose.

Eleanor Farjeon é um caso diferente das demais. Ela foi uma escritora de livro infantil reconhecida em vida por essa atividade, sendo premiada por ela, ainda que hoje não seja tão conhecida pelo público leitor. Tinha boa recepção entre os leitores e entre os críticos. *Martin Pippin and the Apple Orchard* é um romance essencialmente *crossover*: escrito para adultos, ele se populariza entre os jovens leitores. Bastante descritivo e rico nos detalhes (principalmente seus cenários bucólicos, que dão pinceladas de contos de fadas ao condado de Sussex na Inglaterra), Farjeon recria, nele, a arcádia idílica a que se refere Carpenter. Isso não quer dizer, entretanto, que seu texto esteja preso a uma única leitura e que não tenha significados múltiplos e possibilidades diversas de interpretação. Não é à toa que o livro foi premiado por um grupo que via na literatura infantil uma esperança no mundo pós-guerra através da conscientização crítica pelo livro infantil. O texto de Farjeon é um híbrido experimental que, escrito ao modelo chauceriano, não se conforma em ser “apenas um romance”: é partitura musical, é peça de teatro, é poesia, é conto e também subverte algumas dessas estruturas e mistura outras. O sonho que alimenta “The Mill of Dreams” transborda para a própria narrativa, por exemplo, que ganha contornos do inconsciente com a ausência de rubricas e o leitor deve prestar muita atenção no momento de se atribuir falas aos personagens. O texto é um apanhado de intencionalidades e tudo o que é dito nele tem um propósito que almeja ser alcançado, o que aguça a imaginação narrativa e sua capacidade de colocar-se no lugar do outro através de jogos mentais. Algumas de suas descrições também são melhor associadas às instruções de uma autora aos atores de seu texto dramático. Martin Pippin quer salvar a jovem Gillian e para isso deve comprovar às leiteiras a necessidade do amor e, para a consecução desse objetivo, lança mão de histórias melodramáticas e exageradas, mas que nunca são apenas isso.

Neste romance, todos têm um ponto de vista a ser provado e isso inclui o próprio Old Gillman, pai-carrasco que mantém a filha (falsamente) aprisionada. Ele revela, no fim da

narrativa, que nunca manteve a filha trancada e que a porta esteve sempre aberta, mas que fez isso para provar que os jovens precisam ir direto ao ponto para conseguirem o que querem: não há espaço para floreios e enrolações. O menestrel sempre tem algo a ensinar às meninas com suas histórias: ele *quer*, com seu segundo conto, que as meninas *saibam* que se Dorothea *não se interessasse* pelo estudo dos homens, nem ela, nem seu amado seriam *felizes* (4 níveis). Gillian, por sua vez, *quer* que Martin *saiba* que as mulheres não se *entristecem* por amor, mas *lastimam* a falta dele (4 níveis). Essa discussão sobre a natureza das mulheres (muito chauceriana por si só) também não existe desprovida de intencionalidade. O menestrel tem uma missão e a autora implícita *quer que entendamos* que Gillian *sabe* que ele vai *manipular* as *crenças* de cada uma das meninas para que se *compadeçam* da situação dela e o ajudem a libertá-la (5 níveis). O leitor até pode concordar com o pai de Gillian: se Robin Rue quisesse ficar com Gillian, não ficaria à mercê de um salvador: iria ele mesmo buscar sua amada.

Esse nível de intencionalidade chega também à autora implícita: ela *quer nos mostrar* que se as mulheres *desejam* o amor, podem conseguí-lo sem o *reconhecimento* de um “príncipe encantado” para salvá-las (3 níveis): é Violet quem decide revelar-se ao príncipe William, por exemplo. Essas mulheres também devem se travestir para serem reconhecidas num mundo cuja ação é masculina. Violet *sabe* que deve se disfarçar de ferreiro para poder exercer a profissão que lhe dá seu sustento, Rosalind *compreende* que deve se tornar o seu próprio guerreiro medieval para proteger o cervo, Dorothea *sabe* que está apaixonada e subverte as normas do casamento e beija seu amado na frente de seu marido. Pippin acredita que as mulheres são boas demais para os homens e, nesse sentido, a autora brinca com a própria intenção dele ao contar essas histórias: ele mostra às meninas a importância do amor (a narradora *quer que compreendamos* que ele *sabe* que deve *enganar* as meninas) e, a si mesmo, a sagacidade das mulheres.

Sylvia Plath não foi uma modernista, mas representa uma geração posterior. Seu envolvimento com a literatura infantil está relacionado com sua luta por ser publicada. Lissa Paul (2005) conta que em 1957 Plath e seu marido, Ted Hughes, haviam inserido a literatura infantil em seu repertório criativo. Eles tinham economizado o suficiente para se bancarem por um ano apenas exercendo a escrita e, nesse período, reconheceram o papel que a literatura infantil poderia ter na realização de seus objetivos. Diz a pesquisadora que eles já sabiam que muitos dos temas da poesia de Hughes - como os animais, a natureza e o folclore - eram considerados apropriados para crianças e Plath começou a trabalhar cada vez mais com esses

temas pelo viés romântico, que via a infância em relação com a imaginação e o mundo natural.

Se Hughes tornou-se um popular escritor infantil, Plath só teve um poema infantil publicado em vida: “The Bull of Bendylaw”, que apareceu na edição de abril de 1959 da revista infantil *Horn Book Magazine*. Esse texto depois apareceu em *The Colossus* (1960), o único volume de poesia publicado antes de sua morte. Curiosamente, ele não aparece em sua compilação de textos infantis, publicada postumamente, que contém os contos “The it-doesn’t-matter Suit” e “Mrs. Cherry’s Kitchen” e o poema “The Bed Book”, ambos rejeitados em vida. Deve-se notar que Plath sabia para qual veículo enviar suas obras e os estudava, isto é, conhecia seu público, o que nos leva a considerar a potencialidade *crossover* de “The Bull of Bendylaw” e questionar sua exclusão das compilações das obras infantis da escritora. O título do poema foi considerado por Plath como título do volume que terminou sendo *The Colossus* e, para Paul, “é possível ver ‘The Bull of Bendylaw’ como um *locus* potencial dos poemas de Sylvia para adultos e crianças, poemas impregnados de tradições míticas, baladas e folclóricas⁴³⁶” (2005, p. 265).

Os contos e o poema presentes em *It Doesn't Matter Suit and Other Stories* ou *Collected Children's Stories* são os mesmos e se pautam por recursos comuns aos contos de fadas. A repetição é talvez o mais utilizado entre eles: o pai e os irmãos precisam experimentar o terno até chegar a vez de Max Nix; os utensílios domésticos de Mrs. Cherry participam de uma sucessão de erros até desejarem retomar suas funções “de fábrica”; há um desfile de camas para todos os gostos e necessidades. Os contos recorrem a uma integração de mentes em diferentes situações de comunicação narrativas e tematizam a intencionalidade. Em “It-doesn’t-matter suit” são as expectativas sociais (traduzidas em como as outras pessoas podem nos ver) que conduzem o texto. Então, por exemplo, Walter *queria* uma vara de pescar e, quando vê o terno amarelo-mostarda, *acredita* que os peixes *podem se assustar* ao verem seu terno (3 níveis). Hugo *queria* uma faca de caça e, ao provar o terno, *pensa* que a raposa poderia achá-lo *engraçado* e fugir dele (3 níveis). Por isso, trata-se de um texto cuja força catalisadora está na atribuição de estados mentais. Cada irmão está preocupado com algo. Ao incluirmos outra situação comunicativa narrativa: o narrador *quer que percebamos* que Paulo *finge* que não tem mais idade para o terno, mas *saibamos* que, na verdade, ele *teme* que os amigos *ensem* que ele é espalhafatoso (5 níveis). Max, que quer um terno para o ano todo e para se fazer tudo, prova que os irmãos estão errados. Os peixes *ficam curiosos* para saber o

⁴³⁶ “It’s possible to see ‘The Bull of Bendylaw’ as a potential locus of Sylvia’s poems for both adults and children, poems redolent with mythic, ballad, and folkloric traditions”.

que é aquilo que brilha tanto e a raposa *acha* que Max é uma galinha gorda e amarela, o que a atrai. Noutro âmbito narrativo, o narrador quer que saibamos que Max *deseja* um terno e que ele *pretende* fazer de tudo com ele e está *ansioso* para que a vestimenta chegue logo até ele. Na verdade, o que se tematiza nesta história são as más leituras de pensamento. Nem sempre acertamos quando atribuímos a outras pessoas estados mentais.

No conto de Mrs. Cherry, a Batedeira *acredita* que ela consegue fazer o trabalho do Ferro, que *quer* fazer as vezes de Chapa de Waffles e assim por diante. O narrador, por sua vez, *quer* que saibamos que os duendes da cozinha são *confiáveis* e têm como função a organização deste espaço. Neste conto, Pimenta *sabe* que Sal *tem o conhecimento* de que sua obrigação é manter *felizes* os utensílios domésticos e, mesmo *sabendo* que é impossível um realizar o trabalho do outro, concorda em deixá-los experimentar, pois *teme* que a negativa pode acarretar numa greve (5 níveis). A intencionalidade palimpséstica por parte do autor implícito pode ser pensada à luz de Lissa Paul (1997): apesar de intitular a história, “Mrs. Cherry’s Kitchen” não é sobre a senhora Cereja, que tanto é alheia ao espaço que existe sob sua responsabilidade, quanto tem suas ações ignoradas pelo narrador: quando vai visitar os gatinhos dos vizinhos, ela é esquecida. O foco, afinal, é sua cozinha. Mamãe Nix, por sua vez, é uma personagem que não participa do jogo de intencionalidades da ação de “The it-doesn’t-matter suit” mas essa ação só existe por conta dela, pois é a responsável pelo ajuste dos ternos de seus filhos. Enquanto eles querem prová-lo, ela quer que eles sejam capazes de fazê-lo e de usufruir a vestimenta. Embora o texto coloque essa personagem como existente aquém do fio condutor da narrativa, o espaço que ela ocupa pode ser visto criticamente: o narrador quer que se perceba que nem se cogita a mãe como destinatário do terno, pois este nada teria de serventia no espaço doméstico no qual sua participação é restrita.

Quando Lisa Zunshine volta sua atenção para os livros infantis (2019), nota que estes lidam com poucos estados mentais e, mesmo nos clássicos do subsistema, ela precisou ler atentamente para encontrar três estados mentais. Não é o caso, como pudemos ver, dos textos destes corpora, que apresentam grande complexidade sociocognitiva. Ademais, a participação dos modernistas (seja durante, seja na contemporaneidade) na literatura infantil é bastante diversa e pode ser entendida num grupo de movimentos, como vimos no terceiro capítulo e que incluem: textos publicados em vida e direcionados ao jovem leitor (como *The World is Round*, de Stein; textos de circulação apenas familiar, que postumamente foram transformados em livros ilustrados de literatura infantil (como é o caso de James Joyce); textos rejeitados por editoras, mas que foram pensados para um público infantil e publicados

postumamente (como *To Do*, de Stein); participação de modernistas em coletâneas temáticas de diversos autores (como é o caso de “He Wishes for the Cloths of Heaven”, poema de W.B. Yeats que integra a coletânea *Barefoot book of classic poems* (2006), organizada por Jackie Morris); coletâneas organizadas pelos próprios poetas e endereçadas às crianças (como *You Come Too* de Robert Frost); coletâneas de um poeta específico para crianças organizadas postumamente por terceiros (*A Swing for Birches*, com textos de Robert Frost); a transposição do texto do livro dito adulto para o livro de literatura infantil ilustrado (como *Fern Hill* de Dylan Thomas); transposições de livros infantis com ilustrações para livros infantis ilustrados (*Macavity* e outros dos poemas de gatos de T.S. Eliot, que ganharam edições próprias); biografias de personalidades contadas através do livro ilustrado para crianças, com diferentes enfoques (*A pocket of time: the poetic childhood of Elizabeth Bishop*); e trabalhos críticos e de edição, como é o caso do posfácio de Auden no livro *The Golden Key*.

Essa pluralidade de textos nos mostra quão diversa é a produção desses escritores na literatura infantil, seja enquanto em vida (as narrativas de Gertrude Stein e os poemas de T.S. Eliot; os comentários de W.H. Auden; as coletâneas de W.B. Yeats), seja em publicações póstumas (os contos de Virginia Woolf e as cartas de James Joyce); seja através de reendereçamentos ou biografias ilustradas.

Na edição da editora Abrams de *The Crows of Pearblossom*, de Aldous Huxley, há a inscrição: "author of Brave New World" [Autor de Admirável Mundo Novo]. Essa frase é uma “piscadela” através da qual podemos pensar nos demais textos: quem se interessa pela grandiosidade dos autores dessas obras na contemporaneidade não é seu público primário, mas o adulto que de alguma maneira tem conhecimento de sua importância por conta das mais diversas instâncias de legitimação, que os colocaram como grandes nomes do cânone literário ocidental; ou pelo menos essa parece ser a aposta das editoras: o capital cultural que esses escritores trazem e o sucesso a curto prazo (o cânone é um eterno best-seller, como diz Ferreira (2009)). Assim, são obras essencialmente *crossover*. Embora *The World is Round*, por exemplo, tenha sido publicado como livro infantil e bem recebido pelas crianças, hoje é um texto que tende a ser publicado para adultos. A última edição em língua inglesa é também um verdadeiro trabalho de design, não é à toa que foi publicado pelo selo HarperDesign da editora HarperCollins: o foco não é mais no leitor infantil. Isso acontece também com a edição alemã da obra, por exemplo, cujo *press release* busca desconectar o livro do subsistema infantil, promovendo-o como “pouco infantil” e aproximando-o da obra adulta da escritora.

A tese de Juliet Dusinberre é a de que a visão romântica – alimentada parcialmente pelos poetas do período – de criança e infância como um lugar de imaginação, prazer e criatividade ajuda a nutrir aquilo que culmina nos experimentos literários de Lewis Carroll e de seus contemporâneos, que por sua vez permitem a inventividade modernista da geração de Virginia Woolf. Essa maneira de se pensar o texto infantil modernista nos permite refletir sobre literatura como fez T. S. Eliot (ele próprio retoma Lear e Carroll em sua produção), para quem todo escritor tem algum tipo de relação com aqueles que escreveram antes dele. Nesse sentido, há um fio condutor não apenas estético que liga a geração de Woolf à de Carroll (sistema e subsistema, então, confluem). Cooper (2006) resume a ideia de simultaneidade para o poeta da seguinte forma:

o valor da obra do escritor é obtido pelo método de comparação e contraste como princípio estético, não simplesmente como uma questão de diferenças históricas ou de época. O conceito crítico literário de “influência” parece fluir de duas maneiras: do passado para o presente e do presente de volta ao passado. Depois de ler a primeira linha de *The Waste Land*, você não pode ler as linhas de abertura do “Prólogo Geral” de Chaucer em *The Canterbury Tales* da mesma maneira. A tradição não é uma cronologia, uma sucessão ou uma série, ela é sempre completa e a nova obra altera, mesmo que em pequenos aspectos, todas as outras obras do conjunto de “monumentos” existentes. Então, o valor da obra encontra-se em sua inclusão no conjunto, ou seja, sua proximidade com todas as outras obras, não por sua distância delas⁴³⁷ (p. 36).

Ademais, a literatura infantil foi um espaço de experimentação para escritoras como Woolf e Gertrude Stein. A primeira, como já dissemos, escreveu para e co-escreveu com crianças ao mesmo tempo em que escrevia as obras pelas quais hoje é conhecida. Stein, por sua vez, escreveu a história de Rose ao mesmo tempo em que escrevia o romance *Ida* (1941). Assim como *The World is Round*, este é um romance essencialmente sensorial e, sobretudo, aural. Além de tratar de temas similares e também de se construir de maneira parecida. Nesse sentido, pode-se dizer que essas mulheres viram na literatura infantil um espaço de experimentação. Assim, são textos que podem ser vistos essencialmente como radicais.

Julia Mickenberg (2017) nos ensina que a literatura infantil pode ser radical em sua forma e/ou conteúdo, “no nível mais básico, a literatura infantil radical desafia convenções e normas – sobre a sociedade e, muitas vezes, sobre a infância – e inspira mudanças,

⁴³⁷ “The value of the artist’s work is arrived at by the method of compare and contrast as an aesthetic principle, not simply as a matter of historical or period differences. The literary critical concept of “influence,” it seems, flows in two ways, from the past to the present and vice versa, from the present back to the past. Once you have read the first line of *The Waste Land*, you cannot read the opening lines of Chaucer’s “General Prologue” in *The Canterbury Tales* in the same way again. Tradition is not a chronology, a succession or a series, it is always complete and the new work alters, even in small ways, all the other works in the set of existing “monuments.” In this way, the value of any one work is found in the fact of its inclusion in the set, that is, its proximity to all other works, not by its distance from them”.

especialmente movimentos por justiça social e ambiental⁴³⁸” (p. 01). O *steinês*, a língua negativa, está presente não só em *The World is Round* como também nos outros livros de Stein, como *Ida*; o fluxo de consciência está presente no conto “Nurse Lugton’s Curtain” e Woolf subverte gêneros em “The Widow and the Parrot”; o romance de Eleanor Farjeon é um híbrido de diversos gêneros literários, que se movimentam conforme as peças do jogo de intencionalidades, que ela cria em *Martin Pippin in the Apple Orchard*, que se movem. Nos Estados Unidos dos anos 1950, por sua vez, Sylvia Plath reconheceu que a literatura infantil poderia ter um importante papel em sua escrita, como possibilidade de campo de publicação e agregou uma diversidade de temas e estilos que eram comuns ao subsistema e incomuns à sua poética em seus textos para crianças que, portanto, também eram espaços de experimentação literária.

Esta tese trabalhou com alguns pressupostos centrais das discussões a respeito da associação entre o modernismo literário e a literatura infantil anglo-americana: que o subsistema infantil apresentou e representou uma resistência ao modernismo; que a literatura infantil foi um espaço de escape do mundo moderno e um retorno à arcádia idílica; que as obras infantis do período não contemplam camadas de significado além da superfície; que os livros infantis escritos pelos modernistas minimizam suas técnicas experimentais. Nosso primeiro passo envolveu a tese de Dusiemberre mencionada no parágrafo anterior e, por isso, voltamos nossa atenção para escritoras que se destacaram no modernismo anglo-americano, em vez de buscar características modernistas em textos de autores que se destacaram na literatura infantil na primeira metade do século XX, como E. Nesbit e Beatrix Potter. Este é um texto de bases feministas, por isso nosso interesse em reivindicar e recuperar escritoras cujos textos foram negligenciados ou praticamente abandonados pelo cânone (Farjeon) e discutir textos considerados menores ou de menor importância na obra de uma determinada escritora (Woolf, Plath e Stein).

O trabalho nos fez compreender nossos corpora como um espaço de descoberta e experimentação estética para essas mulheres, às vezes caracterizado e moldado a partir de colaborações intergeracionais. Woolf e Stein escrevem para crianças em momento concomitante ao que concebem suas grandes obras; Plath vê na adoção de novos temas e de se escrever literatura uma possibilidade de publicação e alcance no subsistema infantil; a partir do acolhimento de seu texto para adultos pelas crianças, Farjeon descobre seu nicho como escritora. As crianças se mostram mais suscetíveis a essas experimentações estéticas,

⁴³⁸ “At the most basic level, radical children’s literature challenges conventions and norms—about society and, often, about childhood—and it inspires change, especially movements for social and environmental justice”.

vide a recepção de *The World is Round*, que foi bem recebido pelos jovens leitores pelos mesmos motivos que Stein era criticada pelos leitores adultos. Não há espaço para facilitação, seja narrativa, seja de estilo.

A crítica cognitiva nos permitiu ler essas obras a partir do entrelaçamento de mentes, isto é, em termos de crenças, desejos, intenções, emoções e pensamentos não só dos personagens, como também dos narradores, autores implícitos, leitores implícitos, nas diversas situações de comunicação narrativa. A crítica feminista mostrou-se uma importante abordagem no momento de verificação das representações da consciência ficcional na literatura ao possibilitar o desvelamento dos palimpsestos em termos das intencionalidades, que as leituras de pensamento nos permitiram revelar, sejam elas de denúncia (como a mulher escritora se relaciona com a sua própria obra, como em “Nurse Lugton’s Curtain), de opressão (não há como fugir das narrativas mestras do mundo redondo, como em *The World is Round*), entre outros.

Essas intencionalidades possibilitam a ampliação da imaginação narrativa de diferentes leitores, mesmo no texto eufórico de Stein, que permite uma série de brincadeiras sonoras e semânticas. O exercício de atribuição de intencionalidades nesse e nas outras obras permitem um movimento de mão dupla: do texto para a vida e da vida para o texto. Se a Teoria da Mente possibilita que nos coloquemos no lugar do outro, esse lugar, na literatura, nos permite sair de uma situação de conhecimento prévio (eu *sei* que o mundo redondo pode ser opressor) para uma situação de experiência vicária (eu *reconheço* a *sensação* de não pertencimento de Rose, que *sente* que não se encaixa no mundo e *tenho empatia* por ela). A expansão da imaginação narrativa, nesse sentido, engloba os três níveis de ToM: estar ciente dos próprios pensamentos; compreender os sentimentos dos outros; e imaginar como um ser ficcional age diante de uma determinada situação.

Esta tese não é um trabalho que se esgota em si mesmo. Há outras maneiras de se pensar a relação entre modernismo e literatura infantil, considerando: a literatura infantil do período modernista; a influência da arte moderna na literatura para crianças (e/ou a homologia entre poéticas); a criança nos textos modernistas; reações à guerra; contextos pós-coloniais; entre outros. Há também outras maneiras de ler esses textos através da crítica cognitiva: como as emoções são transmitidas através da interação entre palavras e imagens (como pesquisa Maria Nikolajeva); como os livros ilustrados estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas em situações de leitura conjunta e atenção (como em Kümmmerling-Meibauer);

como podem promover o desenvolvimento da leitura literária e de habilidades sociais intersubjetivas (como em María Cecilia Silva-Díaz); entre outros.

Esta tese discutiu as relações entre modernismo literário e literatura infantil tendo como foco textos escritos por mulheres: Eleanor Farjeon, Gertrude Stein e Virginia Woolf, além de Sylvia Plath, de uma geração posterior. Também fez um voo rasante na participação de diversos modernistas - conhecidos por seus textos para adultos - elencando sua participação na literatura infantil, seja ao longo do modernismo, seja na contemporaneidade (sobretudo através de biografias ilustradas e reendereçamentos). Ademais, discutiu questões que envolvem gênero, colaborações intergeracionais e cânone literário. Ao contrário do que a literatura existente sobre o assunto majoritariamente coloca, encontramos obras ricas em experimentação estética e com a presença de palimpsestos cuja interpretação pode ser lida pela crítica cognitiva em níveis de intencionalidade.

Também são várias as ramificações que este trabalho traz: são convidativas discussões acerca do processo de criação entre Virginia Woolf e seus sobrinhos, análises de textos infantis dos surrealistas, a relação entre palavra e imagem na parceria de Gertrude Stein e Francis Rose, as diferentes representações da mente ficcionais nas versões do texto da babá Lugton, entre outras. Além disso, sugere-se a devida exploração do material encontrado a respeito da presença de cada um dos modernistas na literatura infantil, cujas referências são escassas para dizer o mínimo; assim contribuindo, também, cada vez mais, para preencher as lacunas do diálogo científico entre sistema e subsistema literário pertencentes ao *Zeitgeist* modernista.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Daniella; COLLIN, Luci; QUEIROZ, João. **Ao Vires Isto: Gertrude Stein, Tradução e Intermidialidade**. Curitiba: Kotter Editorial; Cotia: Ateliê Editorial, 2018.
- ALFANDARY, Isabelle. Gertrude Stein: o problema com a mimesis. AGUIAR, Daniela; COLLIN, Lucy. QUEIROZ, João. **Ao Vires Isto: Gertrude Stein, Tradução e Intermidialidade**. Curitiba: Kotter Editorial; Cotia: Ateliê Editorial, 2018.
- ALTER, Robert. Introduction. In: KERMODE, Frank. **Pleasure and change: The aesthetics of canon**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. **As antenas do caracol: ensaios sobre a literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. Gertrude Stein e a Vanguarda para Crianças. AGUIAR, Daniela; COLLIN, Lucy. QUEIROZ, João. **Ao Vires Isto: Gertrude Stein, Tradução e Intermidialidade**. Curitiba: Kotter Editorial; Cotia: Ateliê Editorial, 2018.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. **Pequena biblioteca para crianças: um guia de leitura para pais e professores**. São Paulo: Iluminuras, 2013.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. Prefácio. In: STEIN, Gertrude. **Para fazer um livro de alfabetos e aniversários**. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- ANDERSON, Sherwood. Four American Impressions. In: SIMON, Linda (Ed.). **Gertrude Stein Remembered**. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1994.
- ANDERSON, Susan. Time, Subjectivity, and Modernism in E. Nesbit's Children's Fiction. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 308-322, 2007.
- ANSELLO, Edward F. Age and ageism in children's first literature. **Educational Gerontology: An International Quarterly**, v. 2, n. 3, p. 255-274, 1977.
- ANTOLIN, L. **Virginia Woolf: a escritora de lo invisible**. Il. Antonia Santolaya. Madrid: Hotelpapel Ed., 2008.
- ARDAM, Jacquelyn. "Too Old for Children and Too Young for Grown-ups": Gertrude Stein's To Do: A Book of Alphabets and Birthdays. **Modernism/modernity**, v. 18, n. 3, p. 575-595, 2011.
- ARMSTRONG, Judith. Ghosts as rhetorical devices in children's fiction. **Children's literature in education**, v. 9, n. 2, p. 59-66, 1978.
- ARMYTAGE, Walter HG. The 1870 education act. **British Journal of Educational Studies**, v. 18, n. 2, p. 121-133, 1970.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Unesp, 2011.

ASTINGTON, J. W.; DACK, L. A. Theory of mind. W: Haith MM, Benson JB (red.). **Encyclopedia of infant and childhood development**. 2008.

ATHERTON, James S. Lewis Carroll and Finnegans Wake. **English Studies**, v. 33, n. 1-6, p. 1-15, 1952.

AUERBACH, Erich; SAID, Edward W. **Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature-New and Expanded Edition**. Princeton University Press, 2013.

AUERBACH, Nina; KNOEPFLMACHER, Ulrich Camillus (Ed.). **Forbidden journeys: fairy tales and fantasies by Victorian women writers**. University of Chicago Press, 1993.

EVERY, Gillian. with Angela Bull. **Nineteenth Century Children**, 1965.

AZEVEDO, Adriana Pinto Fernandes. *Reconstruções Queers: Por uma utopia do lar*. **Pontífica Universidade Católica. Rio de Janeiro**, 2016.

AZEVEDO, Sílvia Régia Martins de. **Memória e identidade como forma de libertação em The handmaid's tale, de Margaret Atwood**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí. Teresina, 2015.

BADIA, Janet. “Dissatisfied, Family-Hating Shrews”: Women Readers and Sylvia Plath's Literary Reception. **Literature Interpretation Theory**, v. 19, n. 2, p. 187-213, 2008.

BALLISTA, S. **Una Stanza Tutta per Me**. Il. Chiara Carrer. Cagli: Settenove, 2017.

BARAI, Aneesh. “ O Loire, what a fine bridge!”: Foreignizing Domestications and Illustrating Bridges in James Joyce's The Cat and the Devil and Its French Translations. **Bookbird: A Journal of International Children's Literature**, v. 56, n. 1, p. 28-35, 2018.

BARAI, Aneesh. New Spaces and New Childhoods: Challenging Assumptions of Normative Childhood in Modernist Children's Literature. In: **Literary Cultures and Twentieth-Century Childhoods**. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. p. 93-111.

BARAI, Aneesh. Speaking the Space Between Mother and Child Sylvia Plath, Julia Kristeva, and the Place of Children's Literature. In: CECIRE, Maria Sachiko et al. (Ed.). **Space and Place in Children's Literature, 1789 to the Present**. Surrey: Ashgate Publishing, Ltd., 2015.

BARRY, Peter. **Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory**. Manchester: Manchester University Press, 2009.

BARTHES, Roland. The death of the author. **Contributions in Philosophy**, v. 83, p. 3-8, 2001.

BAUMANN, Hans. **Ein Reigen um die Welt: 274 Gedichte aus 75 Sprachen**. Gütersloh: Mohn, 1965.

BAUMANN, Hans. **Ein Reigen um die Welt: 99 Gedichte aus 49 Ländern**. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 1983.

BEAUVAIS, Clémentine. **The Mighty Child: Time and power in children's literature.** John Benjamins Publishing Company, 2015.

BEAUVAIS, Clémentine; NIKOLAJEVA, Maria. **Edinburgh Companion to Children's Literature.** s/d: Edinburgh University Press, 2018.

BECKETT, Sandra L. **Crossover fiction: global and historical perspectives.** Routledge, 2010.

BECKETT, Sandra L. **De grands romanciers écrivent pour les enfants.** Ellug, 1997.

BECKETT, Sandra. Crossover. In: NEL, Philip; PAUL, Lissa; CHRISTENSEN, Nina (Ed.). **Keywords for children's literature.** New York and London: New York University Press, 2011.

BENOIT, Colleen S. **A Woman's "Natural" Work: Sewing and Notions of Feminine Labor in Northeast Ohio, 1900-1930.** 2011. Tese de Doutorado. Kent State University.

BLACKFORD, Holly Virginia. Apertures into the House of Fiction: Novel Methods and Child Study, 1870-1910. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 368-389, 2007.

BOBER, N. **Papa is a poet: a story about Robert Frost.** New York: Henry Holt, 2013

BORGES, Jorge Luis. Curso de literatura inglesa. **Tradução de Eduardo Brandão**, v. 2, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRITES, Andreia. O Crossover como ponte universal: entrevista com Sandra L. Beckett. **Blimunda**, v.38, julho, pp. 67-78. 2015.

BROCKMAN, Bennett A. Robin Hood and the invention of children's literature. **Children's Literature**, v. 10, n. 1, p. 1-17, 1982.

BROWN, JENNIFER STAFFORD. Surrealists in wonderland: Aspects of the appropriation of Lewis Carroll. **Canadian Review of Comparative Literature/Revue Canadienne de Littérature Comparée**, p. 128-143, 2000.

BRYANT, J. **A river of words the story of William Carlos Williams.** Il. Melissa Sweet. Grand Rapids, MIch.: Eerdmans Books for Young Readers, 2008.

BURGESS, Anthony. **Literatura inglesa.** Alhambra Universidad, 1983.

BUTLER, F. (org). **Sharing literature with children: a thematic anthology.** Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 1989.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** Brasiliense, 2017.

CALIXTO, Roberta. "As vanguardas europeias do século 20 e as influências da semana de arte moderna na ilustração de livros de literatura infantil brasileiros". São Paulo, Departamento de Artes e Design <http://www.pucrio.org>.

br/pibic/relatorio_resumo2012/relatorios_pdf/ctch/ART/DAD-Roberta% 20Calixto. pdf, 2012.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Leya, 2015.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** Remate de Males. IEL/Unicamp, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CARPENTER, Humphrey. **Secret gardens:** a study of the golden age of children's literature. Faber & Faber, 2012.

CARROLL, Lewis. **Alice.** São Paulo: 34, 2017.

CARROLL, Lewis. **The annotated Alice:** The definitive edition. WW Norton & Company, 2000.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens:** um diálogo pertinente. Caxias do Sul: Educs, 2015.

CECCANTINI, João Luis C. T (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação:** vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997). 2000. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Literatura)– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e estudos culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá, Eduem, 2009, p. 319-325.

CHANDLER, Katherine R. Thoroughly Post-Victorian, Pre-Modern Beatrix. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 287-307, 2007.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos:** mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind, trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CHILDS, Peter; FOWLER, Roger. **The Routledge dictionary of literary terms.** Routledge, 2006.

CHRISTODOULIDES, Nephie. **Out of the Cradle Endlessly Rocking:** Motherhood in Sylvia Plath's Work. Brill Rodopi, 2005.

CIABATTARI, Jane. Dylan Thomas: Rock 'n' Roll Poet. Disponível: <<https://www.bbc.com/culture/article/20141016-dylan-thomas-rock-n-roll-poet>>. Acesso em: 10 jan 2022.

CLARK, Beverly Lyon; HIGONNET, Margaret R. (Ed.). **Girls, boys, books, toys: Gender in children's literature and culture.** Baltimore and London: JHU Press, 2000.

COATS, Karen. The Meaning of Children's Poetry: A Cognitive Approach. **International Research in Children's Literature**, v. 6, n. 2, p. 127-142, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Editora Atica, 1991.

COHEN, Morton N. **Lewis Carroll: a biography**. Pan Macmillan, 2015.

COHEN, Patricia. Next Big Thing in English: Knowing They Know That You Know. Disponível em: << <https://www.nytimes.com/2010/04/01/books/01lit.html> >>. Acesso em 10 dez 2020.

COLWELL, Eileen H. **Eleanor Farjeon**: a Bodley Head Monograph. London: The Bodley Head, 1961.

CONRAD, JoAnn. Modernity and Modernism in Twentieth-Century American Picturebooks. **International Research in Children's Literature**, v. 12, n. 2, p. 127-153, 2019.

COWEN, Alan S.; KELTNER, Dacher. Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 114, n. 38, p. E7900-E7909, 2017.

CULLER, Jonathan D. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.

CUMMINGS, E.E. **4 Contos**. São Paulo: Cosac Naify, [2014].

CUMMINGS, E.E. **Der Elefant und der Schmetterling**. Il. Linda Wolfsgruber. Hildesheim: Gerstenberg, 2013.

CUMMINGS, E.E. **Fairy tales**. New York: Harcourt, Brace & World, 1965

CUMMINGS, E.E. **I Carry Your Heart with Me**. Il. Mati Rose McDonough. Petaluma, CA: Cameron & Co., 2014.

CUMMINGS, E.E. **Il vecchietto che diceva "Perché"**. Pordenone: Ed. C'era una Volta, 1989.

CUSIMANO, Corey. **Attributions Of Mental State Control**: Causes And Consequences. Dissertation (Doctor of Philosophy) University of Pennsylvania, 2019.

CZARNECKI, K. "Who is behind the curtain? Virginia Woolf, "Nurse Lugton's Golden Thimble" and the anxiety of Authorship". In: **Contradictory Woolf**. South Carolina: Clemson University Press, 2012.

CZARNECKI, Kristin; ROHMAN, Carrie (Ed.). **Virginia Woolf and the Natural World: Selected Papers from the Twentieth Annual International Conference on Virginia Woolf: Georgetown University, Georgetown, Kentucky, 3-6 June, 2010**. Oxford University Press, 2011.

D'AMICO, Diane. **Christina Rossetti**: Faith, Gender and Time. LSU Press, 1999.

DANOWSKI, Jesica L. The Portrayal of Older Characters in Popular Children's Books: A Content Analysis from 2000 to 2010. Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2011.630741?journalCode=rchm20> >. Acesso em 10 dez. 2021.

DARTON, Frederick Joseph Harvey. **Children's books in England: Five centuries of social life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

DE LIMA, Aldo. Metáfora E Cognição: Resultado De Um Estudo De Caso. **Revista Linguagem em Foco**, v. 3, n. 4, p. 13-22, 2011.

DE OLIVEIRA, Maria Aparecida. Virginia Woolf e o Gótico. *Itinerários*, Araraquara, n. 47, p. 25-38, jul./dez. 2018

DE RIJKE, V. **Art & Soul: Rudolf Steiner: Interdisciplinary Art & Education**. Berlin: Springer, 2019.

DE RIJKE, V; ØSTERMARK-JOHANSEN, L; THOMAS, H. (Orgs.). **NOSE BOOK: Representations of the Nose in Arts and Literature**. London: Middlesex University Press, 2000.

DE RIJKE, Victoria Inez Frederike. A juxtaposition of signifiers: radical collage in children's literature. **Journal of Literary Education**, n. 1, p. 26-38, 2018.

DE RIJKE, Victoria Inez Frederike. A juxtaposition of signifiers: radical collage in children's literature. **Journal of Literary Education**, n. 1, p. 26-38, 2018.

DE RIJKE, Victoria. **The values of savagery: pathologies of child and pet play in avant-garde visual culture**. Disponível em: < <https://eprints.mdx.ac.uk/22847/> >. Acesso em 20 jun. 2020.

DEVOS, Lien. Not all that's modern is post: Shaun Tan's grand narrative. **Bookbird: A Journal of International Children's Literature**, v. 49, n. 4, p. 17-23, 2011.

DIAS, Ana Crélia Penha. As muitas histórias da história da literatura infantil brasileira. In: MORTATTI, M.R.L.; BERTOLETTI, M.E.N.; OLIVEIRA, F.R. **Clássicos Brasileiros sobre Literatura Infantil (1943-1986)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DINGES, Hayden. Cognitive Criticism. Disponível em: <<<http://pages.vassar.edu/theories-of-the-novel/files/2013/05/cognitivecriticism.docx.pdf>>>. Acesso em 05 dez. 2020.

DOMHOFF, G. William; SCHNEIDER, Adam. Are dreams social simulations? Or are they enactments of conceptions and personal concerns? An empirical and theoretical comparison of two dream theories. **Dreaming**, v. 28, n. 1, p. 1, 2018.

DRUKER, Elina. **Modernismens bilder: den moderna bilderboken i Norden**. Göteborg: Makadam, 2008.

DRUKER, Elina; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. Introduction: Children's literature and the avant-garde. In: **Children's Literature and the Avant-Garde**. John Benjamins, 2015. p. 1-16.

DUPEE, F.W. General Introduction. In: STEIN, Gertrude. **Selected Writings of Gertrude Stein**. New York: Vintage Books, 1990.

DUSINBERRE, Juliet. **Alice to the lighthouse: children's books and radical experiments in art**. NY: Springer, 1999.

DYER, Jennifer R.; SHATZ, Marilyn; WELLMAN, Henry M. Young children's storybooks as a source of mental state information. **Cognitive Development**, v. 15, n. 1, p. 17-37, 2000.

DYRUD, Marilyn Ann. Rending the veil: dreams in five novels by Virginia Woolf. Disponível em: << <https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI8113672/> >>. Acesso em 04 abril 2020.

ELEANOR FARJEON. In: COMMIRE, Anne (general editor). **Something About the Author: Facts and Pictures about Contemporary Authors and Illustrators of Books for Young People**. Vol 2. Detroit: Gale Research Book Tower, 1971.

ELEANOR FARJEON. In: SENICK, Gerard J. (general editor). **Children's Literature Review: Excerpts from Reviews, Criticism, and Commentary on Books for Children and Young People**. Vol. 34. Detroit: Gale Research Inc., 1995.

ELICK, Catherine L. Anxieties of an Animal Rights Activist: The Pressures of Modernity in Hugh Lofting's Doctor Dolittle Series. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 323-339, 2007.

ELIOT, T.S. **Growltiger's last stand and other poems**. Il. Errol Le Cain. London: Faber and Faber, 1986

ELIOT, T.S. **Macavity**. Il. Arthur Robins. London: Faber & Faber, 2014.

ELIOT, T.S. **Old Possum's book of practical cats**. Boston: Harcourt Children's Books, 2009

ELIOT, T.S. **Skimbleshanks**. Il. Arthur Robins. London: Faber & Faber, 2015.

ELIOT, Thomas Stearns. Tradition and the individual talent. **Perspecta**, v. 19, p. 36-42, 1982.

EMMOTT; Catharine; ALEXANDER, Marc. Schemata. Disponível em: <lhn.sub.uni-hamburg.de/index.php/Schemata.html>. Acesso em 20 jun 2021.

FALCONER, Rachel. Children's literature: Part II. Forms and genres. 43. Crossover literature. Disponível em: <<http://schoolbag.info/literature/children/140.html>>. Acesso em 13 maio 2020.

FALCONER, Rachel. Crossover literature. In: **International companion encyclopedia of children's literature**. Routledge, 2018. p. 556-575.

FALCONER, Rachel. **The crossover novel: contemporary children's fiction and its adult readership**. Routledge, 2008.

FALKENBACH, Maria F. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem**: transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico. Florianópolis, 2005,

139 p. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Teatro). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

FARGNOLI, A. Nicholas; GILLESPIE, Michael Patrick. **James Joyce: A Literary Reference to His Life and Work.** Facts on File, 2006.

FARIA, Carla Lento. Entre fantasmas e mundos imaginários: o fantástico em Virginia Woolf. Dissertação (Mestrado em Letras) – Unifesp, São Paulo, 2016.

FARJEON, Annabel. **Morning Has Broken: A Biography of Eleanor Farjeon.** s/c: J. MacRae, 1986.

FARJEON, Eleanor. **A Nursery in the Nineties.** London: Faber and Faber, 2013.

FARJEON, Eleanor. **Martin Pippin in the Apple Orchard.** Philadelphia, New York: 1949.

FARJEON, Eleanor. **Martin Pippin in the Daisy Field.** London, Cumberlege: Oxford Univ. Press, 1954.

FARJEON, Eleanor. **The little bookroom:** Eleanor Farjeon's short stories for children chosen by herself. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press, 1979.

FAULKNER, W. **A Árvore dos Desejos.** Il. Guazzelli. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FAULKNER, W. **The Wishing Tree.** Il Don Bolognese. New York: Random House, 1964.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** Mulheres, corpos e acumulação primitiva. Editora Elefante, 2019.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura:** a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. Assis, 2008. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; DA ROCHA, Guilherme Magri. No Caminho dos Desejos. **Leitura EM Revista**, n. 13, p. 41-41, 2018.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; NAVAS, Diana; SILVA, Maurício. **Produção literária juvenil e infantil contemporânea de autoria feminina.** São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; ROCHA, Guilherme Magri da. Modernist Avant-Garde Children's Books: an interview with Victoria de Rijke. **Revista Norte@mentos**, Sinop, v. 13, n. 34, p. 197-217, dez. 2020.

FIJALKOWSKI, Krzysztof; RICHARDSON, Michael (Ed.). **Surrealism: Key Concepts.** Routledge, 2016.

FISHMAN, Solomon. Virginia Woolf on the Novel. **The Sewanee Review**, v. 51, n. 2, p. 321-340, 1943.

FITCH, Noel Riley. *The First Ulysses. James Joyce: The Augmented Ninth*. Syracuse University Press, 1988.

FOSTER, Jonathan K. **Memory: A very short introduction**. Oxford: OUP, 2009.

FOSTER, Shirley; SIMONS, Judy. **What Katy Read: Feminist Re-Readings of "Classic" Stories for Girls**. Iowa: University of Iowa Press, 1995.

FRIEDAN, Betty. **A Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Campos, 2020.

FROST, R. **A Swing for Birches**. Owing Mills, Md.: Stemmer House, 1982

FROST, R. **Birches**. New York: Holt, 1988

FROST, R. **Poetry for young people** - Robert Frost New York: Scholastic, 2000

FROST, R. **Stopping by Woods on a Snowy Evening**. New York: Dutton, 1978.

FROST, R. **The Cow in Apple Time**. Amherst, Mass.: Beekman & Hathaway, 2005

FROST, R. **The Pocket Book of Robert Frost's Poems**. New York: Pocket Books, 1946.

FROST, R. **The Road not Taken**. New York: Holt, 1951.

GALE, Cengage Learning. **A Study Guide for Virginia Woolf's "The Widow and the Parrot"**. Gale: Cengage Learning, 2016.

GANDER, Catherine: American 'Wild Zones': Space, Experience, Consciousness. Disponível em: << <https://iaas.ie/cfps/call-papers-american-wild-zones-space-experience-consciousness/> >>. Acesso em 21 fev 2019.

GANNON, Susan R. One More Time: Approaches to Repetition in Children's Literature. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 12, n. 1, p. 2-5, 1987.

GARLAND, Carina. Curious Appetites: Food, Desire, Gender and Subjectivity in Lewis Carroll's Alice Texts. **The Lion and the Unicorn**, v. 32, n. 1, p. 22-39, 2008.

GILBERT, Sandra M.; GUBAR, Susan. **The madwoman in the attic: The woman writer and the nineteenth-century literary imagination**. Yale: Yale University Press, 2020.

GILL, Jo (Ed.). **The Cambridge Companion to Sylvia Plath**. Cambridge University Press, 2006.

GILL, Jo. **The Cambridge Introduction to Sylvia Plath**. Cambridge University Press, 2008.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life: Selections*. s/d, 1959.

GOGA, Nina; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (Ed.). **Maps and Mapping in Children's Literature: Landscapes, seascapes and cityscapes**. John Benjamins Publishing Company, 2017.

GOLDMAN, Jane. From Mrs. Dalloway to The Waves: New Elegy and Lyric Experimentalism. In: SUSAN, Sellers et al. (Ed.). **The Cambridge Companion to Virginia Woolf**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GOOBT, John. Dylan Thomas. Disponível em: <<<https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199846719/obo-9780199846719-0057.xml>>>. Acesso em 10 jan 22.

GOODENOUGH, Elizabeth N. 'Demons of Wickedness, Angels of Delight': Hawthorne, Woolf, and the Child. **Hawthorne and Women: Engendering and Expanding the Hawthorne Tradition**, p. 226-36, 1999.

GOPNIK, Adam. Understanding Steinese. **New Yorker**, 2013. Disponível em: <<<https://www.newyorker.com/books/page-turner/understanding-steinese>>>. Acesso em 13 dez 2021.

GREBY, Matthew Orville. The Origins of Children's Literature. In: GREBY, Matthew Orville; IMMEL, Andrea (Ed.). **The Cambridge companion to children's literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GREENBLATT, Stephen (Ed.). **The Norton Anthology of English Literature**. WW Norton & Company, 2012.

GREENE, Ellin Peterson. Eleanor Farjeon: The Shaping of a Literary Imagination. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 1982, n. 1, p. 61-70, 1982.

GREENE, Ellin. Eleanor Farjeon. In.: BINGHAM, Jane M. (editor). **Writers for Children: Critical Studies of Major Authors Since the Seventeenth Century**. New York: Charles Scribner's Sons, 1988.

GREENWAY, Betty (Ed.). **Twice-told Children's Tales: The Influence of Childhood Reading on Writers for Adults**. Abingdon: Routledge, 2005.

GRENBY, Matthew Orville. **Children's literature**. Edinburgh University Press, 2014.

GUBAR, Marah. **Artful dodgers: reconceiving the golden age of children's literature**. Oxford University Press, 2010.

GUILLORY, John. **Cultural capital**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

HAASE, Donald (Ed.). **The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales [3 Volumes]**. s/c: Greenwood Publishing Group, 2007.

HAHN, Daniel. **The Oxford companion to children's literature**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

HATELEY, Erica. Gender. In: NEL, Philip; PAUL, Lissa; CHRISTENSEN, Nina (Ed.). **Keywords for children's literature**. New York and London: New York University Press, 2011.

HAZARD, Paul. **Les livres, les enfants et les hommes**. s/d: Hatier, 1967.

HEMINGWAY, E. **The Faithful Bull**. Il. Michael Foreman. London: Hamish Hamilton, 1980.

HERMAN, David. Cognitive Narratology (revised version; uploaded 22 September 2013). Disponível em: << <http://www.lhn.uni-hamburg.de/node/38.html> >>. Acesso em 05 jan. 2021.

HINTZ, Carrie. **Children's Literature**. Oxon, New York: Routledge, 2020.

HOBSON, J. Allan. Sleep is of the brain, by the brain and for the brain. **Nature**, v. 437, n. 7063, p. 1254-1256, 2005.

HODGKINS, Hope Howell. High Modernism for the Lowest: Children's Books by Woolf, Joyce, and Greene. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 354-367, 2007.

HOGAN, Patrick Colm. **What literature teaches us about emotion**. New York: Cambridge University Press, 2011.

HOUEN, Alex (Ed.). **Affect and Literature**. Cambridge University Press, 2020.

HUBERT, Renée Riese; HUBERT, Judd David. Reading Gertrude Stein in the light of the book artists. **Modernism/modernity**, v. 10, n. 4, p. 677-704, 2003.

HUNT, Peter. Canon constitution and canon change in children's literature. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MULLER, Anja (Ed.). **Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature**. New York: Taylor & Francis, 2016.

HUNT, Peter. Children's Literature. In: NEL, Philip; PAUL, Lissa; CHRISTENSEN, Nina (Ed.). **Keywords for children's literature**. New York and London: New York University Press, 2011.

HUNT, Peter. Confronting the Snark: The non-theory of children's poetry. In: **Poetry and childhood**. Institute of Education Press, 2010. p. 17-23.

HUNT, Peter. **An introduction to children's literature**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

HUNT, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature**. London and New York: Routledge, 2004.

HUTCHEON, Linda. Historiographic Metafiction Parody and the Intertextuality of History. Baltimore: John Hopkins, 1989.

HUXLEY, Aldous. **Os Corvos de Pearblossom**. Rio de Janeiro: Galerinha, 2006

HUXLEY, Aldous. **The Crows of Pearblossom** with illustrations by Hans Shabracq. London: Chatto & Windus, 1976.

ISER, Wolfgang. The Reading Process: A Phenomenological Approach. RICHTER, David H. **The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends**. Boston, New York: Bedford/St. Martin's, 2006.

JACOBS, J. **The Pied Piper and Other Fairy-Tales**. New York: Macmillan, 1963.

JANNIDIS, Fotis. Character. Disponível em: <<http://lhn.sub.uni-hamburg.de/index.php/Character.html>>. Acesso em 20 jun 2020.

JEAN-JACQUES, Lecerclé. **Philosophy of Nonsense**. The intuitions of Victorian *nonsense* literature. 1994.

JOOSEN, Vanessa (Ed.). **Connecting childhood and old age in popular media**. s/c: Univ. Press of Mississippi, 2018.

JOOSEN, Vanessa. Constructing Age for Young Readers. **International Research in Children's Literature**, v. 14, n. 3, p. 252-268, 2021.

JOOSEN, Vanessa. Second Childhoods and Intergenerational Dialogues: How Children's Literature Studies and Age Studies Can Supplement Each Other. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 40, n. 2, p. 126-140, 2015.

JOYCE, J. **O Gato e o Diabo**. Il. Lelis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

JOYCE, J. **Os Gatos de Copenhagen**. Il. Michaela Pivetti. São Paulo: Iluminuras, 2013.

JOYCE, J. **The Cat and the Devil**. Il. Blachon. St. John's, Newfoundland: Breakwater Books, 1990.

JOYCE, J. **The Cats of Copenhagen**. Il. Casey Sorrow. New York: Scribner, 2012.

KAHN, David. Reactions to Dream Content: Continuity and Non-continuity. **Frontiers in Psychology**, p. 2676, 2019.

KAHN, David; HOBSON, Allan. Theory of Mind in Dreaming: Awareness of Feelings and Thoughts of Others in Dreams. **Dreaming**, v. 15, n. 1, p. 48, 2005.

KAVALOSKI, Joshua. **High Modernism: Aestheticism and performativity in literature of the 1920s**. Boydell & Brewer, 2014.

KEEN, Suzanne et al. **Empathy and the Novel**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007.

KERMODE, Frank. **Pleasure and change: The aesthetics of canon**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. FORMOSINHO, O. Júlia, p. 37-60, 2007.

KNOWLTON, Eloise. **Joyce, Joyceans, and the rhetoric of citation**. University Press of Florida, 1998.

KROMHOUT, R. **April is de Wreedste Maand**. Amsterdam: Leopold, 2013.

KROMHOUT, R. **Soldaten huilen niet**. Amsterdam: Leopold, 2010.

KÜMMERLING-MEIBAUER (ed.) **Picture-books: Representation and Narration**, New York: Routledge, 2014.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina, and MEIBAUER, Jörg. Beware of the Fox! Emotion and Deception in Fox by Margaret Wild and Ron Brooks. In: EVANS, Janet (ed.). **Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Texts**. London: Routledge, 2015b.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Picturebooks and Early Literacy. How Do Picturebooks Support Early Conceptual and Narrative Development?. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; et al. (eds.). **Learning from Picturebooks: Perspectives from Child Development and Literacy Studies**, New York: Routledge, 2015c.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; Meibauer, Jörg. Early-Concept Books: Acquiring Nominal and Verbal Concepts. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (ed.). **Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3**. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. **The Lion and the Unicorn**, vol. 29, nº 3, p. 324–347, 2005.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Maps in picturebooks: cognitive status and narrative functions. **Barnelitterært Forskningstidsskrift**, vol. 6, nº 1, p. 26970, jan. 2015a.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Metaphorical maps in picturebooks. In: GOGA, Nina; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. **Maps and Mapping in Children's Literature: Landscapes, Seascapes, and Cityscapes**. Amsterdam: John Benjamins, 2017.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Towards a cognitive theory of picturebooks. **International Research in Children's Literature**, v. 6, n. 2, p. 143-160, 2013.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Towards a Cognitive Theory of Picturebooks. **International Research in Children's Literature**, vol. 6, nº 2, p. 143–160, dez. 2013.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Understanding the Matchstick Man: Aesthetic and Narrative Properties of a Hybrid Picturebook Character. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MULLER, Anja (Ed.). **Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature**. New York, Taylor & Francis, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. Editora Atica, 1985.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason: A field guide to poetic metaphor**. Chicago: University of Chicago press, 2009.

LAVALLE, Luci Maria Collin. **A composição em movimento: as dinâmicas temporal e espacial nos retratos literários de Gertrude Stein**. 2003. Tese de Doutorado.

LAWRENCE, D.H. **Poems Selected for Young People by William Cole**. Dr. by Ellen Raskin. New York: The Viking Press, 1967.

LEAR, Edward. **The complete nonsense of Edward Lear**. New York: Courier Corporation, 1951.

LEITCH, Vincent B. et al. (Ed.). **The Norton anthology of theory and criticism**. WW Norton & Company, 2018.

LESNIK-OBERSTEIN, Karín (Ed.). **Children's literature: New approaches**. Springer, 2004.

LEVERAGE, Paula; MANCING, Howard; SCHWEICKERT, Richard (Ed.). **Theory of mind and literature**. Purdue University Press, 2010.

LEVINE, Robert S. et al. (Ed.). **The Norton Anthology of American Literature: Volume A and B**. WW Norton & Company, 2016.

LEVY, Heather. **The Servants of Desire in Virginia Woolf's Shorter Fiction**. Peter Lang, 2010.

LEWIS, Clive Staples **On Stories and Other Essays in Literature**. s/d: HarperOne, 2009.

LEWIS, Clive Staples. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2015.

LEWIS, Naomi et al. **A Book for Eleanor Farjeon: with an introduction by Naomi Lewis and illustrated by Edward Ardizzone**. Great Britain: Hamish Hamilton Ltd., 1966.

LODGE, David et al. The Language of Modernist Fiction: Metaphor and Metonymy. In: BRADBURY, Malcolm; MCFARLANE, James. **Modernism**. Penguin Books, 1978.

LOEFFELHOLZ, Mary. American Literature 1914–1945. In: GOTTESMAN, Ronald et al. *The Norton anthology of American literature*. New York: WW Norton & Company, Inc., 1980.

LOFTUS, Elizabeth F. Creating false memories. **Scientific American**, v. 277, n. 3, p. 70-75, 1997.

LONDON, Jack. **O Lobo do Mar**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

LUNDIN, Anne. **Constructing the canon of children's literature: beyond library walls and ivory towers**. Abingdon: Routledge, 2004.

Lynne Vallone. **Disciplines of Virtue: Girls' Culture in the Eighteenth and Nineteenth Centuries**. New Haven, Conn.: Yale University Press. 1995.

MACDONALD, G. **The Golden Key**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1968.

MACLEAR, K. **Virginia Wolf**. Il. Isabelle Arsenault. Toronto: Kids Can Press, 2012.

MACLEOD, Anne S.; **Children's Literature and American Culture, 1820-1860** Hampden, CT: 1975.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. ENTRE A LITERATURA E O ENSINO. **Miscelânea**: Revista de Literatura e Vida Social, v. 3, p. 247-257, 1998.

MAO, Weiqiang. Give the Screw Another Turn—A Cultural Re-Reading of the Turn of the Screw. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 1, n. 1, p. 44-49, 2010.

MARCUS, Laura. Woolf's feminism and feminism's Woolf. In.: SELLERS, Susan. **The Cambridge Companion to Virginia Woolf**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

MARCUS, **Leonard S. Margaret Wise Brown**: Awakened by the Moon. Boston: Beacon Press, 1992.

MARKENDORF, Marcio. A invenção da fama em Sylvia Plath. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2009.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Conto e Reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: cultura acadêmica, 2012.

MARTHA, Alice Áurea Penteado; VALENTE, Thiago Alves. (Orgs.) **Produção cultural paranaense para crianças e jovens**. Assis: Cultura Acadêmica, 2016.

MARTIN, Ann. Modernist Transformations: Virginia Woolf, Cinderella, and the Legacy of Lady Ritchie. **Woolf Studies Annual**, v. 11, p. 33-52, 2005.

MCCALLUM, Robyn. Metafiction and experimental work. Peter Hunt (toim.). **International Companion Encyclopedia of Children's Literature**, v. 1, p. 587-598, 2004.

MCLEMMME, Scott. Making the Cut. Disponível em: <<https://www.chronicle.com/article/making-the-cut/>>. Acesso em 13 fev 2018.

MEEK, Margaret. Introduction: definitions, themes, changes, attitudes. In: **International Companion Encyclopedia of Children's Literature**. Routledge, 2004. p. 25-36.

MERRIMAN, Ben. Rewriting the Rules of Art: Pierre Bourdieu's "Manet: A Symbolic Revolution". Disponível em: <lareviewofbooks.org/article/rewriting-the-rules-of-art-pierre-bourdieu-s-manet-a-symbolic-revolution/>. Acesso em 04 jan 2022.

MICKENBERG, Julia A. **Tales for little rebels: A collection of radical children's literature**. NYU Press, 2008.

MICKENBERG, Julia L. **Learning from the left: Children's literature, the Cold War, and radical politics in the United States**. Oxford University Press, 2005.

MICKENBERG, Julia L. Radical Children's Literature. In: **Oxford Research Encyclopedia of Literature**. Disponível em <<https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-89>>. Acesso em 13 dez 2020.

MICKENBERG, Julia L.; NEL, Philip. Radical Children's Literature Now!. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 445-473, 2011.

MICKENBERG, Julia; VALLONE, Lynne (Ed.). **The Oxford handbook of children's literature**. Oxford University Press, 2011.

MIDDLEBROOK, Diane. **Her Husband**: Ted Hughes and Sylvia Plath--A Marriage. New York: Penguin, 2004.

MILLER, Nancy K. Changing the subject: authorship, writing, and the reader. In: **Feminist studies/critical studies**. Palgrave Macmillan, London, 1986. p. 102-120.

MØNSTER, Louise. Dream Poems. The Surreal Conditions of Modernism. **Humanities**, v. 7, n. 4, p. 112, 2018.

MOODY, Alys. Indifferent and Detached: Modernism and the Aesthetic Affect. **Modernism/Modernity Print Plus**, vol. 3, nº 4, 11 dez. 2018.

MORRIS, J. (Org.). **The Barefoot book of classic poems**. Oxford: Barefoot Books, 2006.

MORRISON, L. (Org.). **More spice than sugar** - poems about feisty females. Il. Ann Boyajian. Boston: Houghton Mifflin, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, 17: 179-187, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; DE OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Quatro décadas de produção acadêmica brasileira sobre literatura infantil: avanços, contradições e desafios. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 10-32, 2015.

NAREMORE, James. **The World Without a Self: Virginia Woolf and the Novel**. Yale University Press, 1973.

NEVES, Dulce Amélia. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da informação**, v. 35, p. 39-44, 2006.

NEL, Philip. Is there a text in this advertising campaign?: Literature, marketing, and Harry Potter. **The Lion and the Unicorn**, v. 29, n. 2, p. 236-267, 2005.

NEL, Philip; PAUL, Lissa; CHRISTENSEN, Nina (Ed.). **Keywords for children's literature**. New York and London: New York University Press, 2011.

NELSON, Claudia. Boys Will Be Girls The Feminine Ethic and British Children's Fiction, 1857-1917. 1991.

NICHOLLS, Peter. **Modernisms**: a literary guide. Macmillan International Higher Education, 2008.

NIKOLAJEVA, Maria (Ed.). **Aspects and Issues in the History of Children's Literature**. Greenwood Publishing Group, 1995.

NIKOLAJEVA, Maria. Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks. In: MACHIN, David (ed.). **Visual Communication**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2014b.

NIKOLAJEVA, Maria. Picturebooks and Emotional Literacy. **The Reading Teacher**, vol. 67, n° 4, p. 249–254, dez. 2013

NIKOLAJEVA, Maria. **Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature**. Amsterdam: John Benjamins, 2014c.

NIKOLAJEVA, Maria. Reading Other People's Minds Through Word and Image. **Children's Literature in Education**, vol. 43, n° 3, p. 273–291, 1 mar. 2012.

NIKOLAJEVA, Maria. Recent trends in children's literature research: Return to the body. **International Research in Children's Literature**, v. 9, n. 2, p. 132-145, 2016.

NIKOLAJEVA, Maria. Tamed Imagination: A re-reading of Heidi. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 25, n. 2, p. 68-75, 2000.

NIKOLAJEVA, Maria. 'The Penguin Looked Sad'. Picturebooks, Empathy and Theory of Mind". In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (ed.). **Picturebooks: Representation and Narration**. New York: Routledge, 2014a.

NIKOLAJEVA, Maria. **The rhetoric of character in children's literature**. Scarecrow Press, 2002.

NOAKES, Vivien. Edward Lear: **The Life of a Wanderer**. Houghton Mifflin, 1968.

NODELMAN, Perry. The case of children's fiction: Or the impossibility of Jacqueline Rose. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 10, n. 3, p. 98-100, 1985.

NODELMAN, Perry. **The hidden adult: Defining children's literature**. Baltimore: JHU Press, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. **Cultivating humanity**. Harvard University Press, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. The literary imagination in public life. **New Literary History**, v. 22, n. 4, p. 877-910, 1991.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins** lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2017.

O' HARA, J.D. The World is Round. In: BUTLER, Francelia , **Sharing Literature with Children**. New York: David McKay Company, Inc., 1977.

O'CONNELL, Sanjida. **Mindreading: An Investigation into how we learn to love and lie**. New York: Doubleday, 1997.

O'SULLIVAN, Emer. Internationalism, the universal child and the world of children's literature. In: HUNT, P. **International companion encyclopedia of children's literature**, v. 1, p. 13-25, 2004.

OKUMURA, Sayaka. **The poetics of Virginia Woolf's fiction: time, space and the material world**. 2007. Tese de Doutorado. University of York.

OLIVA, Juliana. Identidade e reciprocidade em *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. Dissertação (Mestrado em Letras) – Univ. São Judas Tadeu. São Paulo, 2013.

OMMUNDSEN, Åse Marie; HAALAND, Gunnar; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (Ed.). **Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning**. Routledge, 2021.

PAGE, D. **Marianne Moore**. Mankato, Minn: Creative Education, 1994

PANIQUE, D. **Les classiques de Patrique chroniques décalées des chefs-d'oeuvre de la littérature**. Paris: Gallimard, 2019.

PARSONS, Elizabeth. Ideology. In: NEL, Philip; PAUL, Lissa; CHRISTENSEN, Nina (Ed.). **Keywords for children's literature**. New York and London: New York University Press, 2011.

PAUL, Lissa, “*Writing Poetry for Children is a Curious Occupation*”: *Ted Hughes and Sylvia Plath*, **The Horn Book Magazine**, 81:3 (May/June 2005), pp. 257–267.

PAUL, Lissa. Feminist criticism: From sex-role stereotyping to subjectivity. In: HUNT, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature**, 2004.

PAUL, Lissa. **Reading Otherways**. Stroud, Glos.: Thimble Press, 1998.

PEDROSA, Danielli de Cássia Morelli. A viúva e o papagaio-uma história verídica: Virgínia Woolf e um conto do realismo maravilhoso. **Cadernos De Pós-Graduação Em Letras**, v. 18, n. 3, 2018.

PELIANO, Adriana Medeiros. **Através do surrealismo e o que Alice encontrou lá**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

PERLOFF, Marjorie. Um cessar de semelhanças: Stein/Picasso/DuchamptAGUIAR, Daniela; COLLIN, Lucy. QUEIROZ, João. **Ao Vires Isto**: Gertrude Stein, Tradução e Intermidialidade. Curitiba: Kotter Editorial; Cotia: Ateliê Editorial, 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PESKIN, Joan; ASTINGTON, Janet Wilde. The effects of adding metacognitive language to story texts. **Cognitive development**, v. 19, n. 2, p. 253-273, 2004.

PESSOA, Luiz. On the relationship between emotion and cognition. **Nature reviews neuroscience**, v. 9, n. 2, p. 148-158, 2008.

PESSOA, Luiz. On the relationship between emotion and cognition. **Nature reviews neuroscience**, v. 9, n. 2, p. 148-158, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou Como Resistir à Adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PICKERING, Samuel F. John Locke and children's books in eighteenth-century England. Tennessee: Univ of Tennessee Pr., 1981.

PIXIE. In: **Encyclopaedia Britannica**. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/pixie>> . Acesso em 04 out 2021.

PLATH, Sylvia. **Collected Stories** (Children's Classics). London: Faber & Faber, 2001.

PLATH, Sylvia. **The Collected Poems**. New York: Harper Collins, 2016.

PLATH, Sylvia. **Johnny Panic and the bible of dreams: and other prose writings**. London: Faber & Faber, 2013.

PLATH, Sylvia. **O Livro das Camas e outras Histórias para Crianças**. São Paulo: Globinho, 2016.

PLATH, Sylvia. **Os Diários de Sylvia Plath**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

POLITIS, Dimitrios. Between Modernism and Postmodernism: Greek Literature for Children and Youth in the Last Decades of the Twentieth Century. **Bookbird: A Journal of International Children's Literature**, v. 56, n. 2, p. 52-56, 2018.

POPOVA, Maria. To Do: Gertrude Stein's Posthumous Alphabet Book. Disponível em:<<<https://www.themarginalian.org/2012/05/21/gertrude-stein-to-do-a-book-of-alphabets-and-birthdays/>>>. Acesso em 15 nov 2021.

POUND, Ezra; DE CAMPOS, Augusto; PAES, José Paulo. **ABC da literatura**. Editora Cultrix, 2001.

RAMOS, Ana Margarida. Cruzamentos entre a literatura canônica e a literatura infantil: tendências contemporâneas. **Malasartes**, s/c, v.21-22 40, n. 1, p. 31-37, 2011.

RAMOS, Ana Margarida. Fernando Pessoa E A Literatura Para A Infância: Encontros E Desencontros. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 1, 2015.

RASCHKA, C.; CUMMINGS, E.E. *Little Tree*. New York, NY: Hyperion Books For Children, c. 2001.

REDCAY, ANNA. Theorists: Jacqueline Rose. Disponível em: <<<https://www.representingchildhood.pitt.edu/rose.html>>>. Acesso em 20 fev 2020.

REEF, C. *E.E. Cummings*. New York: Clarion Books, c2006.

REYNIER, Christine. **Virginia Woolf's Ethics of the Short Story**. Springer, 2009.

REYNOLDS, Kimberley. **Girls only?: gender and popular children's fiction in Britain, 1880-1910**. Harvester/Wheatsheaf, 1990.

REYNOLDS, Kimberley. **Radical children's literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

REYNOLDS, Kimberley. **Children's literature: A very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2011.

RICHARDSON, Alan. *Studies in Literature and Cognition: A Field Map*. In: RICHARDSON, Allan; SPOLSKY, Ellen. **The Work of Fiction: Cognition, Culture, and Complexity**. New York: Routledge, 2004.

RICHTER, David H. **The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends**. s/d: Bedford Books, 2006.

RIJKE, Victoria de; SINKER, Rebecca. Dare to Dada: an argument for visual and verbal avant-garde poetry in the nursery. **International journal of education through art**, v. 2, n. 3, p. 211-222, 2006.

ROCHA, Guilherme Magri da. **As Alices Alternativas de Christina Rossetti, Jean Ingelow e Juliana Horatia Ewing**. 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

RODRIGUES, Marisa Cosenza et al. Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 77-88, 2007.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVEIRA, Flávia Fraga; PELISSON, Maíze Carla Costa. Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 195-204, 2017.

ROGERS, L. **16 Words**. Il Chuck Groenink. New York: Schwartz & Wade Books, [2019].

ROHMAN, Carrie. A Hoard of Floating Monkeys: Creativity and Inhuman Becomings in Woolf's Nurse Lugton Story. **Deleuze Studies**, v. 7, n. 4, p. 515-536, 2013.

ROSE, Jacqueline. **The case of Peter Pan, or the impossibility of children's fiction**. University of Pennsylvania Press, [1984] 1992.

ROSENBLATT, Louise M. **The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work**. SIU Press, 1994.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno, In: **Texto/Contexto**. Ensaios. SP: Perspectiva, 1969, p. 75-97.

ROSENFELD, Anatol. **Texto e contexto I**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ROVAN, Marcie Panutsos. **Happily ever after?: Ambiguous closure in modernist children's literature**. 2016. Tese de Doutorado. Duquesne University, 2016.

RUDD, David (Ed.). **The Routledge companion to children's literature**. New York: Routledge, 2010.

RUDD, David. Children's Literature and the Return to Rose. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 290-310, 2010.

RUDD, David. Theorising and theories: how does children's literature exist?. In: **Understanding children's literature**. Routledge, 2006. p. 25-39.

RUDD, David; PAVLIK, Anthony. The (Im) Possibility of Children's Fiction: Rose Twenty-Five Years On. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 223-229, 2010.

RUSSELL, David L.; ANDERSON, Nancy A. **Literature for children**. Longmans Publishing Group, 2015.

RUSSELL, David. **Literature for Children**. s/d: Pearson, 2015.

RUSSUM, Jennifer Ann. **From Sewing Circles to Linky Parties: Women's Sewing Practices in the Digital Age**. Arizona State University, 2016.

RUST, Martha Dana. Stop the World, I Want to Get Off! Identity and Circularity in Gertrude Stein's "The World is Round". **Style**, p. 130-142, 1996.

RYAN, Derek; BOLAKI, Stella (Ed.). **Contradictory Woolf: Selected Papers from the Twenty-first Annual International Conference on Virginia Woolf: University of Glasgow, Glasgow, Scotland, 9-12 June, 2011**. Oxford University Press, 2012.

s/d. *E.E. Cummings*. Mankato, Minn.: Creative Education, 1994.

SCARRY, Elaine. On Vivacity: the Difference Between Daydreaming and Imagining-Under-Authorial- Instruction. RICHTER, David H. **The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends**. Boston, New York: Bedford/St. Martin's, 2006.

SCHMID, Wolf. Implied Author. Disponível em: <lnh.sub.uni-hamburg.de/index.php/Implied_Author.html>. Acesso em 20 jun 2021.

SCHMID, Wolf. Implied Reader. Disponível em: <lnh.sub.uni-hamburg.de/index.php/Implied_Reader.html>. Acesso em 20 jun 2021.

SCHÜLER, D. *Finnício Riovém*. Il Cristiane Löff. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SCHÜLER, Donaldo. **Finnício Riovém**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SELDEN, Raman; WIDDOWSON, Peter; BROOKER, Peter. **A reader's guide to contemporary literary theory**. Routledge, 2013.

SENA, Jorge de. **A literatura inglesa**. Lisboa: Edições Colibri, 1989.

SEWELL, Elizabeth. Lewis Carroll and TS Eliot as Nonsense Poets. **TS Eliot: A collection of critical essays**, p. 65-72, 1962.

SHARKEY, John J. (Ed.). **Mindplay: an anthology of British concrete poetry**. (47 Dean St., W. 1), Lorrimer Publishing Limited, 1971.

SHAVIT, Zohar. **Poetics of children's literature**. University of Georgia Press, 2009.

SHONODA, Mary-Anne. Metaphor and Intertextuality: A Cognitive Approach to Intertextual Meaning-Making in Metafictional Fantasy Novels. **International Research in Children's Literature**, vol. 5, nº 1, p. 81-96, jul. 2012.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.23- 57.

SHOWALTER, Elaine. **A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing**. Princeton University Press, 1999.

SHOWALTER, Elaine. *The female malady: Women, madness, and English culture, 1830-1980*. 1985.

SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura inglesa para brasileiros: curso completo de cultura e literatura inglesa para estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

SILVA-DÍAZ, María Cecilia. Picturebooks, lies and mindreading. **Barnelitterært Forskningstidsskrift**, vol. 6, nº 1, p. 26972, jan. 2015.

SILVEY, Anita. **The essential guide to children's books and their creators**. Houghton Mifflin Harcourt, 2002.

SINDER, Antoneli Matos Belli. **Ficções de infância: Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Numa Editora, 2018.

SMITH, Victoria Ford. **Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature**. Univ. Press of Mississippi, 2017.

SOLOSKI, Alexis. Who's Afraid of Gertrude Stein. *The Guardian*, 2009. Disponível em: <<<https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2009/jun/12/gertrude-stein>>>. Acesso em 10 dez 2021.

SONCINI, Gabriela Regina. CONTO MARAVILHOSO, FÁBULA E AQUARELA: A OBRA DE BEATRIX POTTER E A DIVERSIDADE NO OLHAR PARA A LITERATURA INFANTIL. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 18, n. 29, p. 137-151, 2019.

SOUZA, Adriana Soares Freitas de et al. **Teoria da mente e contação de histórias: uma intervenção com professoras e alunos na Educação Infantil**. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015..

STALLWORTHY, Jon; RAMAZANI, Jahan. Modernism. In: GREENBLATT, Stephen; CHRIST, Carol T. (Ed.). *The Norton anthology of English literature*. WW Norton & Company, 2012.

STALLWORTHY, Jon; RAMAZANI, Jahan. The Twentieth Century and After. **Introduction. The Norton Anthology of English Literature**. Ed. Stephen Greenblatt and MH Abrams. 8th ed. Vol. F. New York: WW Norton & Company, p. 1827-847, 2006.

STARR, Gabrielle. Cognitive Literary Criticism. In: RICHTER, David H. (org.) **A Companion to Literary Theory**. s/d: Blackwell, 2018.

STEIN, G. **First Reader and Three Plays**. Il. Francis Rose. Dublin, London: Maurice Fridberg, 1946.

- STEIN, G. **First Reader**. Il. Günter Brus. s/c: Ritter, 2001.
- STEIN, G. **O Mundo é Redondo**. Il. Sérgio Medeiros. São Paulo: Iluminuras, 2020.
- STEIN, G. **Para fazer um livro de alfabetos e aniversários**. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- STEIN, G. **The World is Round**. Il. Clement Hurd. New York: HarperCollins, 2013.
- STEIN, G. **The World is Round**. Il. Francis Rose. New York: Haskell House, 1965.
- STEIN, G. **To Do: a book of alphabets and birthdays**. Il. Gisele Potter. Hong Kong: Yale University Press, 2011.
- STEIN, Gertrude. **Lectures in America**. Boston: Beacon Press, 1985.
- STEIN, Gertrude. **O Mundo é Redondo**. São Paulo: Iluminuras, 2020.
- STEIN, Gertrude. **Para fazer um livro de alfabetos e aniversários**. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- STEIN, Gertrude. **Picasso**. New York: Dover Publications, 1984.
- STEIN, Gertrude. **The Autobiography of Alice B Toklas**. New York: Random House Publishing Group. Edição do Kindle, 1993.
- STEIN, Gertrude. **The Gertrude Stein First Reader and Three Plays**. Boston: Houghton
- STEIN, Gertrude. *To Do: a Book of Alphabets and Birthdays*. STEIN, Gertrude. **To Do: A Book of Alphabets and Birthdays**. s/c: Yale University Press, 2011.
- STEINBERG, Peter. A Celebration, this is Sylvia Plath. Disponível em: << <https://www.sylviaplath.info/> >>. Acesso em 21 fev. 2019.
- STEPHENS, John. Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature. In: MALLAN, Kerry; BRADFORD, Clare. **Contemporary Children's Literature and Film**. [S. l.]: Macmillan Education UK, 2011.
- STEPHENS, John; MCCALLUM, Robyn. **Retelling stories, framing culture: traditional story and metanarratives in children's literature**. Routledge, 2013.
- STIFTER, A. **Rock Crystal - A Christmas Tale**. New York: Pantheon, 1945.
- STOCKWELL, Peter. **The language of surrealism**. Macmillan International Higher Education, 2016.
- STOCKWELL, Peter. **Cognitive poetics: An introduction**. Oxon, New York: Routledge, 2002.
- STYLES, Morag; ARIZPE, Evelyn. A gorilla with 'Grandpa's Eyes': How children interpret visual texts—A case study of Anthony Browne's Zoo. **Children's Literature in Education**, v. 32, n. 4, p. 261-281, 2001.

SUTHERLAND, Donald; STEIN, Gertrude. **Yale Edition of the Unpublished Writings of Gertrude Stein, Under the General Editorship of Carl Van Vechten with and Advisory Committee of Donald Gallup, Donald Sutherland and Thornton Wilder.** Yale University Press, 1951.

SVENSSON, Sonja. Equal but Different? The Incorporation of Children's Books in National Histories of Literature. **Maria Nikolajeva: Aspects and Issues in the History of Children's Literature**, p. 57-61, 1995.

TASSIN, Algernon. Books for children. In: **Cambridge history of American literature**, 1918.

THACKER, Deborah Cogan; WEBB, Jean. **Introducing children's literature: from Romanticism to Postmodernism.** s/c: Psychology Press, 2002.

THOMAS, D. **A Child's Christmas in Wales.** Il. Trina Schart Hyman. New York: Holiday House, 1985.

THOMAS, D. **A Visit to Grandpa's and other stories.** Il. Robin Jacques. London e Melbourne: J.M. Dent & Sons Ltd., 1984.

THOMAS, D. **Fern Hill.** Il. Murray Kimber. Alberta: Red Deer College Press, 1997.

THWAITE, M. **From Primer to Pleasure in Reading**, 2nd edn (first edn published 1963). London: Library Association, 1972.

TIGGES, Wim. **An anatomy of literary nonsense.** s/c: Rodopi, 1988.

TJUPA, Valerij. Heteroglosia. Disponível em: <[lhn.sub.uni-hamburg.de/index.php/Heteroglossia.html](http://hn.sub.uni-hamburg.de/index.php/Heteroglossia.html)>. Acesso em 20 jun 2021.

TOKLAS, Alice B.. **The Alice B. Toklas Cook Book.** United States: HarperCollins, 2021.

TOLKIEN, J. R. R. **Tree and leaf.** Boston, MA: Houghton Mifflin. 1965.

TOLKIEN, J.R.R. **Sobre Histórias de Fadas.** São Paulo: Conrad, 2006.

TOWNSEND, John Rowe. **Written for children:** An outline of English-language children's literature. Oxford: Rowman & Littlefield, 1996.

TRAVIS, Molly Abel. **Reading cultures: The construction of readers in the twentieth century.** SIU Press, 1998.

TRITES, Roberta S. Cognitive Narratology and Adolescent Fiction. BEAUVAIS, Clémentine (Ed.). **Edinburgh Companion to Children's Literature.** Edinburgh University Press, 2017.

TRITES, Roberta S. **Disturbing the universe:** Power and repression in adolescent literature. University of Iowa Press, 1998.

TRITES, Roberta Seelinger. Growth in adolescent literature: Metaphors, scripts, and cognitive narratology. **International Research in Children's Literature**, v. 5, n. 1, p. 64-80, 2012.

TRITES, Roberta. **Literary conceptualizations of Growth**: Metaphors and cognition in adolescent literature. John Benjamins Publishing Company, 2014.

TURNER, M. The Cognitive Study of Art, Language, and Literature. **Poetics Today**, vol. 23, nº 1, p. 9–20, 1 mar. 2002.

TURNER, Mark. Poetry: Metaphor and the Conceptual Context of Invention. In: RICHTER, David H. **The Critical Tradition**: Classic Texts and Contemporary Trends. Boston, New York: Bedford/St. Martin's, 2006.

VAN DYNE, Susan R. **The problem of biography**. s/d, 2006.

VENTURA, Susana. **Sete contos que nunca me contaram**: Contos de fadas pensados, ouvidos, escritos e recontados por mulheres. São Paulo: Biruta, 2022.

VERMEULE, Blakey. Gossip and literary narrative. **Philosophy and Literature**, v. 30, n. 1, p. 102-117, 2006.

VERMEULE, Blakey. **Why do we care about literary characters?** Baltimore: JHU Press, 2010.

VERONA, Stéfani Oliveira; ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. DO COELHO ESPERTO À RATINHA CORAJOSA: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS HISTÓRIAS INFANTIS DE BEATRIX POTTER. **História: Questões & Debates**, v. 67, n. 1, p. 165-195, 2018.

VIGUERS, Ruth Hill et al. **A Critical History of Children's Literature**. s/d.1953.

WALLER, Alison; FALCUS, Sarah. Life Stages. **International Research in Children's Literature**, v. 14, n. 3, p. 245-251, 2021.

WARD, Adolphus William; WALLER, Alfred Rayney. **The Cambridge history of English literature**. The University Press, 1914.

WARNER, Eric (Ed.). **Virginia Woolf**: A Centenary Perspective. Springer, 1984.

WARREN, Austin. Carroll and his Alice books. **Sewanee Review Sewanee, Tenn**, v. 88, n. 3, p. 331-353, 1980.

WATSON, Dana Cairns. Building a Better Reader: The Gertrude Stein First Reader and Three Plays. **The Lion and the Unicorn**, v. 35, n. 3, p. 245-266, 2011.

WATSON, Dana Cairns. **Gertrude Stein and the Essence of what Happens**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2005.

WELD, Sara Pankenier. **An Ecology of the Russian Avant-Garde Picturebook**. John Benjamins Publishing Company, 2018.

WELD, Sara Pankenier; MORSON, Gary Saul. **Voiceless Vanguard**: The Infantalist Aesthetic of the Russian Avant-Garde. Northwestern University Press, 2014.

WESTMAN, Karin E. Children's Literature and Modernism: The Space Between. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 283-286, 2007.

WESTMAN, Karin E. Perspective, Memory, and Moral Authority: The Legacy of Jane Austen in JK Rowling's Harry Potter. **Children's Literature**, v. 35, n. 1, p. 145-165, 2007.

WILL, Barbara. "And Then One Day There Was a War": Gertrude Stein, Children's Literature, and World War II. *Children's Literature Association Quarterly*, v. 32, n. 4, p. 340-353, 2007.

WILL, Barbara. **Unlikely Collaboration**: Gertrude Stein, Bernard Faÿ, and the Vichy Dilemma. Columbia University Press, 2011.

WILLIAMS, W.C. **Poetry for Children**. Union Square Kids: 2003.

WILSON, R. **A pocket of time**: the poetic childhood of Elizabeth Bishop. Il. Emma Fitzgerald. Wolfville, Nova Scotia: Nimbus Publishing Ltd., [2019]

WINTER, J. **Gertrude is Gertrude is Gertrude is Gertrude**. Il. Calef Brown. New York: Atheneum Books for Young Readers, 2009.

WINTER, Jonah. **Gertrude is Gertrude is Gertrude is Gertrude**. Ilustrado por Calef Brown. Atheneum Books for Young Readers, 2009.

WOOLF, V. **A Cortina da Babá Lugton**. Il. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

WOOLF, V. **A Viúva e o Papagaio**. Porto: Porto Editora, 2015.

WOOLF, V. **Flush**. Il. Katyuli Lloyd. Minas Gerais: Autêntica, 2016.

WOOLF, V. **Flush**: biografia de um cão. Il. Iraxte López de Munáin. Porto: Livros do Brasil, 2021.

WOOLF, V. **Nurse Lugton's Curtain**. Il. Julie Vivas. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich, 1991.

WOOLF, V. **Nurse Lugton's Golden Thimble**. Il. Duncan Grant. London: Hogarth Press, 1966.

WOOLF, V. **The Widow and the Parrot**. Il. Julian Bell. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

WOOLF, V.; BELL, Q. **Charleston Bulletin Supplements**. London: The British Library, 2013.

WOOLF, Virginia. **Contos Completos**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

WOOLF, Virginia. Lewis Carroll. In.: CARROLL, Lewis. **Através do Espelho**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WOOLF, Virginia. Modern fiction. **The common reader**, v. 1, p. 146-154, 1925.

YEATS, W.B. **The moon spun round** W. B. Yeats for children. Il. Shona Macdonald. Dublin: The O'Brien Press, 2016

YEATS, W.B. **Fairy Tales of Ireland**. London: HarperCollins, 1993.

YOUNG, TIMOTHY. Introduction. In: STEIN, Gertrude. **To Do: a Book of Alphabets and Birthdays**. s/c: Yale University Press, 2011.

ZANOTO, Sérgio Augusto. **As Alices brasileiras: um estudo comparativo das traduções, do inglês para o português, de excertos aleatoriamente escolhidos de Alice's adventures in Wonderland e Through the looking-glass and what Alice found there**. 2001, 126f. 2001. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis.

ZAPICO, A. **Gente de Dublin**. [Portugal]:Levoir, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Duas Décadas De Amadurecimento. **EntreLetras**, v. 10, n. 2, p. 6-16, 2019.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; DE CARVALHO, Diógenes Buenos Aires (Ed.). **Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente**. EDUCS-Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2015.

ZIPES, Jack et. al. (Editores). **The Norton Anthology of Children's Literature**. New York: W. W. Norton, 2005.

ZIPES, Jack. Et al. **The Norton Antology of Children"s Literature: the traditions in English**. New York, London: Norton, 2005.

ZUNSHINE, Lisa (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive literary studies**. Oxford: University Press, 2015.

ZUNSHINE, Lisa. **Bibliography for Cognitive Literary Studies**. Disponível em: < https://www.academia.edu/17855983/Bibliography_for_Cognitive_Literary_and_Cultural_Studies_in_progress_updated_regularly_ >. Acesso em 20 dez 2021.

ZUNSHINE, Lisa. From the" From the Social to the Literary: Approaching Cao Xueqin's The Story of the Stone (Honglou meng 紅樓夢) from a Cognitive Perspective. **The Oxford handbook of cognitive literary studies**, p. 176-196, 2015.

ZUNSHINE, Lisa. Sociocognitive complexity. In: **Novel: A Forum on Fiction**. Duke University Press, 2012. p. 13-18.

ZUNSHINE, Lisa. The secret life of fiction. **PMLA**, v. 130, n. 3, p. 724-731, 2015.

ZUNSHINE, Lisa. Theory of Mind and Experimental Representations of Fictional Consciousness. RICHTER, David H. **The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends**. Boston, New York: Bedford/St. Martin's, 2006.

ZUNSHINE, Lisa. Theory of mind and fictions of embodied transparency. **Narrative**, v. 16, n. 1, p. 65-92, 2008.

ZUNSHINE, Lisa. Theory of Mind as a pedagogical tool. **Interdisciplinary Literary Studies**, v. 16, n. 1, p. 89-109, 2014.

ZUNSHINE, Lisa. What Mary Poppins Knew: Theory of Mind, Children's Literature, History. **Narrative**, v. 27, n. 1, p. 1-29, 2019.

ZUNSHINE, Lisa. **Why we read fiction:** Theory of mind and the novel. s/d: Ohio State University Press, 2006.