

EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: múltiplas linguagens

Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Vânia Maria Castelo Barbosa
Organizadoras



Organizadora s:

Andréia de Oliveira Alencar Iguma

Vânia Maria Castelo Barbosa

Educação literária mudanças em movimento: múltiplas linguagens

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 5: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),
Regina Michelli (UERJ)
Adriana Lins Precioso (UEMT)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. São responsabilidades dos autores também as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação literária mudanças em movimento: múltiplas linguagens [e-book]/
Organizadores: Andréia de Oliveira Alencar Iguma, Vânia Maria
Castelo Barbosa. -- Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024.
211 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso
Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-27-5.

1. Literatura infantil e juvenil contemporânea. 2. Educação literária - Múltiplas
linguagens 3. Formação de leitores 2. Leitura literária. I. Iguma, Andréia de
Oliveira Alencar. II. Barbosa, Vânia Maria Castelo.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372.21

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins – CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuíno Francisco
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel
 Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
 Ana Paula Carneiro
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma
 Andreina de Melo Louveira Arteman
 Antonio Cezar Nascimento de Brito
 Beatriz Alves de Moura
 Berta Lúcia Tagliari Feba
 Clara Cassiolato Junqueira
 Claudia Leite Brandão
 Cleide de Araujo Campos
 Emanuela Carla Medeiros de Queiros
 Estela Aparecida de Souza dos Santos
 Gabrielly Doná
 Guilherme da Silva Lima
 Isabela Delli Colli Zocolaro
 Ivanete Bernardino Soares
 Jamile Rossetti de Souza
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff
 Jorge de Castro
 Juliane Francischeti Martins
 Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena Batista
 Marlice Nogueira
 Naelza de Araújo Wanderley
 Rita Cristina Lima Lages
 Robson Guimaraes de Faria
 Rodrigo Corrêa Martins Machado
 Rosangela Valachinski Gandin
 Sarah Gracielle Teixeira Silva
 Silvana Ferreira de Souza Balsan
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
 Vania Kelen Belão Vagula
 Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
 e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)	Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)	Leoneide Martins (UFMA)
Amanda Valiengo (UFSJ)	Luís Girão (USP)
Antônio César Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)	Márcia Tavares (UFCG)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)	Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Mariana Cortez (UNILA)
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP)	Mônica Correia Baptista (UFMG)
Danglei de Castro Pereira (UNB).	Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)	Pedro Afonso Barth (UFU)
Diana Navas (PUC-SP)	Regina Michelli (UERJ)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),	Rita Lopes (UFOP)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)	Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),	Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).	Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)	Rosana Rodrigues (UEMT)
Emanuela Medeiros (UERN)	Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),	Rovilson José da Silva (UEL)
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Sandra Franco (UEL)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)	Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
José Helder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023, - se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 5 – Literatura infantil e juvenil e as múltiplas linguagens e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SUMÁRIO

- 5 **APRESENTAÇÃO**
- 8 **CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 16 **EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 26 **A ATUALIDADE DE TEMAS CLÁSSICOS NA VIDA
DE JOVENS CONTEMPORÂNEOS: UM ENFOQUE
A PARTIR DE ADAPTAÇÕES DE “FRANKENSTEIN”**
Luísa Freitas dos Anjos
Nathalia Ramos de Miranda
Simone Maria Bacellar Moreira
- 35 **A MATERIALIDADE DA MEMÓRIA EM *BISA BIA, BISA BEL*
DE ANA MARIA MACHADO**
Fabiana dos Santos Sousa
Cleanne Nayara Galiza Colaço
- 48 **AS FÁBULAS DE PLÍNIO MARCOS: DRAMATURGIA
PARA A INFÂNCIA E INTERTEXTUALIDADE**
Sergio Manoel Rodrigues
- 57 **ATIVIDADES ARTÍSTICAS E FORMAÇÃO LITERÁRIA:
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE EXTENSÃO CRIAÇÃO**
Lidiane Oliveira Lobo de Sá
Lívia Rodrigues Stefani
Amanda Valiengo
- 66 ***CAVALEIROS DO ZODÍACO*: UM MANGÁ DE QUALIDADES ÉPICAS**
João Paulo Vicente Prilla
Lara Cristina Nascimento Queiroz
- 77 **DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA NO ESTUDO
DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
Juçara Moreira TEIXEIRA
- 86 **ÉDIPO, KAFKA, PINÓQUIO E A CARTILHA DO FASCISMO**
Cassiana Lima Cardoso
- 96 **FELIPE NETO “NÃO FAZ SENTIDO”: UMA ANÁLISE SOBRE SEMIFORMAÇÃO
DE LEITORES A PARTIR DE LIVROS INFANTOJUVENIS MAIS VENDIDOS NO BRASIL**
Taynara Batista da Silva
Robson Loureiro



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 106** **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CORDEL COMO UMA EXPERIÊNCIA NAS MÍDIAS SOCIAIS DO MUSEU AMAZÔNICO**
Carolina Brandão Gonçalves
Maria Lúcia de Oliveira
Gleidson da Costa Bandeira
- 114** **GESTOS MEMORATIVOS NO ENLACE POÉTICO ENTRE IMAGEM E VERBO: ISMÁLIA E RAPUNZEL**
Maria Zilda da Cunha
Regina Célia Ruiz
- 125** **LEITURA SEM PALAVRAS: UM ESTUDO DA HQ UM OCEANO DE AMOR, DE LUPANO E PANACCIONE**
Selton Lima de Oliveira
Rosângela Neres Araújo da Silva
- 134** **METAMORFOSES EM NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS: O CARA, DE PHILIPPE BARBEAU E FABIENNE CINQUIN**
Regina Michelli
- 143** **MOSCAS E OUTRAS MEMÓRIAS: A QUALIFICAÇÃO MULTIMODAL NO CONTO ILUSTRADO**
Beatriz dos Santos Feres
- 153** **O CRONOTOPO LITERÁRIO E OS LIVROS ILUSTRADOS DE ODILON MORAES: CRIAÇÃO DE NECESSIDADES HUMANIZADORAS PARA O ATO DE LER LITERATURA.**
Joyce Aparecida da Silva Linard
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
- 162** **PERMANÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: O IMAGINÁRIO DE "A BELA E A FERA"**
Igraínne de Brito Marques
- 173** **PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: A CULTURA DIGITAL E O LIVRO IMPRESSO**
Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi
- 184** **QUEM CONTA UM CONTO, CONTA UM CURTA: PROJETO DE TRANSCRIÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS**
Solange Salete Toccolini Zorzo
- 193** **SIMBOLOGIA DOS INSETOS NO LIVRO/FILME CORALINE**
Letícia Carvalho Lessa
Dra. Cassiana Lima Cardoso (orientadora)
- 203** **WANDINHA OU WEDNESDAY: DOS HQS, DE CHARLES ADDAMS, À ADAPTAÇÃO PARA A SÉRIE DE TV (2022)**
Sandra Trabucco Valenzuela



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECAMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto “Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fron-*



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

teiras visíveis. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparecer-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenharam um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso coração bate quando cer-



tas palavras são enunciadas, ou quando o silêncio nele se debate como um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafias, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel de Barros nos provou que é possível monumentar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes pere-nemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.



E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos nãos de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.



E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.

Mas era uma situação nova.

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

¹ Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan..., entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados



emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jurgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó *vulgata planetaria*: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos. Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace



/ Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura –más específicamente la literatura– puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacermé preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.



¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarle a restituir su identidad y su dignidad.



A ATUALIDADE DE TEMAS CLÁSSICOS NA VIDA DE JOVENS CONTEMPORÂNEOS: UM ENFOQUE A PARTIR DE ADAPTAÇÕES DE "FRANKENSTEIN"

Luísa Freitas dos Anjos
FFP/UERJ, CETREINA-UERJ

Nathalia Ramos de Miranda
FFP/UERJ, CETREINA-UERJ

Simone Maria Bacellar Moreira
FFP/UERJ,

Ao ler, porém, concentrava-me de modo particular em minha própria condição e sentimentos. Achava-me semelhante, embora, ao mesmo tempo, estranhamente diferente dos seres sobre os quais lia e de cuja conversa era ouvinte. Identificava-me com eles e os entendia em parte, mas minha mente ainda era informe; não dependia de ninguém e não estava relacionado com ninguém. 'O caminho da minha partida estava livre' e não havia ninguém para lamentar a minha destruição. Minha aparência era horrível, minha estrutura gigantesca. O que significava isso? Quem era eu? O que era eu? De onde eu vinha? Qual era o meu destino? Tais questões me ocorriam constantemente, mas eu era incapaz de respondê-las.

(Mary Shelley)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, pretendemos apresentar e refletir como temáticas consideradas clássicas na literatura são encontradas na vida contemporânea, especialmente na vida de jovens estudantes do ensino médio. Entendemos que a formação de leitores configura-se como um desafio no atual cenário educativo brasileiro e que, frequentemente, é construída uma barreira entre jovens e obras literárias ditas clássicas por diversos motivos, como o distanciamento social, histórico e linguístico entre ambas as partes. Este distanciamento acaba por gerar, muitas vezes, a ideia de que essas obras não podem ou não devem ser lidas pelo público jovem, já que supostamente não haverá ponto em comum para aproximação deles ao conteúdo lido.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Italo Calvino, escritor e jornalista italiano, afirma em seu livro “Por que ler os clássicos” (1991) que as leituras feitas na juventude podem ser pouco profícuas por conta da “impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida” (CALVINO, 2007, p. 10), ao mesmo tempo em que podem ser uma experiência formativa de leitura, que dão forma e estabelecem paradigmas para experiências futuras. Adicionalmente, é compreendido que a adolescência é um período efervescente da vida, no qual muitas mudanças são experienciadas tanto no âmbito individual como no social e que, portanto, as leituras ou aproximações com a literatura realizadas nesse período muito provavelmente desencadeiam a maneira como este ou aquele indivíduo se relacionam com a literatura.

Considerando essas perspectivas, entendemos que as adaptações de textos clássicos são um recurso estratégico para serem utilizadas em sala de aula visando maior engajamento e aproximação dos estudantes aos textos. Rajwesky (2012) conceitua como *transposição intermediária* a passagem de uma mídia para outra, como de um livro em prosa para um filme ou uma história em quadrinhos, o que coloquialmente chamamos de *adaptação*.

Para a realização dessa reflexão, selecionamos uma adaptação em quadrinhos de Taísa Borges (2012) do romance “Frankenstein: ou, o Prometeu Moderno” (1818), de Mary Shelley (1797 - 1851) como forma de aproximar os estudantes de ensino médio dessa obra carregada de simbolismos e interpretações. O propósito é que, a partir da leitura, sejam levantadas e desenvolvidas questões encontradas no livro que também são comuns à realidade dos adolescentes.

É inegável, nesse contexto, a potência formadora e transformadora da literatura. Antonio Candido (2004) afirma que a literatura é direito indispensável ao ser humano para sua humanização e compreensão de mundo:

[...] Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 2004, p. 177)

Não há possibilidade, partindo desse princípio, de que haja humanidade sem literatura. Fica, principalmente, na responsabilidade do professor de literatura no ensino médio mediar esse contato tão definidor entre estudante e as obras literárias, na tentativa tanto de formar um público leitor quanto de colocar em prática o que é sustentado e reconhecido pelas políticas nacionais de educação.

Vejamos, então, como o uso de adaptações de obras clássicas pode atuar como agente catalisador desse processo a fim de que esses jovens se desenvolvam como leitores críticos e conscientes de suas realidades, entendendo que estão acompanhados de sentimentos e experiências universais e comuns à humanidade, por meio da literatura.

O ACESSO À LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E A ADAPTAÇÃO LITERÁRIA COMO INTERMEDIACÃO

O Ministério da Educação (MEC) prevê na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio que livros ditos clássicos devem ser abordados durante as aulas a fim de colocar em evidência obras que “representem desafio para os estudantes do ponto de vista de códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 524). Através desse trecho do documento, é possível perceber essa colocação como uma das razões pela qual é importante essa abordagem. Porém, um dos objetivos da reflexão proposta neste artigo é de expor uma pluralidade de motivos para que esse contato entre os jovens e a literatura clássica aconteça, além de propostas práticas para este fim. Ainda sobre as menções que existem sobre a literatura tem ao longo da BNCC do Ensino Médio, é relevante ressaltar que os idealizadores da base citam adaptações como um meio legítimo de criar essa relação entre o jovem aluno e diversas obras, incluindo as clássicas:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018, p.)

Como mencionado anteriormente, os elaboradores da BNCC entendem que o estudo da literatura clássica no ensino médio fortalece as habilidades linguísticas dos jovens. Porém, além disso, essas obras também podem ter o poder de proporcionar uma compreensão mais abrangente, ampliando a visão dos jovens sobre diversas questões.

Obras como as tragédias gregas, dramas shakespearianos e romances clássicos que marcaram sua época, apresentam dilemas éticos universais, permitindo que os estudantes conectem-se emocional e intelectualmente com narrativas que resistiram ao teste do tempo. Essas obras têm o potencial de desafiar os estudantes a refletirem sobre questões filosóficas, morais e sociais sobre suas próprias vidas e sobre o que acontece ao redor.

Além do viés filosófico que vem acompanhado das leituras clássicas, é fato que a capacidade de analisar textos complexos e compreender contextos históricos e culturais mais amplos promove uma aprendizagem mais significativa. Porém, para conseguir um resultado satisfatório ao apresentar tais obras para uma turma de ensino médio no Brasil, é recomendável não inserir a obra “crua” durante as aulas, isto é, no sentido de a apresentar como ela é e esperar que os alunos a entendam imediatamente.

No contexto educacional, atualmente é possível que exista o fator do desconhecido ou talvez uma convicção prévia de que livros clássicos não são interessantes ou não cabem no contexto escolar, apenas em universidades. Para uma introdução mais tranquila de



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

tais obras, o próprio Ministério da Educação (2018) aconselha o uso de diferentes mídias, adaptações do clássico, para que dessa forma, uma relação entre os alunos e os livros seja estabelecida.

O texto de Antonio Candido, “O Direito à Literatura” (2004), surge como um guia para nossa proposta, fortalecendo teoricamente a presença de obras clássicas no ensino médio. Na perspectiva do autor, a literatura clássica não deve ser confinada apenas às universidades, mas sim permear todos os níveis educacionais. Para Candido (1988), a literatura, em ampla escala, é qualquer criação com “toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (1988, p. 176) e que, portanto, “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (1988, p. 176).

Desse modo, o destaque que o autor dá para a literatura em um âmbito social e a pluralidade com que considera toda fabulação literatura, demonstra que sua visão se alinha com a proposta de utilizar diferentes mídias e adaptações, sugerida pelo Ministério da Educação. Essa proposta pode ser considerada uma estratégia para superar barreiras iniciais e estabelecer uma conexão mais harmoniosa entre os alunos e as obras literárias clássicas, assim entregando aos alunos um meio de fabulação mais acessível com a intenção de o levar para os textos originais.

Portanto, as adaptações de livros clássicos em diferentes formas de mídia, como histórias em quadrinhos (HQs), edições animadas ou em linguagem coloquial, desempenha um papel fundamental em facilitar o contato dos jovens com esse viés da literatura. Essas abordagens inovadoras oferecem uma entrada acessível para os universos literários mais densos, proporcionando uma experiência mais envolvente aos alunos e menos frustrante aos professores.

As HQs, por exemplo, muitas vezes simplificam narrativas complexas se utilizando de elementos visuais no auxílio da compreensão. Esse tipo de adaptação pode servir como uma ponte, tornando a leitura mais dinâmica e atraente para os jovens, ao mesmo tempo em que preservam a essência das histórias originais. Essas edições animadas proporcionam uma experiência sensorial mais completa, estimulando a imaginação e permitindo uma conexão emocional mais imediata com os personagens e tramas.

Além disso, essas adaptações também atendem a diferentes estilos de aprendizagem. Para estudantes que talvez encontrem desafios na abordagem tradicional da leitura, a combinação de elementos visuais e narrativos pode facilitar a compreensão e reforçar o interesse pelas histórias contadas através de livros da literatura clássica.

Ao incorporar essas adaptações no contexto educacional, o processo de aprendizado torna-se mais inclusivo, incentivando os jovens a explorarem esse universo literário, que muitos julgam pouco interessante pelo prejulgamento que fazem, de maneira mais interativa, a fim de criar verdadeiro identificação com a vida dos estudantes. Dessa forma, os estudantes que estão tendo contato e criando relação com essas histórias pela primeira vez podem ter em mente que mesmo sendo escritas há muitos anos, muitos temas dessas



obras seguem atuais, e podem ser encontrados nos contextos sociais e individuais de cada estudante. Isso não apenas enriquece sua compreensão das obras, mas também fomenta o gosto pela leitura e o apreço por essas histórias.

Para implementar essa prática, acreditamos que a sequência didática de Cosson (2006) apresenta-se como uma estratégia válida e coerente em sala de aula, que sugere uma aproximação motivada e em etapas, permitindo assim que os estudantes compreendam a adaptação e insiram-se gradativamente e de forma consciente no contexto da obra.

As principais etapas da sequência didática proposta por Cosson (2006) são **a escolha** do texto literário adequado ao estudante e ao objetivo do ensino; **a pré-leitura** para despertar o interesse e explorar os conhecimentos prévios dos estudantes pelo(s) tema(s) abordado(s) no texto; **a leitura silenciosa ou compartilhada**, tendo como foco a compreensão global da obra; discussão orientada, analisando os personagens, enredo e elementos simbólicos; e **a discussão** como um momento de reflexão entre os estudantes sobre questões presentes da obra.

PARALELOS ENTRE A ADAPTAÇÃO E O TEXTO FONTE DE "FRANKENSTEIN"

Desde o seu primeiro lançamento, em 1818, a obra "Frankenstein; ou, o Prometeu Moderno" configura-se como uma narrativa sem precedentes na história da literatura. Pioneira nos gêneros de terror e ficção científica, o livro também inova nas estruturas de narração e aborda temas e problemáticas que não se esgotaram nem foram "solucionados" até mesmo depois de dois séculos de sua publicação.

A aclamação imediata do público e da crítica se estende aos tempos contemporâneos, consequentemente, gerando incontáveis adaptações, referências e releituras entre as mais variadas mídias a partir da obra. Atualmente, há filmes, séries, pinturas, peças de teatro, músicas, musicais, poesias, esculturas, adaptações para o público infanto-juvenil, *videogames*, além de outros livros e histórias em quadrinhos que utilizam o texto original em alguma escala.

Para Rajwesky (2012), configura-se como *transposição midiática* a prática de produzir uma nova obra a partir de uma composição "fonte" de uma mídia diferente, "a exemplo de adaptações fílmicas de textos literários, novelizações e assim por diante" (Rajwesky, 2012, p. 58). Pode-se considerar, dessa forma, que a adaptação literária não apenas facilita o trajeto até o texto fonte, quando este costuma ser tido como de difícil acesso, como também exercita a interpretação textual, possibilitando uma compreensão mais ampla acerca do que há de comum e incomum entre ambos os textos.

A história em quadrinhos de Taísa Borges (2012) faz parte da coleção "Clássicos em HQ", que tem como um dos objetivos "oferecer o primeiro contato de leitores jovens e adultos com obras clássicas e um estimulante convite à leitura dos textos originais" (2012, p. 59). Quando colocada ao lado do texto original, de Mary Shelley, apresenta algumas semelhan-



ças, tais como: as correspondências enviadas à senhora Saville; a articulação entre os narradores Walton, Victor Frankenstein e a Criatura; o enredo; a expressão profunda dos sentimentos; os dilemas éticos, morais e filosóficos; e a apresentação de temas e problemáticas. Entre as diferenças, a principal é, certamente, a estrutura textual: o primeiro estende-se em prosa, com exceção de alguns poemas ao longo da obra, e é dividido em três volumes; já o segundo se formata como história em quadrinhos, ilustrada e significativamente mais curta.

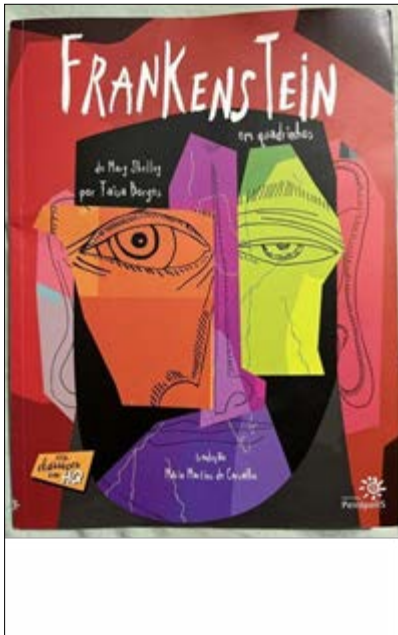


Figura 1: Acervo pessoal das autoras



Figura 2: Acervo pessoal das autoras

DILEMAS QUE ATRAVESSAM GERAÇÕES

Mary Shelley (1797-1851) foi uma autora profundamente inserida no período histórico em que viveu, cujos princípios e temáticas podem ser encontrados distribuídos por suas obras. O movimento Romântico surge, no século XIX, como uma reação às efervescentes mudanças econômicas, sociais e culturais que chegaram com as revoluções da época, especialmente a Revolução Industrial, que teve seu início no país natal da autora, a Inglaterra. Como símbolo de sua época, Shelley, entre muitas outras atribuições, coloca em xeque os limites entre ética e ciência, questiona o que nos torna realmente humanos e se aprofunda entre a essência do pensamento e dos sentimentos, sem perder de vista os acontecimentos e circunstâncias sociais que a rodeavam.

Atualmente, na segunda década do século XXI, já não nos encontramos mais na etapa inicial da Revolução Industrial, porém, ela continua em pleno desenvolvimento, de



modo que sentimos os efeitos primários ao mesmo passo em que vivenciamos o que vem sendo alcançado em nossa época. Consideramos, portanto, que “Frankenstein” continua reverberando porque as questões que a obra levanta ainda não foram totalmente respondidas ou compreendidas, como define Italo Calvino (1991), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer” (1991, p. 11).

No âmbito social, é visível que muitas mudanças ocorreram ao longo de mais de dois séculos. É a dimensão psicológica e individual, entretanto, que ainda reflete a maioria dos dilemas e ponderações como em tempos atrás. Na obra de Shelley, entramos em contato com temas universais à experiência humana em sociedade, como questões existenciais; desenvolvimento do indivíduo em um meio social; o autorreconhecimento e a autoidentificação; a influência do isolamento, da rejeição, da empatia e do acolhimento; a potência da comunicação e da inserção social; e o poder transformador da arte.

A adaptação selecionada para a realização dessa proposta não abre mão de nenhum desses tópicos provenientes do texto original, o que permite desconstruir, em sala de aula, a ideia mencionada anteriormente de que há uma distância negativa entre a obra de 1818 e jovens estudantes de ensino médio. Ao realizar a leitura, é comum que os mais diversos sentimentos surjam entre os leitores, tanto em relação ao criador como em relação à criatura. Exercitar essa interpretação torna-se um convite para a prática de trocas e alteridades em sala, que pode levar a diferentes caminhos.

Retomando o foco para os estudantes do ensino médio no Brasil, a obra atemporal de Mary Shelley, “Frankenstein”, revela-se como um espelho vívido de temas recorrentes na vida dos adolescentes, tais como crises existenciais, desafios identitários, solidão e isolamento, além de ecoar as complexidades das relações interativas dos adolescentes de hoje. À medida que os jovens enfrentam desafios e questionamentos sobre identidade, é possível criar uma conexão com o anseio por compreensão que a criatura demonstra ao longo da história, onde o mesmo por muitas vezes é simplesmente julgado por sua aparência. Nesse cenário, a criatura encontra compreensão de mundo e de si mesmo na literatura, outro paralelo com o jovem entrando em contato com essa história.

Além disso, a solidão que envolve a criatura ressoa de maneira profunda na vida dos adolescentes contemporâneos, atualmente imersos em um mundo conectado pela internet, mas nem sempre verdadeiramente compreendidos. Essa parte em específico pode refletir certas experiências emocionais dos adolescentes, chamando atenção para o isolamento em meio à era digital, tão presente em suas realidades, mas também na sociedade como um todo. A necessidade de conexão autêntica torna-se uma narrativa comum entre as páginas do romance clássico, visto que a criatura exhibe dificuldades de se conectar com as pessoas, muito por causa de sua origem e aparência, pode ser a realidade enfrentada por jovens estudantes, refletindo a dificuldade de se encaixar verdadeiramente em espaços compartilhados de convivência, como a escola ou a família, por questões muitas vezes que envolvem preconceito e julgamento alheio.





É relevante apontar também que a trama de “Frankenstein” ressalta o impacto duradouro das escolhas, um tema recorrente durante a juventude em qualquer época. As decisões de Victor Frankenstein que tem como resultado a criatura têm repercussões profundas em suas vidas futuras. Analogamente, os adolescentes enfrentam escolhas cruciais em relação à educação, carreira e relacionamentos, que moldarão significativamente seu futuro. Este paralelo incita uma reflexão sobre a responsabilidade das escolhas, destacando como as decisões feitas durante a adolescência podem influenciar a trajetória de vida e as experiências futuras dos próprios adolescentes e das pessoas que os cercam.

Assim como a criatura de Frankenstein descobre os matizes da sociedade e enfrenta o impacto da aparência em sua interação com o mundo, os jovens se veem imersos em um cenário onde a imagem pessoal desempenha um papel significativo. A busca por autenticidade e a pressão para se conformar a padrões preestabelecidos tornam-se desafios compartilhados entre a criatura e os adolescentes, destacando a relevância da autoaceitação e da construção de uma identidade própria em meio às expectativas sociais.

Dessa forma, ao explorar a relação entre “Frankenstein” e a realidade dos estudantes do ensino médio no Brasil, emerge uma reflexão profunda sobre os desafios existenciais e a busca por identidade que transcendem épocas e fronteiras culturais. A narrativa de Mary Shelley oferece um espelho revelador para as complexidades enfrentadas pelos jovens contemporâneos, desde a pressão por uma imagem socialmente aceitável até a jornada intrincada de autodescoberta. Nesse contexto, “Frankenstein” não apenas ilustra as complexidades humanas, mas também instiga uma profunda reflexão sobre a importância de se explorar, compreender e moldar o próprio lugar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos apresentar uma proposta para atuar, em sala de aula, de modo a aproximar estudantes de ensino médio de obras literárias consideradas clássicas. Considerando que comumente existem barreiras históricas, sociais e culturais entre a realidade do leitor e a realidade da obra, entendemos que o uso de adaptações pode aliar-se a essa proposta ao colocar uma história clássica em um formato mais acessível e articulado dentro de uma formatação que não aparenta ser tão “intimidadora” aos jovens: utilizando-se de recursos visuais e linguagem mais aproximável. O uso de adaptações em sala de aula é incentivado e estimulado pela BNCC como um recurso que permite ampliação de repertório, sendo uma via válida para estabelecer um vínculo entre o leitor e a obra.

Dessa forma, escolhemos “Frankenstein: ou o Prometeu Moderno” (1818) de Mary Shelley revisitado na adaptação de Thaisa Borges (2012), que não abandona as temáticas universais que o texto-fonte apresenta. Temáticas essas que são antigas e comuns à sociedade e ao indivíduo, incluindo o estudante contemporâneo de ensino médio. A adolescência é um período movimentado e que normalmente envolve muitas questões nos âmbitos emocional, psíquico e interpessoal nas vidas dos adolescentes. O propósito dessa escolha

é demonstrar aos alunos que seus dilemas e preocupações são compartilhados e que a literatura é uma forma de se ver, se refletir e se encontrar no mundo.

REFERÊNCIAS

BORGES, T. **Frankenstein em quadrinhos** / de Mary Shelley; por Taisa Borges; tradução de Mário Martins de Carvalho. São Paulo: Peirópolis, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

RAJEWSKY, I. O. **Intermedialidade, Intertextualidade e Remediação: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade**. In: DINIZ, T. F. N. (org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 51- 75.

SHELLEY, M. **Frankenstein; ou, o Moderno Prometeu** = Frankenstein; ou the Modern Prometheus; tradução e notas Doris Goettems. São Paulo. Editora Landmark, 2016.



A MATERIALIDADE DA MEMÓRIA EM *BISA BIA, BISA BEL* DE ANA MARIA MACHADO

Fabiana dos Santos Sousa
(Universidade de Coimbra – UC)

Cleanne Nayara Galiza Colaço
(Universidade Federal do Piauí – UFPI)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho objetiva fazer uma análise da obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, a fim de destacar a materialização da memória por meio de objetos presentes na obra, como fotos, lenços, vela de bolo de aniversário, *bomboniere*, opalina e outros objetos. Além disso, compreender o texto literário como um lugar de materialização e evocação da memória, dado que se observa que as personagens Bisa Bia e a mãe de Isabel rememoram e tentam apresentar, à sua neta Isabel, hábitos de sua época por meio de objetos que lhe pertenceram, quando a neta ainda não existia. Junto a isso, testemunha-se a ênfase dada à importância do narrar de vivências passadas à Isabel, no qual, é melhor recordada mediante os tais objetos, uma vez que são fundamentais para a realização da ação de evocação da memória pela avó e, claro, para a construção identitária. Desse modo, embora Isabel não tenha vivenciado temporalmente esse passado, ela pôde, de alguma forma, acessá-lo, o que se torna importante para compreender a realidade em que vive no presente.

Nesse contexto, surge a questão-problema que norteia esta pesquisa, a saber: Como se dá a materialização da memória na obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado? Questão esta que será respondida ao longo deste trabalho a partir da análise da referida obra, enfatizando alguns dos objetos mencionados anteriormente.

A pesquisa utilizada foi a bibliográfica, visto que é um método inicial no desenvolvimento de um estudo investigativo. Pois, após a escolha do tema, é necessário realizar a coleta bibliográfica acerca do mesmo, tendo em vista que esta nos leva a saber se as questões propostas já foram publicadas em outras pesquisas semelhantes, quais teóricos são mais relevantes academicamente, para respaldar o assunto em estudo. Isso tudo, seguido da leitura das bibliografias coletadas. Os pressupostos teóricos do trabalho estão fundamentados em, COELHO (2000), COLOMER (2010), HUNT (2017), GUMBRECHT (2009), GAGNEBIN (2009), CANDAU (2014), ASSMANN (2013) dentre outros.

A relevância do artigo está no fato de que pesquisas como esta colaboram para conscientizar o público leitor – bem como não leitores, já que podem tomar conhecimento desse saber a partir de terceiros – da importância dos objetos, mesmo aqueles que pare-



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

cem não ter importância, para manter viva a nossa memória cultural, esta que é fundamental para construção do indivíduo enquanto ser.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: CONTEXTUALIZAÇÕES

Na crítica literária, a produção voltada ao público infantil e juvenil passa por diversas concepções, a começar pela nomenclatura, porque as pesquisas já mostram as especificidades existentes na literatura infantil e na literatura juvenil, até a recepção e os acessos dessa literatura ao público leitor, visto que alcança da criança até o adulto.

A literatura infantil e juvenil, visto que é um campo de transformações e legitimações no sistema literário, pontua na atualidade a sua importância porque se aproxima das novas e distintas demandas da literatura contemporânea, tendo em vista a diversidade do público leitor. Com essas evidências, a contribuição dessa produção literária nas manifestações sociais, históricas, nas memórias, nos imaginários e campos visuais que a literatura infantil e juvenil possui torna-se fundamental de tal maneira que se revela como uma manifestação dialética e plural. Nelly Novaes Coelho (2000) aponta que, independentemente do público, tanto para crianças quanto para adultos que lidam com a literatura, a palavra representa a matéria e a leitura atividade essencial aos indivíduos. Nesse sentido,

pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura. (COELHO, 2000, p. 10)

E ao nos reportarmos à literatura infantil e juvenil, buscar uma uniformização de conceitos definidos e imutáveis não é algo possível de ser realizado, porque no que se refere à historiografia literária na formação dessa literatura, entende-se que seu percurso não foi homogeneizante, e sim marcado por importantes mudanças dessa categoria literária, considerando a necessidade de uma legitimação e valorização no meio acadêmico. A partir das dubiedades em relação à própria nomenclatura da literatura infantil e juvenil, haja vista que alguns defendem o termo “literatura infanto-juvenil”, outros a separação da terminologia para somente “literatura infantil” e “literatura juvenil”, ou “Literatura infantil e juvenil” – visto que é defendido a partir das vigentes pesquisas que afirmam que ela abrange os diferentes públicos, independentes de gênero, faixa etária, nacionalidade, grupos e dentre outros fatores.

Segundo Teresa Colomer (2017) “a literatura infantil e juvenil iniciou um novo caminho para adequar sua proposta literária e educativa aos leitores nascidos no seio dessas novas sociedades que a levaram a terrenos não conhecidos anteriormente.” (p. 189). Nesse sentido, a partir da literatura, e no recorte da literatura infantil e juvenil, é possível refletir



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

que esta possui sua grande parcela de contribuição na formação das ideias e imaginários, nas construções de sentido, dessas novas sociedades. E diante desse campo de transformações e legitimações no sistema literário, das literaturas infantis e juvenis na atualidade, tendo em vista a diversidade do público leitor, entende-se que

o mundo refletido nas obras atualizou sua imagem para fazê-la corresponder às mudanças sociológicas e com as novas preocupações sociais; os diferentes sistemas culturais e artísticos influenciam a literatura dirigida à infância e adolescência; criaram-se novos tipos de livros, tanto para o mercado gerado pelo aumento da escolaridade para os pequenos não leitores e para os adolescentes, como para satisfazer as necessidades de uma sociedade baseada no ócio e no consumo, na qual irrompiam as novas tecnologias. (Colomer, 2017, p. 189-190)

No entanto, devemos levar em conta que além da obra literária, é necessário refletir quais são os leitores dessas obras “destinadas” ao público infantil e juvenil, o que representa essa diversidade no leitorado para a literatura infantil e juvenil, visto que abrange tanto um público diverso. Nessa lógica, Peter Hunt (2010) apresenta algumas reflexões inquietantes que objetivam desconstruções em torno da concepção preexistente em relação à literatura infantil e juvenil:

Tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seu propósito. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil. (HUNT, 2010, p. 75)

Nesse sentido, a importância do contexto ao qual as crianças (sendo elas leitoras ou não) estejam inseridas se torna elemento relevante nesses direcionamentos do que seriam destinados como literatura para criança, visto que as ideias existentes para as indicações dos livros para uma classificação “infantil”, ou do que seja “bom”, ou do que seja “adequado” não possui aplicabilidade. Contudo, outras marcas são pontuais no que diz respeito à literatura infantil e juvenil (assim como toda perspectiva literária, seja ela por exemplo, a literatura fantástica, a literatura comparada e outras), dado as relações de interesses que estão envolvidas na contemporaneidade, como exemplo, a econômica, quando falamos de mercado editorial, que visa “para qual público” uma obra será “destinada” para alcançar os objetivos financeiros com tal produção. Ainda em conformidade com Peter Hunt (2010),



“um texto é um texto e o modo como o percebemos é uma questão de contexto. Ao lidar com literatura infantil, a questão de poder de grupo é inevitável.” (p. 35).

Desse modo, não existem possibilidades de conceitos definitivos em torno da literatura infantil e juvenil, já que a literatura dita feita para criança é permeada de potencialidades artísticas, de história, de ideologias, assim como todo sistema que configura a literatura. Outro paradigma construído em torno dessa literatura é a percepção de uma “literatura menor”, visto que essa ideia foi levada durante muito tempo para as perspectivas e práticas de leituras às crianças. Outrossim, a ideia de ser uma literatura com uma linguagem simples, como também a concepção de se levar em conta a idade, portanto, a ideia de que a criança não possui um repertório de leitura mais ampliado, dentre outros fatores que levaram a essas caracterizações.

Se a literatura infantil pode se beneficiar do contato com a teoria e com a crítica, deve-se dizer que ela possui seus próprios problemas. A divisão central entre literatura infantil do passado e a atual pode ser mesmo chamada de literatura infantil se não estiver viva? – complica a questão. Ela precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura. A crítica deve ser confeccionada sob a medida de suas características especiais. A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular. (Hunt, 2010, p. 37)

Nessa perspectiva da complexidade dessa categoria da literatura, é importante a reflexão de “para quem” ou “quem” a produziu, tendo em vista que a maioria dessas produções são realizadas por adultos. Em proporcional discussão, podemos levantar o aspecto da presença de uma moral ou ensinamento direcionado ao público infantil, a exemplo, as fábulas, que possuem, em suas interpretações, tanto na crítica literária quanto nas escolas, “lições para a vida” ou a conhecida “moral da história”. No entanto, deve existir a compreensão de que não são somente essas características que contemplam efetivamente a literatura infantil e juvenil, bem como não são esses paradigmas que a torna elementar. É urgente o entendimento de que essa literatura promove múltiplas interpretações, constrói conceitos e diferentes imaginários em distintos leitores que podem ser crianças, jovens ou adultos, ou seja, que contempla todas as fases da vida, sendo assim realiza a função da literatura como manifestação da arte. Produzir reflexões nesse contexto é essencial, porque esse campo de estudo estará em constante transformação, tornando-a multifacetada.

Sabe-se que, no passado, existia a concepção de que essa produção literária, voltada para a infância, estaria somente associada aos contos de fadas ou fábulas, ou narrativas que representavam “grandes aventuras felizes”, bem como livros que apresentassem perspectivas de ensinamentos de um ideal universalizante, o que apontava à literatura infantil e juvenil um caráter homogêneo. Contudo, é necessário alcançar o entendimento de que essa produção voltada para a infância, possui uma relevante diversidade, e quando se volta para o insólito, revela-se como presença constante nessa literatura, bem como outras concepções importantes para essa literatura.



MATERIALIZAÇÃO DA MEMÓRIA EM *BISA BIA, BISA BEL*

Já faz tempo que se observa a presença de textos que destacam a relevância da escrita como meio de preservar/materializar a memória. Platão, em *Fedro*, apresenta, através do discurso do deus Thoth tal pertinência, quando este foi apresentar suas invenções ao monarca que governava o Egito na época, a saber, Tamuz, dentre as quais ele destacou a escrita, dizendo: “Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória. (Platão, 2000, p. 120-121)

A ideia de Thoth parece ter instigado outros indivíduos a buscar outros meios de “guardar” a memória, pois, ao longo dos séculos, observou-se a criação de inúmeros instrumentos que pudessem servir de preservação desta, a exemplo, a fotografia, a escrita literária, os monumentos, as gravações em geral etc. Acredita-se que isso se deve ao fato de esses instrumentos sobreviverem o passar do tempo e manter presente, de alguma forma, o passado, além de contribuir para o recordar deste, evitando que o mesmo seja extinto pelo esquecimento.

Nesse contexto, a memória, em sua natureza, é um fenômeno intrinsecamente humano. Na literatura, ela serve como entrelace que conecta o passado ao presente, o qual molda as narrativas e amplia a compreensão dos personagens. Ela se apresenta não apenas como uma ferramenta para a construção da narrativa, mas como um meio de explorar a formação da identidade e a compreensão do eu, assim, a memória revela-se como um meio pelo qual os escritores exploram não apenas eventos passados, mas também a complexidade humana, na relação dialética do que é tangível e intangível.

Na obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (2007), de Ana Maria Machado, observamos a representação material da memória a partir de artefatos, por exemplo, retratos, velas de bolo de aniversário, sapatinhos de bebê etc.:

[...] até que tinha uma vela cor-de-rosa, do bolo de quando eu fiz um ano e que ela guardava de recordação, dentro de um sapatinho de neném, de quando eu era pequeninha. [...] dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisa Bia. (MACHADO, 2007, p.08)

A partir de todos esses objetos encontrados durante a arrumação da mãe da menina Isabel, esta começa a ter acesso ao passado de seus ancestrais e, junto a isso, aos hábitos culturais do tempo destes. De início, Isabel encontra uma foto de sua mãe numa praça da cidade, a Praça Paris, “um lugar com e repuxo, chafariz que acendia colorido de noite. Parecia um balão d’água bem aceso no chão.” (Machado, 2000, p. 8). Percebemos que, ao ver a foto com sua imagem na praça, a mãe de Isabel lembra de detalhes desta, isso porque a fotografia, na visão de memória de Bergson, pode ser definida pelo que este designa de



matéria, sobre a qual age a memória, sendo a matéria entendida como “uma existência situada a meio caminho entre a ‘coisa’ e a ‘representação’” (Bergson, 2006, p. 2).

Ao ouvir a descrição da mãe acerca da praça que frequentava, quando menina, a filha começa a tomar consciência de como era a estrutura física da cidade no passado. E ao indagar a mãe a respeito de como ela sabe tudo isso, esta responde que se lembra, pois a menininha do retrato era ela mesma. E diz mais:

– A gente ia de bonde, era ótimo, fresquinho, todo aberto. [...] Quando a gente pagava a passagem, o motorneiro puxava uma cordinha e tocava uma campainha, aí mudava o número numa espécie de relógio que ficava lá no alto e marcava quantas pessoas viajavam no bonde. (MACHADO, 2007, p. 9)

Percebemos que a mesma imagem a leva a outras lembranças, a saber, a forma como se deslocavam até a referida praça, que era mediante o uso do bonde elétrico, transporte público da época. A explicação para isso, conforme Bergson, é a seguinte: “Se a imagem retida ou rememorada não chega a cobrir todos os detalhes da imagem percebida, um apelo é lançado às regiões mais profundas e afastadas da memória, até que outros detalhes conhecidos venham a se projetar sobre aqueles que se ignoram.” (Bergson, 2006, p.115). É possível dizer que esse apelo foi lançado pela memória da mãe de Isabel, pois ela trouxe à tona lembranças de vivências que não estavam representadas de forma explícita na fotografia mencionada anteriormente, isso porque a memória pode consolidar e opulentar a nossa capacidade de apreender por meio dos sentidos ou da mente, trazendo à tona um progressivo número de lembranças que podem vir a complementar a memória lembrada em determinado instante.

A mãe de Isabel está a exercer o ato de contar, ato este que implica rememorar. Rememorar implica evocar a memória, mas como esta é falha, a lembrança que virá à tona, no ato da evocação, não será aquela do momento vivido tal qual aconteceu, mas outra que foi selecionada pelo evocante. Isto porque determinadas experiências podem estar carregadas “de impressões insuportáveis, quer dizer, lembranças que não se ousa confessar aos outros e, sobretudo, a si próprio, pois elas colocariam em risco a imagem que se faz de si mesmo.” (Candau, 2011, p. 64). Nessa linha de pensamento, cabe perguntar: será que as experiências narradas pela mãe de Isabel aconteceram realmente da forma como elas contaram? Não teria ela omitido algum fato que colocaria em risco sua integridade? Nesse sentido, as suas narrativas funcionam como produção de memórias, mas não se pode afirmar, como já dito, que ela narra o passado realmente vivenciado, uma vez que é preciso, dentre outras coisas, considerar o tempo da lembrança que, Segundo Candau (2011):

não é a lembrança do tempo que passa nem lembrança do tempo que passou, pois, [...] a consciência da duração entre o momento da rememoração e o acontecimento recordado é flutuante [...] e aproximativa [...]. Em razão [disso] “nossa alma não guardou a fiel lembrança de nossa idade nem a verdadeira medida da longa jornada ao longo dos anos: guardou, isso sim,



a lembrança dos acontecimentos que colocamos como decisivos de nosso passado”, quer dizer, os acontecimentos que são percebidos como tal, que fazem sentido para quem lembra, ordenados [...] (p. 65).

Em relação a essa ideia de memória “flutuante”, digo pode ter a ver com a movimentação que há no tempo entre uma geração e outra – a da mãe de Isabel e sua filha –, porque essa movimentação pode estar ligada à ideia de que a memória ondula, no sentido de que ora recordamo-nos de alguma experiência, mas não a recordamos completamente, ora confunde-se a experiência lembrada com aquela vivenciada, restando- nos apenas impressões daquele vivido.

Nessa perspectiva, o discurso da memória vem acompanhado do discurso do esquecimento (necessário), e todo esse movimento que ocorre no ato de rememorar/evocar as memórias/experiências e faz da memória contada naquele momento uma ficção. E é nesse sentido que a noção de contar se constitui como um processo de construção do vivido, pela memória, pela ficção. Nesse sentido, a noção de registrar serve para pensar as próprias formas e práticas de tal ato. A partir da problematização/constatação de que a memória narrada é fictícia, insiste-se registrá-la, em fotografia, neste caso, porque o homem sem memórias é nada, visto que elas são fundamentais para a construção de sua identidade.

Nesse sentido, compreendemos a fotografia como ferramenta apta a auxiliar no descobrimento de tempos, uma vez que os signos fotográficos possuem a força de violar a memória e permitir a exaltação da imaginação. É exatamente o que percebemos em outro momento na obra:

Eu ficava imaginando como seria aquilo, sabia que bonde era uma espécie de trem de cidade, já tinha visto em filme, na televisão, queria saber mais: - E quando o motorneiro puxava a cordinha, não tinha que largar o motor? Não era perigoso? (MACHADO, 2007, p.9)

É perceptível que a partir do acesso às memórias representadas nos retratos, isto é materializadas, a imaginação de Isabel se sobressai, fazendo com que, a partir do seu presente, ela crie uma noção do que seria um bonde, já que na sua realidade atual eles já não existem, uma vez que foram substituídos por outros meios de transportes mais eficientes. Nesse raciocínio, é há dificuldades no que diz respeito à interpretação da foto de um acontecimento passado, dado que a compreensão que adquirimos a partir de um retrato está muito mais ligado ao meu repertório de conhecimento do que ao real ali captado. Desse modo, a ligação que instituímos com ela é de natureza interpretativa apenas. Assim, não se pode afirmar que há uma única interpretação, mas diversas.

Em outro momento da arrumação com sua mãe, Isabel encontra mais um retrato:

A gente ia conversando e olhando os retratos. De repente vi um que era a coisa mais fofa que você puder imaginar. Para começar, não era quadrado



nem retangular, como os retratos que a gente sempre vê. Era meio Redondo, espichado. Oval, mamãe explicou depois, em forma de ovo. E não era colorido nem preto e branco. Era marrom e bege clarinho. Mamãe disse que essa cor de retrato velho chamava sépia. E não ficava solto, que nem essas fotos que a gente tira e busca depois na loja, num álbum pequeno ou dentro de um envelope. Nada disso. Esse retrato oval e sépia ficava preso num cartão duro cinzento, todo enfeitado de flores e laços de papel mesmo, só que mais alto, como se o papelão estivesse meio inchado naquele lugar. [...] E dentro disso tudo é que estava a fofura maior. Uma menininha linda, de cabelo todo cacheado, vestido claro cheio de fitas e rendas, segurando numa das mãos uma boneca de chapéu e na outra uma espécie de pneu de bicicleta soltinho, sem bicicleta, nem raio, nem pedal, sei lá, uma coisa parecida com um bambolê de metal. (MACHADO, 2007, p.10)



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Ao se deparar com mais uma fotografia, Isabel se vê diante de um artefato cultural o qual ela desconhece, a saber, o suporte do retrato de sua vó, que ela o descreve conforme o conhecimento de que dispõe e, claro, com ajuda da sua mãe que explicou que o formato do objeto era oval, forma esta que a menina desconhecia. Isso quer dizer que o aprendizado possível diante dos retratos se dá a partir de um jogo em que se atribui sentidos a determinado objeto e, ainda, um jogo de equiparação com o que já se conhece. Além deste, a menina conhece um pouco dos brinquedos da época de sua bisavó, como aquele que ela chamou de “pneu de bicicleta soltinho” que, na verdade, não era. Segundo sua mãe: “era um brinquedo antigo, que se empurrava pelo chão, rodando e equilibrando. Chamava arco.” (Machado, 2007, p.11). A menina tenta, a partir da sua realidade atual, dar sentido aos objetos que vê nos retratos, o que se pode pensar que é a sua imaginação a entrar em cena, pois é possível afirmar que a foto aguça, de algum modo, nossa imaginação. Todavia, o que ocorre na cena é uma atualização, pois, de acordo com Bergson (2006), nossos componentes sensório-motores são essenciais para considerar que tal ato está unido à memória. Dessa maneira, o presente em que se vive coopera para que o indivíduo tenha acesso ao passado retratado na fotografia, a considerar o que se vive hodiernamente.

Depois disso, Isabel pede à sua mãe que lhe dê a foto da sua bisavó. De início, a mãe se recusa, mas, minutos depois, após muita insistência da filha, ela lhe empresta a foto por uns dias. A personagem Bel deixa o diálogo com sua mãe para dialogar com sua bisavó. E, através de sua relação com Bisavó Bia, é guiada a revisitar seu próprio passado e a enfrentar memórias muitas vezes esquecidas.

Porque a reflexão sobre a memória utiliza tão frequentemente a imagem – o conceito – de rastro? Porque a memória vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente. Riqueza da memória, certamente, mas também fragilidade da memória e do rastro. (GAGNEBIN, 2009, p. 44)



A memória, em sua natureza, é um fenômeno intrinsecamente humano. Na literatura, ela serve como entrelace que conecta o passado ao presente, no qual molda as narrativas e amplia a compreensão dos personagens. Ela se apresenta não apenas como uma ferramenta narrativa, mas como um meio para explorar a formação da identidade e a compreensão do eu, assim, a memória, revela-se como um meio pelo qual os escritores exploram não apenas eventos passados, mas também a complexidade humana, nessa relação dialética do que é tangível e intangível.

Nessa correlação entre o passado e o presente existente na trama, Bisa Bia influencia e direciona as memórias de Bel. Ademais, não apenas desafia a lógica, mas, da mesma forma, tem a ação como um espelho para a complexidade humana, por meio da personagem Bel, o que revela aspectos profundos de sua própria história, como também é possível relacionar para a história do indivíduo na sociedade.

Posto isto, a representação material da memória, por meio de artefatos, como a fotografia, leva a menina Isabel a um passado desconhecido, a saber, o dos seus ancestrais. Passado este que, muitas vezes, apresenta uma realidade que é contrária àquela vivenciada Bel.

Só depois que fiquei conhecendo Bisa Bia é que soube da verdade: ela não gosta de ver menina usando calça comprida, *short*, todas essas roupas gostosas de brincar. Acha que isso é roupa de homem, já pensou? De vez em quando ela vem com umas ideias assim esquisitas. Por ela, menina só usava vestido, saia, avental, e tudo daqueles bem bordados, e de babado. (MACHADO, 2007, p.12)

Observamos o encontro de duas eras representadas por duas mulheres de comportamentos completamente diferentes, o que fica explícito, quando Bisa Bia exprime não gostar das roupas que sua bisneta usa, como calça comprida, já que, para ela, isso é roupa para homens e não para meninas, visto que estas, na sua opinião, devem vestir apenas saia, vestidos e outras roupas consideradas femininas apenas. Ressaltamos que não é objetivo deste artigo discutir as questões de gênero, por isso, não abordaremos esse assunto. Importa-nos, aqui, destacar o fato de que os objetos citados representam materialmente a moda feminina da época de Bisa Bia, o que, para Isabel, é esquisito. Esse diálogo entre as duas é possível, embora cada uma pertencente a um tempo, porque

a literatura, que é também arte, colabora para a convivência de indivíduos de sítios e tempos variados. Isso porque a “arte é a única capaz de fazer conviver homens de vários lugares e tempos diversos, já que, por exemplo, se se abandonou o uso de utensílios medievais, ainda se continua a ler um produto cultural da Idade Média, como a obra de Dante”. (ANTUNES, 2019, p. 192).

Por esse ângulo, verifica-se como o texto literário é necessário para a preservação da memória cultural de um povo ou daquilo mais que tenha desaparecido, igualmente, pode-

-se afirmar que sua criação foi necessária, dado que ele atua como registro da memória (e porque não dizer da história) com a função de atuar como espaço da sua materialização.

Em outro momento, a menina Isabel passa a comparar passado e presente ao olhar para a fotografia de sua mãe quando criança: “Eu olhava para minha mãe e para o retrato da menina, achava meio gozado aquilo, minha mãe criança, brincando no galho de um camelo, pensando em balão d’água. E era meio esquisito, ela grande ali na minha frente, sentada no chão, explicando coisas, toda animada.” (Machado, 2007, p. 09). A partir dessa passagem da obra, entende-se que o “o objeto artístico, mais do que qualquer outro, garante a possibilidade de revisitar a memória e fazer da experiência de fruição da arte um verdadeiro ressuscitar do que se perdeu pelo passar do tempo” (ANTUNES, 2019, p.192).

Nessa lógica, a memória é uma luta contra o esquecimento (RICOEUR, 2007).

Embora a bisavó de Isabel já tivesse morrido, o acesso à fotografia com sua imagem fez com que Isabel lhe desse vida:

Então por que é que você fica falando nela desse jeito aí, dizendo que é preciso conhecer, que é uma menina, essas coisas? Até parece que ela existe.

- E existe, caro que existe, Adriana... Então eu ia andar por aí com o retrato de alguém que não existe?

- Ué... você mesma não acabou de dizer que ela não existe mais, que ela já morreu?

É... desse ponto de vista, Adriana tinha razão.

Como é que eu podia explicar a ela que Bisa Bia estava existindo agora para mim? (MACHADO, 2007, p. 16).

É impressionante como essa cena deixa claro o efeito de “produção de presença” que a linguagem fotográfica produz. Isso sentido de que fala Hans Ulrich Gumbrecht:

O que é presente para nós (muito no sentido da forma latina prae-essere) está à nossa frente, ao alcance e tangível para nossos corpos. Do mesmo modo, o autor pretendia usar a palavra “produção” na linha do seu sentido etimológico. Se *producere* quer dizer, literalmente, “trazer para diante”, “empurrar para frente”, então a expressão “produção de presença” sublinharia que o efeito de tangibilidade que surge com as materialidades de comunicação é também um efeito em movimento permanente. Em outras palavras, falar de “produção de presença” implica que o efeito de tangibilidade (espacial) surgido com os meios de comunicação está sujeito, no espaço, a movimentos de maior ou menor proximidade e de maior ou menor intensidade. [...] qualquer forma de comunicação implica tal produção de presença; [...] qualquer forma de comunicação “tocará” os corpos das pessoas que estão em comunicação de modos específicos e variados. (GUMBRECHT, 2010, p. 38-39)



Considerando as colocações de Gumbrecht na citação anterior, podemos constatar em *Bisa Bia*, *Bisa Bel*, a produção de presença a partir de objetos, como a fotografia. Isabel foi muito clara ao dizer que desde que ela teve acesso à sua bisa, por meio do seu retrato, ela passou a existir, de fato, para ela. Em outra conversa com sua bisa, esta fala dos seus hábitos quando o assunto era relacionamento amoroso:

- Não, eu disse cavalheiros, quer dizer, gentis, educados, solícitos com as damas... Se eu deixasse cair um lenço perto de um namorado, ele logo pegava e vinha trazer para mim com todo o cuidado...
- [...] Comecei a desconfiar do que poderia ter acontecido com meus lenços sumidos.
- [...] Também, usar papel como se fosse lenço, não podia dar certo. meus lenços eram de linho ou cambraia, engomadinhos e tinham rendas e bordados. (MACHADO, 2007, p.52-53)

Percebemos que o objeto lenço, de tecido com bordado, leva as duas a memórias passadas no que concerne à vida amorosa de moças e rapazes da época de *Bisa Bia*, haja vista que este artefato era utilizado pelas moças de sua época como um acessório indispensável não só para uso higiênico, como também servia para atrair rapazes com quem se queria conversar, pois bastava o lenço cair, que o rapaz interessado o pegaria para entregar à moça. E acreditamos que, a partir daí, a interação entre os dois se iniciava. Além disso, o lenço, entre um casal, servia para mostrar a gentileza e educação do namorado com sua namorada, como explica *Bisa Bia*, posto que, ao cair o lenço desta no chão, ele imediatamente o pegava para devolver a sua amada.

Já os lenços da sua bisneta eram de papel, o que era um absurdo para *Bisa Bia* que, para ajudar a neta com um namorico da escola, tirou os lenços do bolso do seu casaco justamente em um dia que a menina *Bel* estava bem gripada. Fato é que, ao encontrar o Sérgio, garoto de quem ela gostava, espirrou e não tinha nenhum lenço no bolso, como ela havia colocado, pois *Bisa Bia* derrubou-os no chão, achando que Sérgio os pegaria e entregaria a sua neta. Mas isso não aconteceu. E Isabel passou a maior vergonha, porque ficou com o nariz sujo e todos riram dela, inclusive, o Sérgio.

Nesse contexto, valemo-nos da ideia de Jan Assmann, ao defender que a memória cultural é estabelecida por heranças simbólicas materializadas em suportes mnemônicos, como textos, ritos, objetos etc. E estes atuam como gatilhos põem em ação significações relacionadas ao passado. Outrossim, faz alusão ao tempo mítico dos primórdios, além de manter fixas, solidificadas, vivências comunitárias do passado e fazê-las permanecer por séculos e séculos. Desse modo, podemos afirmar que os objetos presentes na obra *Bisa Bia*, *Bisa Bel* e mencionados neste artigo cooperam para a constituição da memória cultural da família de Isabel, mantendo-a viva e, assim, contribuindo para a construção constante de suas identidades. Dessa forma, a memória cultural é a “a faculdade que nos permite construir uma imagem narrativa do passado e, através desse processo, desenvolver uma imagem e uma identidade de nós mesmos” (ASSMANN, 2013, s.p.).





Em suma, a memória cultural age em prol da preservação do legado simbólico institucionalizado, esta que é evocada pelos sujeitos no processo de construção identitária e afirmação de pertencimento a determinado um grupo. E essa possibilidade existe, porque recordar implica normas, de maneira que “se você quer pertencer a uma comunidade, deve seguir as regras de como lembrar e do que lembrar” (Assmann, 2013, s.p.). Destarte, a memória se manifesta como meio de preservar o passado do caráter destruidor do tempo, além de contribuir para que as pessoas compreendam o mundo e perceber o que está por vir, “para que não tenham que inventar a roda e começar do zero a cada geração”, (ASSMANN, 2013, s.p.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou defender a ideia da materialização do passado das personagens da obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (2000), por meio de objetos, como retratos, roupas, lenços e outros. Artefatos estes que lhes permitia rememorar vivências de outrora a partir da evocação destas.

Assim sendo, partimos da compreensão da memória como forma de conceber o passado. Perante este, pensamos a fotografia, por exemplo, como instrumento através do qual se pode conhecer e imaginar o passado e, igualmente, acessar restritamente à realidade, visto que esta não é retratada, de fato, na foto. Embora ela nos traga uma história, de maneira oculta, claro, os detalhes desta não podem ser alcançados.

Nesse sentido, o retrato possui uma versão diferente daquilo que fotografou para cada indivíduo que o vir, uma vez que cada um vai olhá-la a partir do seu lugar social de fala e do presente em que se encontra. Dessa maneira, o passado que nela está representado é alterado, dado que passará por uma atualização a partir das sensações, também atuais, de quem observar a imagem. Desse modo, se esta traz consigo alguma incógnita, esta será interpretada numa relação aberta devido ao fato de a vivência real tal qual ocorreu não poder ser apresentada na fotografia.

Quanto aos demais objetos apresentados neste estudo como meio de materialização do passado, pensamos que eles, assim como a fotografia, por mais que nos levem a lembrar experiências passadas, não são capazes de fazer-nos acessá-las tais quais aconteceram. Ainda assim, é possível afirmar que os objetos, como suportes de memórias, são fundamentais para nossa construção enquanto seres humanos inseridos na cultura e pertencentes a uma comunidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Luísa Marinho. **A construção da memória cultural por meio literatura: alguns aspectos.** Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/4421/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da>

%20mem%C3%B3ria%20cultural%20por%20meio%20da%20literatura%20alguns%20aspe ctos.pdf. Acesso em Julho 2021.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Coleção Tópicos. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

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

ASSMANN, Jan. In: DOURADO, Flávia. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2013. Memória cultural: o vínculo entre passado, presente e futuro. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>. Acesso em 16 Nov 2023.

ASSMANN, Aleida. In: DOURADO, Flávia. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2013. Memória cultural: o vínculo entre passado, presente e futuro. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>. Acesso em 16 Nov 2023.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e Memória do passado. In: **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo. Editora: H 34, 2009.

GUMBRECHT, Hans Hulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir; tradução Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2010.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. São Paulo: Moderna, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. Guimarães Editores, Lisboa: 1994.

TIETZMAN, Vera Maria. **Literatura Infantil Brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cânone editorial, 2009. Disponível em: <https://www.canone-editorial.com.br/dados/kcfinder/file/comentario-lit-infantil-bras.pdf> acesso 15/01/2024.



AS FÁBULAS DE PLÍNIO MARCOS: DRAMATURGIA PARA A INFÂNCIA E INTERTEXTUALIDADE¹

Sergio Manoel Rodrigues
(UNIMES / USP – SP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No histórico do teatro brasileiro, a dramaturgia de Plínio Marcos é reconhecida por meio de peças teatrais direcionadas ao público adulto. Além disso, a obra desse dramaturgo é, muitas vezes, vista por críticos, estudiosos e apreciadores das artes cênicas como uma produção literária composta, apenas, por personagens marginalizadas, vocábulos de baixo calão ou temáticas recorrentes, como violência, miséria e prostituição. Por isso, considerando tais aspectos, os quais marcam o estilo dramático de Plínio, causa certo estranhamento saber que ele possui textos teatrais voltados para crianças, fazendo com que muitos, principalmente os que desconhecem a existência de tais peças, associem essas características das produções adultas ao teatro pliniano para a infância.

Dentre as obras de Plínio Marcos destinadas ao público infantil, apenas três peças foram editadas até o presente momento, são elas: *As aventuras do coelho Gabriel* (1965), *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne* (1988) e *Assembleia dos ratos* (1989), as quais serão abordadas neste estudo. De acordo com o professor Alcir Pécora (*apud* MARCOS, 2017), na apresentação introdutória da coletânea de obras teatrais de Plínio, a ideia de escrever os citados textos fazia parte de um projeto do dramaturgo em narrar teatralmente a “história dos bichos brasileiros” às crianças, sobretudo a partir da segunda peça escrita, contudo tal empreitada não seguiu adiante.

Analisando, brevemente, um contexto teatral (décadas 1950 e 1960) vivido por Plínio Marcos, cabe notar que Tatiana Belinky dedicou-se às encenações para crianças no seu grupo Teatro Escola de São Paulo (TESP) e, mais tarde, na TV Tupi, onde Plínio também trabalhou como ator e autor de televisão. Outra dramaturga de destaque nesse período foi Maria Clara Machado, escritora de peças destinadas ao público infantil e fundadora da consagrada escola de teatro O Tablado, no Rio de Janeiro; e Plínio testemunhou tais eventos marcantes nesse teatro, chegando a declarar certa vez, conforme Marcos (1999), que *Pluf, o fantasma*, de Maria Clara Machado, é a “peça infantil mais bonita do mundo”.

Assim, pressupõe-se, apenas, que Plínio Marcos tenha se inspirado nos eventos descritos acima, contemporâneos a seu tempo, para formular seu teatro para a infância, que,

¹ O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa, intitulado originalmente *A fábula teatral de Plínio Marcos*, de pós-doutoramento do autor, realizado na Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão do Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho (*in memoriam*) e do Prof. Dr. Ricardo Iannace.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

como se verá, apresenta caracteres próprios, tal como a intertextualidade com as fábulas. Desse modo, tendo como base a pesquisa bibliográfica e o método indutivo, a proposta deste trabalho é analisar de que forma as referidas peças colocam em cena o imaginário e os aspectos característicos da narrativa fabular, porém ao modo desse dramaturgo: lançando luz aos conflitos entre dominantes e dominados, representados nas peças por personagens cujas vontades se contrapõem (como, por exemplo, a onça faminta *versus* o coelho esperto), e a exposição da cultura popular.

DA TRADIÇÃO À INTERTEXTUALIDADE

Frente aos apontamentos expostos acerca da dramaturgia e do teatro para crianças, deve-se notar que os procedimentos de construção de textos voltados a esse público assumiram muitos formatos, como modos de referências ao mundo atual. Por outro lado, tradicionais modelos de narrativas, como o conto de fadas e a fábula, continuaram em evidência, como se observa na seguinte citação, particularmente sobre o segundo gênero literário mencionado:

[A] partir dos anos 60/70 (quando se dá o *boom* da literatura infantil) até os nossos dias, as antigas fábulas têm sido redescobertas e não só reinventadas em seus temas de origem, como novas fábulas vêm sendo inventadas [...]. **O denominador comum a todas elas – tradicionais ou reinventadas – é a crítica lúdica aos erros dos indivíduos ou da sociedade [...]. Por ser, por excelência, um gênero literário atento às injustiças e erros dos homens contra os homens**, e que ‘critica fazendo rir’, com certeza a fábula terá sempre um lugar assegurado na literatura [...]. (CEIA, [s.d.], [s.p.]; grifo meu).

Desse modo, verifica-se a recorrência à fábula como recurso autoral na literatura infantil e juvenil brasileira, como se nota em *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, ou obras mais contemporâneas, por exemplo: *100 fábulas fabulosas* (2003), de Millôr Fernandes, *O pintinho que nasceu quadrado* (2007), de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, *Fábulas palpitadas: recontadas em versos e comentadas* (2011), de Pedro Bandeira, e *30 fábulas contemporâneas para crianças* (2018), de Sérgio Capparelli, nas quais os caracteres da fábula tradicional foram retomados, tais como a concisão da narrativa e a temática modelar. Para Dezotti (2018), dentre as possibilidades para a permanência da fábula no decorrer dos tempos, dá-se, sobretudo, pela sua popularidade enquanto gênero discursivo. Popularidade esta vigente desde a Antiguidade grega, com as fábulas de Esopo, escravo-poeta que, provavelmente, estruturou e divulgou essas narrativas em toda Grécia. Todavia, as origens da fábula datam do século XVIII a. C., em territórios sumerianos, onde foram localizadas as primeiras manifestações de histórias protagonizadas por animais antropomorfizados, bem aos moldes das tradicionais fábulas gregas.

Sem adentrar em etimologias ou definições diversas acerca da fábula, tomam-se, como principais conceitos neste estudo, além do “denominador comum” (grifo meu) da



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



citação anterior de Ceia ([s.a.]), a formulação de Dezotti (2018), que configura fábula como um “discurso alegórico”, com princípio moralizante e significativo para seus destinatários. Estruturalmente, a fábula clássica organizou-se em uma forma tradicional, composta por apenas dois parágrafos: o primeiro, a narração propriamente dita; e o segundo, chamado “epimítio”, delimitado pela interpretação da narrativa. Tendo como base a fábula esopiana *O rato do campo e o rato da cidade* (traduzida do original), nota-se que seu epimítio conclui: “A fábula mostra que levar vida frugal e viver sem cuidados vale mais do que viver no luxo, entre medos e aflições”. (DEZOTTI, 2018, p. 75). Desse modo, após o parágrafo narrativo, a moral aparece implicitamente e deixa em evidência o tom metalinguístico, próprio da fábula tradicional, na expressão “A fábula mostra”, fazendo com que o interlocutor se aproprie da mensagem transmitida.

Entretanto, percebe-se que tal estrutura fabular perdeu-se durante os tempos, uma vez que passou a adotar cunho pedagógico, já no século I a.C., a partir da inclusão de tal gênero discursivo como suporte para os exercícios da retórica e da exploração das possibilidades de sentidos, nas escolas gregas, e, efetivando-se, mais tarde, como narrativa ficcional edificante, direcionada, principalmente, ao público infantil/juvenil. Tal perspectiva pode ser observada na atualização de algumas dessas histórias na contemporaneidade: retomada a fábula esopiana abordada no parágrafo anterior, agora intitulada *O ratinho da cidade e o ratinho do campo*, para a edição de *Fábulas de Esopo* (2017), da Companhia das Letrinhas, vê-se, após quatro parágrafos narrativos, o seguinte desfecho: “Moral: Mais vale uma vida modesta com paz e sossego que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações”. (ESOPO, 2017, p. 34), que inclui a palavra “Moral”, antes do mesmo ensinamento da tradução feita do original, demarcando, assim, a inscrição de um texto voltado para fins pedagógicos.

No tocante à obra teatral para crianças de Plínio Marcos, nota-se uma intertextualidade entre as peças plinianas e a fábula tradicional. Recuperando, brevemente, o conceito de intertextualidade formulado por Genette (2010, p. 14): “[...] relação de co- presença entre dois ou vários textos [pela] presença efetiva de um texto em outro”, em que as ideias ou a discursividade de um texto são recuperadas ou refutadas por outro. Dessa forma, percebe-se que Plínio utilizou tal procedimento em sua obra infantil, sobretudo em *Assembleia dos ratos*, haja vista que essa peça é uma releitura de duas fábulas esopianas: a já mencionada *O rato do campo e o rato da cidade* e *A reunião geral dos ratos*. Além disso, em seus outros dois textos teatrais, *As aventuras do coelho Gabriel* e *Histórias dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, a presença de personagens animais evidencia, também, a relação intertextual que essas peças estabelecem com a fábula.

Por sua vez, o texto teatral para crianças de Plínio Marcos reestruturou a fábula tradicional: primeiramente, ao transpor um gênero narrativo por natureza para o dramático, porém destacando, ainda mais, as ações e falas das personagens animais; e por dissolver a brevidade estrutural da fábula, pois uma peça de teatro divide-se em atos, quadros ou cenas não tão sucintos. Depois, verifica-se, somente em *As aventuras do coelho Gabriel*, que o dramaturgo a configurou em dois atos subdivididos em cenas, denominadas como “aventuras”

do coelho Gabriel com a onça Malhada, estruturando, portanto, a obra do seguinte modo: primeiro ato, composto por um prólogo e a primeira “aventura”; e segundo ato, segunda e terceira “aventuras”. Com esse propósito, Plínio fragmenta sua referida peça em breves narrativas, aproximando a estruturação de cada “aventura” à forma concisa da fábula.

Deve-se notar, também, a intenção moralizante, instituída pela narrativa fabular, que, também, aparece nas fábulas teatrais plinianas, como se percebe, por exemplo, na fala final do rato caipira, em *Assembleia dos ratos*: “[...] Eu vou embora, meu caro Janota. Aqui você tem fartura [...] e do melhor. Mas eu prefiro viver pobre lá na roça [...], sem medo nenhum.

Adeus! Vou viver no meu lugar. Lá eu sei de mim. [...] Adeus!”. (MARCOS, 2017, p. 230). Embora retome, implicitamente também, a já vista lição de moral da fábula original, o epimítio tradicional é transposto para a fala de uma das personagens da peça, uma vez que a estruturação por meio de diálogos é caráter essencial do texto teatral. O mesmo se verifica em *As aventuras do coelho Gabriel*: “[...] É por isso que eu sempre digo: vale muito mais a inteligência do que a força bruta”. (MARCOS, 2017, p. 190). Nessa última fala da peça, o protagonista, voltado ao público, tenta convencer a todos com tal lição de moral, justificando suas artimanhas contra a onça Malhada, da qual se safou apenas com ações sábias e prudentes.

O TEATRO PARA CRIANÇAS DE PLÍNIO MARCOS E A CULTURA POPULAR

Teatralizando a fábula, sob a perspectiva do processo intertextual, Plínio Marcos entra em consonância com a literatura infantil e juvenil contemporânea, pois, conforme Lajolo e Zilberman (2017), a intertextualidade é um dos “traços mais evidentes” dessa manifestação literária na contemporaneidade, o que evidencia a fábula como gênero popular. Logo, ao resgatar tal gênero narrativo em suas peças para a infância, Plínio revela o objetivo de sua escritura: “desejo pela valorização da cultura popular e do circo para as crianças”, como afirmou a atriz e ex-mulher do dramaturgo, Walderez de Barros, na conferência *A atualidade de Plínio Marcos, “repórter de um tempo mau”*, durante o evento *Crítica em movimento: presente*, no Itaú Cultural São Paulo, em 27 de setembro de 2018.

Além da retomada de contos populares, cuja origem provém da tradição oral, nas obras teatrais em questão, não se pode ignorar a experiência de Plínio Marcos como contador de histórias, quando, em sua juventude, decidiu seguir a carreira de artista circense, tornando-se o palhaço Frajola. Naturalmente, considerando esse dado biográfico, sua inserção ao mundo do circo fez com que passasse a tomar um gosto maior em ouvir e contar histórias para as variadas plateias (MENDES, 2009). Tome-se, como exemplo, o seguinte fragmento de *As aventuras do coelho Gabriel*:

Pano fechado, Chico Prego, na boca de cena, dirige-se ao público:
CHICO PREGO – Bem, meus amiguinhos, como vocês viram na histori-



nha que acabou, o coelho Gabriel me salvou a vida, usando mais uma vez a sua inteligência. A onça Malhada ficou amarrada e jogada no meio da floresta um tempão, até que Miau-Miau, achando que a onça estava demorando muito, resolveu procurá-la. Se não fosse o Miau-Miau, a onça ia morrer de fome. A onça ficou louca de vontade de comer o Miau-Miau, mas a raiva que ela estava sentindo pelo Gabriel era muito maior do que a sua fome. E ela sabia que, sem o Miau-Miau, ela nunca poderia pegar o Gabriel. Então, os dois armaram um plano para pegar o Gabriel. Foi assim: Abre o pano [...]. (MARCOS, 2017, p. 179).

Nessa fala da personagem Chico Prego, vê-se a inscrição do “contador de histórias”, que interrompe a ação cênica para narrar à plateia detalhes da peça. Direcionando-se, sobretudo, às crianças (“meus amiguinhos”), percebe-se um didatismo na fala desse ser ficcional, que se assume como “narrador”, cujo intuito é alcançar a compreensão do público, acerca das peripécias do coelho Gabriel e das demais personagens. O mesmo procedimento ocorre em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, como se verifica nesta fala de Macaco: “[...] acabou-se o que era doce, quem comeu arregalou-se, acabou a história. Quem quiser que conte outra” (MARCOS, 2017, p. 216), assumindo, assim, o tom das narrativas orais, ao se dirigir aos espectadores e finalizar a trama com a evocação de expressões populares (“acabou-se o que era doce” e “Quem quiser que conte outra”), próprias da contação de histórias.

O circo e alguns componentes da arte circense, também, fazem-se presentes na obra pliniana, tanto adulta quanto infantil, o que revela a incorporação de outros elementos populares em sua dramaturgia, exemplificando: dentre os artifícios que compõem os tradicionais números cômicos de circo, estão as chamadas entradas ou reprises, que tinham como intenção, a princípio, apresentar ao público uma prévia do que seria exibido. Originárias dos circos franceses, as entradas deixaram de ser uma “forma de divulgação” e incorporaram-se ao repertório do espetáculo circense, como “[...] um esquete curto, levado à cena pelos palhaços, com duração aproximada de 15 a 20 minutos, podendo estender a partir da interação com a plateia, em um jogo improvisado”. (BOLOGNESI, 2003, p. 103).

Logo, com o passar dos tempos, as entradas ou reprises estruturaram-se em narrativas concisas dialogadas que se popularizaram em espetáculos do circo ocidental e presentes, até mesmo, em programas humorísticos de TV. Obedecendo a um roteiro básico, as entradas têm sempre um mesmo enredo narrativo que se repete nas apresentações, daí serem igualmente conhecidas como reprises, adaptando-se às piadas e improvisações feitas pelos palhaços-atores. Bolognesi (2003) informa que uma das entradas mais representadas chama-se “Morrer pra ganhar dinheiro”, resumindo: dois palhaços decidem se aproveitar da boa vontade alheia e tramam um plano: enquanto um finge estar morto; o outro, fazendo-se muito triste, pede dinheiro aos transeuntes com a desculpa de um sepultamento digno para o amigo, mas, após algumas confusões, descobre-se a farsa e os dois golpistas apanham dos logrados.





Percebe-se que esse mesmo enredo é retomado na “Segunda aventura do coelho Gabriel com a onça Malhada”, em *As aventuras do coelho Gabriel*, quando a onça, auxiliada por seu cúmplice Miau-Miau, finge-se de morta para ludibriar todos e capturar o coelho, empreitada esta que não funciona, já que a esperteza de Gabriel supera a pseudo-inteligência da dupla de enganadores. Basicamente, as mesmas personagens e trama reaparecem em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*: “GATO – Escute com atenção, onça. Você vai se fingir de morta, a bicharada vem no seu velório, e aí o coelho fêmea também vem. Então, quando o bicho chegar perto... você nhac! – pula nele” (MARCOS, 2017, p. 211), o que confirma a repetição do enredo narrativo como projeto essencial das entradas ou reprises circenses. Assim sendo, nota-se, mais uma vez, o diálogo intertextual presente na dramaturgia pliniana para crianças, inserindo, assim, novos traços da cultura popular nesse teatro.

Outro ponto relevante apontado por Pécora (*apud* MARCOS, 2017) é a caracterização das personagens da referida peça, as quais se assumem como animais (onça, coelho, macaco, gato), porém, devido a suas performances em cena (trapaceiam, atrapalham-se, escorregam, caem, surram-se), comportam-se feito palhaços no picadeiro, como se observa, por exemplo, na seguinte rubrica: “O gato se esconde e a onça vem vindo devagar. Quando chega perto das bananas, o gato sai do esconderijo e dá um pontapé no traseiro da onça, que se esborracha no chão”. (MARCOS, 2017, p. 186). Com isso, intensifica-se o caráter circense de tais seres ficcionais e, além disso, a identificação dessas obras com a fábula se concretiza outra vez, porque, como se sabe, nesse gênero literário, os protagonistas, via de regra, são animais que aludem às atitudes e aos comportamentos dos seres humanos.

Em relação à peça *Assembleia dos ratos*, a presença e valoração da cultura popular evidenciam-se por meio do embate de costumes entre Primo e Janota. A peça inicia com as duas personagens em “um baile caipira muito animado [onde] os ratos e ratas estão vestidos com roupas caipiras. Ouve-se música brasileira (polca, maxixe, rasqueado, baião)” (MARCOS, 2017, p. 219) e, também, são servidos quitutes típicos das festividades juninas: tapioca, pamonha, bolo de fubá, curau, quentão. Todavia, Janota, o rato da cidade, despreza os hábitos e tradições dos ratos do interior. Após uma discussão com Primo, os dois resolvem ir a uma festa de “ratos grã-finos” para comprovarem onde ficam os melhores divertimentos (na zona rural ou na urbana?). Entretanto, a festa dos ratos citadinos é ameaçada pelo gato Maltês, que tenta capturá-los. Desiludido com aquela situação e com os apuros da cidade, Primo volta para a roça, a fim de retomar seu cotidiano prosaico, ausente de perigos e limitações.

Como se nota, a marca da diferença cultural evidencia-se em *Assembleia dos ratos* por meio das referências dadas a cada um dos festejos: enquanto na festa rural, a culinária e os costumes pertencem à tradição nacional, como se viu no parágrafo anterior; na urbana, as iguarias têm origem estrangeira – queijos parmesão, gorgonzola, prato, muçarela, suíço, roquefort, brie, camembert, gouda – e são tocadas “músicas modernas”. Por isso, a preterição do rato citadino às festividades populares dá a entender que os

costumes e valores dos mais abastados socialmente são refinados e, portanto, têm maior prestígio. Desse modo, a tentativa desastrosa da personagem Primo em se inserir a um meio diferente do seu pode ser visualizada como uma forma de se integrar socialmente. Contudo, seu comportamento e as confusões que comete durante a festa dos “ratos grã-finos” sinalizam para que não vislumbre a vida urbana:

Os dois começam a dançar com alegria. [...] Primo fica deslumbrado. [...] Janota faz umas visagens e sai dançando. Primo quer imitar, se atrapalha, cai, levanta, se acanha. [...] Garçom circula com bandeja. Primo tenta pegar queijo. Garçom se vira pra lá e pra cá, ficando sempre de costas para Primo. Com muito custo, depois de se aborrecer com o garçom, Primo pega um pedaço de queijo. [...] Janota o puxa e o queijo cai da mão de Primo [...]. (MARCOS, 2017, p. 226-227).

Na rubrica transcrita anteriormente, o deslumbramento de Primo, sua atrapalhão e dificuldades em se adequar àquele meio fazem-no, em seguida, desejar retornar ao campo. Vontade esta que se realiza, principalmente quando constata que Maltês seria um perigo constante em seu cotidiano e, conseqüentemente, suas origens, costumes e tradições são as mais apropriadas a um estilo de vida simples, tranquila, em detrimento à vida agitada da cidade grande.

Verificou-se, anteriormente, que Plínio Marcos conserva a moral das fábulas originais esopianas ao recontá-las. Apesar disso, em *Assembleia dos ratos*, a moral pliniana maximiza a lição de moral proposta por Esopo, uma vez que a peça em questão contém caráter crítico à extratificação da sociedade, pois coloca em oposição os “ratos da cidade”, como representantes do meio urbano e de uma cultura que consideram superior, e os “ratos do campo”, vistos como detentores de um modo de vida desprestigiado pelos cidadãos. Nesse ínterim, nota-se o questionamento à marginalidade social, temática tratada à exaustão por Plínio Marcos em toda sua produção literária.

Ainda sobre a valoração da cultura popular no teatro pliniano para a infância, em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, as cantigas e brincadeiras populares são enfatizadas, como se observa na primeira cena da obra, quando aparecem todas as personagens “brincando de roda” e cantando uma típica cantiga do universo infantil: “Ciranda, cirandinha/vamos todos cirandar/Vamos dar a meia volta/volta e meia vamos dar/O anel que tu me deste/era vidro e se quebrou/O amor que tu me tinhas/era pouco e se acabou”. (MARCOS, 2017, p. 193). Desse modo, Plínio Marcos demonstra o brincar de ciranda como proposta de integração e harmonia entre todos os seres, trazendo, mais uma vez, o tradicional e o popular para o “centro da roda” em suas peças voltadas a crianças.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fábula teatral pliniana, pode-se dizer que a intertextualidade recebe o status de transposição hipertextual, já que, sobretudo em *Assembleia dos ratos*, praticamente o mesmo enredo das fábulas *O rato do campo e o rato da cidade* e *A reunião geral dos ratos*, de Esopo, é transposto do texto narrativo para o dramático, sem muitas grandes alterações. Da mesma maneira, observa-se nas outras peças para a infância de Plínio Marcos, nas quais o epímítio (o “ensinamento”) da fábula tradicional é colocado nas falas das personagens plinianas, possibilitando a esses seres ficcionais assumirem o papel de narradores da própria história e suas experiências.

Com tal procedimento, Plínio amplia sua escritura dramatúrgica e revela uma oposição entre as personagens dos textos analisados, subdividindo-as em classes ou grupos, como ocorre na relação entre o coelho e a onça ou na disputa de valores entre o rato urbano e o rato rural. Embates estes em que se privilegia uma força, uma ideia ou “cultura” como a superior e que, portanto, colocam em debate questões de inclusão e diversidade sociocultural. Assim, o dramaturgo Plínio Marcos, em sua produção teatral para crianças, aborda mazelas que afligem a sociedade e, ao mesmo tempo, dedica-se a valorar a cultura popular brasileira e a perpetuar a tradição de contar histórias.

REFERÊNCIAS

BARROS, Walderez de. A atualidade de Plínio Marcos, “repórter de um tempo mau”. In.:

Crítica em movimento: presente. São Paulo: Itáu Cultural, 2018. BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

CEIA, Carlos. **E-Dicionário de termos literários**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6259/fabula/>>. Acesso em 14 nov. 2019.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula:** de Esopo a La Fontaine. São Paulo: UNESP, 2018.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

GENETTE, Gérard. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In.: **Palimpsestos:** a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010. p. 13-21.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** uma nova outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.

MARCOS, Plínio. **Esses mestres do teatro**. [s.l.], Jornal da Orla, 1999. Disponível em: <<http://www.jornaldaorla.com.br/noticias/10621-esses-mestres-do-teatro/>>. Acesso em 14 nov. 2019.

MARCOS, Plínio. **Obras teatrais**: roda de samba, roda dos bichos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2017.

MENDES, Oswaldo. **Bendito maldito**: uma biografia de Plínio Marcos. São Paulo: Leya, 2009.



ATIVIDADES ARTÍSTICAS E FORMAÇÃO LITERÁRIA: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE EXTENSÃO CRIAÇÃO

Lidiane Oliveira Lobo de Sá

*Universidade Federal de São João del-Rei,
Pró-reitoria de extensão - UFSJ*

Lívia Rodrigues Stefani

*Universidade Federal de São João del-Rei
Pró-reitoria de extensão - UFSJ*

Amanda Valiengo

Universidade Federal de São João del-Rei



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto traz as considerações de duas bolsistas sobre as experiências vivenciadas a partir da realização de diversas atividades artísticas, no âmbito do programa de extensão CRIAÇÃO - Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens em Ação, da Universidade Federal de São João Del-rei, ao longo do biênio 2022-2023. O programa tem como intenção possibilitar que bebês, crianças pequenas e pessoas adultas (parceiras mais experientes que cuidam e educam as crianças) possam vivenciar, explorar, escutar, manusear, observar, interagir e criar diferentes artes, inventando novas possibilidades de viver.

No ano de 2022, após passado o pior momento do período pandêmico - vivenciado em esfera global nos anos anteriores - o CRIAÇÃO firma uma parceria com o coletivo MUSA - Mulheres Sonhando Alto, do qual uma das bolsistas é integrante. O MUSA apresenta-se como uma rede de apoio estabelecida entre mulheres, mães e chefes de família, que emerge da periferia da cidade de Tiradentes-MG, mas que também tem atuado em São João Del-rei e região. Tendo em vista que várias integrantes são mães com bebês e filhos pequenos, e que esta também seria uma oportunidade de maior aproximação com as famílias, bem como de atuação em espaços não escolares, estabeleceu-se a parceria e, assim, as ações do CRIAÇÃO passaram a ser realizadas junto ao MUSA.

Uma das principais características do programa CRIAÇÃO é propor um diálogo entre várias áreas do conhecimento e das artes, demonstrando o potencial dessas interações no incremento da qualidade da aprendizagem infantil; uma vez que tal eliminação de fronteiras disciplinares é inerente à Educação Infantil e está prevista em suas Diretrizes Nacionais.

**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

Ao longo do trabalho desenvolvido junto ao coletivo MUSA, as ações objetivam, não apenas estimular as aprendizagens das crianças, mas também ampliar suas percepções e imaginações por meio de experiências artísticas e multissensoriais, inspiradas por alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Neste artigo, destacamos as propostas artísticas desenvolvidas, organizadas em ciclos. Em um primeiro momento, tivemos o ciclo da terra e do barro, envolvendo a exploração tátil do barro, o acesso a objetos cerâmicos e a livros de história da arte e cerâmica, e a realização de oficinas de produção e pintura com tinta de terra, atividade que teve todo o seu desenvolvimento inspirado nas poesias de Manoel de Barros. Já o segundo ciclo direcionou-se para experimentações musicais, quando as próprias crianças propuseram e conduziram algumas atividades envolvendo a música, acompanhadas pela equipe de extensionistas trabalhando na mesma esteira, apresentando propostas de atividades como a criação de paisagens sonoras e composição de histórias sonorizadas. O terceiro e último ciclo contemplou visitas a exposições e uma apresentação de dança (que também abarcava a temática do barro e da música, com dois instrumentistas em cena, apresentando uma narrativa sonora) - a visitação a estes espaços foi planejada com o intuito de ampliar a experiência cultural e artística das crianças e suas famílias. Destacamos, ainda, a visitação à exposição “Marc Chagall: Sonho de Amor”, durante a qual foi possível acompanhar o espetáculo “Fábulas a la Chagall”, que encenava fábulas escritas por La Fontaine, retratadas por Chagall.

Compreendemos que tais atividades possuem um potencial significativo para a formação de leitores e para proporcionar experiências enriquecedoras às crianças no que diz respeito à relação que desenvolvem ou que potencialmente podem vir a desenvolver com a literatura. A abordagem integradora do programa, que busca estabelecer diálogos entre diversas áreas do conhecimento e das artes, evidencia a riqueza dessas interações como um meio eficaz de aprimorar a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento infantil e também estimular ou ampliar seus interesses pela literatura e pelas artes de uma maneira geral.

UMA COSTURA COLETIVA

O principal objetivo dos primeiros encontros realizados entre CRIAÇÃO e MUSA foi aproximar todas as participantes e trocar propostas e ideias para as intervenções do primeiro semestre de 2022, de maneira que todo o planejamento fosse construído ao redor dos interesses e necessidade deste grupo específico.

As propostas de atividades contempladas nas intervenções basearam-se principalmente em elementos e saberes locais, comuns à realidade das famílias participantes. Ao serem elaboradas, levou-se em consideração a facilidade de acesso aos elementos e materiais que seriam utilizados e também a importância destes serem de baixo custo e baixo impacto ambiental. Tais preocupações também se alinharam a um dos principais objetivos



formulados coletivamente entre os projetos (CRIAÇÃO e MUSA), qual seja, oportunizar às participantes o contato, a troca de conhecimentos e a exploração da natureza / espaços naturais, bem como dos recursos que já encontravam-se acessíveis e disponíveis no próprio território em que transitam / habitam, possibilitando, alternativas para brincadeiras, apreciação estética, práticas de leitura e fazer artístico.

Todas as propostas foram sendo estruturadas a partir de quatro pilares que, além de nortear os encontros, também simbolizaram a parceria entre CRIAÇÃO e MUSA, através da extensão universitária: Arte, Educação, Afetos e Direitos. Dentro dos pilares Educação e Arte, procurou-se sempre elaborar as intervenções com base na Teoria Histórico-Cultural que:

[...] parte do princípio de que todos os seres humanos são iguais nas suas potencialidades. Nos diferenciamos a partir de vivências que nos foram proporcionadas durante a vida - isto é, o que vivemos e a forma como vivemos o que vivemos - e que promovem nosso desenvolvimento. Por isso, nós, professoras e professores, organizamos o espaço educativo de maneira que este seja a todo tempo um espaço promotor de novas experiências, de novas trocas e novas criações. (BARROS, 2017, p.).

Por outro lado, ao se pensar nas demandas trazidas pelo MUSA, incorporaram-se os pilares Afetos e Direitos, a partir do entendimento das diversas vulnerabilidades vivenciadas pelas suas integrantes (mulheres e suas filhas e filhos), inseridas em um contexto específico da cidade de Tiradentes, mas que também se apresenta totalmente coerente com a realidade brasileira de desigualdade, exclusão e violência material e simbólica. As famílias que integram o MUSA, em sua maioria, são formadas por pessoas negras - pretas e pardas, imigrantes venezuelanas e mulheres migrantes brasileiras procurando melhores condições de vida, fora de seus estados ou cidades natal, e vivem nos bairros periféricos da cidade (Pacu, Mococa, Cuiabá, Alto da Torre e Várzea de Baixo), à margem da sociedade que transita pelo Centro Histórico e excluídas dos equipamentos e eventos culturais que ocorrem na cidade - normalmente direcionados ao público visitante.

Assim, o principal desafio na implementação de ações que tomaram por base esses pilares (Afetos e Direitos), foi promover atividades que permitissem que as mulheres, bebês e crianças pudessem estabelecer novas relações e afetações, elaborando e construindo novos olhares para o seu próprio entorno que, de alguma maneira, as permitissem criar e ampliar suas possibilidades de inserção em outros contextos culturais (ou expandissem aqueles nos quais já se encontravam), criando, assim, novas possibilidades para vivenciarem seus territórios e a cidade.

A POTÊNCIA DO FAZER COM AS MÃOS E COM O CORPO NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS

As temáticas trabalhadas durante esse período tiveram como objetivo a promoção de reflexão e atividade em arte que pudesse fortalecer a relação entre os sujeitos e o lugar



em que vivem, bem como favorecer o reconhecimento de suas identidades e a visualização de possibilidades simples e acessíveis para brincadeiras e artes.

A título de exemplo, o primeiro ciclo temático abordado nas atividades foi terra e barro: materiais naturais e comuns a muitos territórios, mas que também permitem que esses territórios sejam caracterizados como lugares únicos e reconhecíveis pelos que os habitam. Foram coletadas terras de diversas cores presentes nos arredores do local de atividade do grupo. A região se mostrou muito rica em relação à variedade e beleza das cores encontradas, o que foi surpreendente para o grupo como um todo. Junto às crianças e mulheres adultas foram exploradas opções como o preparo de tintas de terra para a parede e para o papel.

Ao final de oficinas de produção de tintas de terra, de fantoches, organização e realização de eventos temáticos, dentre tantas que foram realizadas durante esse período, foram articuladas de maneira a acolher e trabalhar as questões do território e as narrativas pessoais e coletivas das participantes e crianças sobre seus lugares enquanto indivíduos sociais.

Virgínia Kastrup, ao falar das práticas artísticas e das experiências estéticas, sendo a primeira referente ao ato de produção e a segunda ao ato de percepção e apreciação, que existem em mútua relação, pontua: “[...] as práticas artísticas, como as experiências estéticas, acionam processos de cognição inventiva, e de produção de subjetividades, engendrando domínios cognitivos e novos territórios existenciais.” (KASTRUP, 2008, p.193)

Seguindo a linha de pensamento de Kastrup, defensora da aprendizagem inventiva que transcende a aprendizagem de adaptação a um mundo pré-existente, pode-se concluir que o fazer com as mãos exerce a função de materializar e dar corpo para reflexões e conceitos mais abstratos, permitindo que os indivíduos construam esses novos territórios existenciais, lançando possibilidades inéditas para elaboração tanto de mundo como de narrativas sobre esses novos mundos em sua relação com o sujeito.

Este fato pode ser observado nas iniciativas tomadas pelas crianças, que estimuladas pelas atividades, não se limitam a elas, criando em cima das propostas e adicionando suas próprias ideias, gostos e referências, evidenciando a maneira sincrética que, por natureza, pensam e relacionam-se com a arte (VYGOTSKY, 1995).

Em um determinado momento, foi planejada pelas bolsistas a confecção de um ‘Livro da Vida’ (técnica desenvolvida e utilizada por Célestin Freinet) junto às mães, bebês e crianças, no qual ficariam registradas atividades, impressões, sentimentos, imagens, enfim, tudo aquilo que fosse relevante e de interesse do grupo.

No dia em que a proposta seria iniciada, saltou aos olhos de todas uma linda floração no entorno, em local anexo à associação onde realizamos nossas atividades. Assim, foi decidido coletivamente que seria feita uma expedição para coleta de flores, folhas, gravetos e demais elementos que pudessem compor o Livro da Vida. Tal passeio foi realizado mais de uma vez.



Ao final desses prazerosos passeios em grupo, todos os elementos naturais coletados eram disponibilizados em uma mesa central para que pudessem ser identificados e compartilhados por todas e todos, tendo cada participante, adultos e crianças, a oportunidade de criar quadros individuais, fixando os elementos em uma folha de papel A3. Todo esse fazer e o posterior processo de construção do Livro da Vida promoveu uma aproximação das participantes com a criação e o manuseio de um caderno artesanal (que neste caso daria forma ao nosso livro) que foi sendo construído coletivamente e que apresentava as percepções e as próprias construções narrativas das mães e das crianças sobre todos os processos, relações e atividades que vínhamos desenvolvendo até ali.

Entendemos que o ‘Livro da Vida’, ao registrar atividades, impressões e sentimentos, não só fortalece a relação das participantes com a criação e o manuseio de um caderno artesanal, mas também contribui para a formação de leitores ativos no presente e no futuro. As experiências compartilhadas no livro apresentam narrativas construídas individual e coletivamente, estimulando o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da apreciação estética, fundamentais para a formação de leitores sensíveis e críticos.

Fechando este primeiro ciclo de atividades com terra e barro, em diálogo com os textos e as narrativas (escritas ou não), as bolsistas elaboraram a oficina ‘Criando com Tintas da Terra’, ofertada no evento Café com Ciência, promovido pela Universidade Federal de São João del-Rei e aberto ao público em geral. Toda a oficina foi permeada e inspirada por uma série de poemas de Manoel de Barros, selecionados pelo coletivo de extensionistas. Os poemas foram impressos e ofertados aos participantes antes de desenvolverem as atividades. Nesta oportunidade, convidamos os participantes a conhecerem mais sobre as possibilidades proporcionadas pelas tintas de terra, que são naturais e ecológicas, de fácil acesso, baixo custo e de fácil confecção e utilização por todos, inclusive crianças. Apresentamos as cores que encontramos nos arredores da Serra de São José em Tiradentes-MG e convidamos os participantes a olharem para o chão, para a terra, que certamente está presente em seu cotidiano, em busca de novas cores.

Após a produção das tintas, convidamos os participantes a criarem desenhos em papel com as tintas de terra. Estimulamos a criatividade e em seguida disponibilizamos pincéis, além de carimbos feitos de batata, algumas folhas e flores e outros elementos naturais para enriquecer a experiência de criação com a natureza, apresentando alternativas ecológicas e acessíveis a todos que se interessem pelas artes plásticas. Esta atividade teve como principal objetivo a experimentação e livre expressão, aproximando os praticantes de seus territórios e da natureza.

O ENCONTRO DA MÚSICA COM AS HISTÓRIAS

Além da apreciação de músicas, algumas atividades musicais também foram sendo implementadas ao longo dos encontros com o objetivo de organizar o tempo e a dinâmica com as crianças, além de permitir caracterizar os encontros e aproximar as participantes.



Uma delas foi a música “Já chegou, já está chegando, já chegou quem eu queria, já chegou a linda [nome da pessoa] que tanta fazia” para abrir os encontros, como marco de início e também como acolhimento para as participantes. Nesta atividade, os nomes de todas e todos os presentes eram mencionados, fazendo com que cada pessoa se sentisse valorizada e querida pelo grupo.

A música em questão também permitia que houvesse a manifestação de alegria e contentamento em função de mais um encontro que se iniciava. Em pouco tempo, todas aprenderam a música e sempre ocorriam relatos de que as crianças gostavam de cantá-la também em casa, além de mostrarem-se sempre dispostas e animadas para cantarem no início das atividades. Com a presença constante de cantos, instrumentos e outros momentos musicais que permeavam os encontros, a certa altura, as próprias crianças começaram a propor algumas atividades envolvendo a elaboração de músicas. Acompanhando essa esteira, a equipe de extensionistas passou a planejar mais propostas de atividades que privilegiassem a criatividade musical, atrelada tanto à composição de histórias, quanto a outras artes, destacando-se as atividades “criação de paisagens sonoras” e “composição de histórias sonorizadas”.

Durante a atividade “criação de paisagens sonoras”, as crianças foram convidadas a explorar a conexão entre elementos visuais, imaginativos e auditivos e, em determinados momentos, a desenvolver narrativas por meio de sons. Em princípio, uma paisagem sonora era apresentada por uma das extensionistas, com o auxílio de um teclado e alguns instrumentos de percussão, servindo como ponto de partida para outras composições das crianças que, posteriormente, também eram convidadas a criar suas paisagens sonoras utilizando os mesmos instrumentos. O ambiente se transformava em um laboratório sensorial, onde cada participante, independentemente da idade, contribuía para a construção de uma paisagem sonora única. O diálogo entre as artes e a composição musical se desdobrava na expressão das crianças, estimulando a imaginação, as noções musicais e a cooperação entre elas. Nesse cenário interdisciplinar, a atividade não apenas permitiu o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também fomentou a criatividade, a ampliação da percepção estética e a capacidade de identificar e criar cenários e histórias por suas características sonoras.

Já durante a atividade “composição de histórias sonorizadas”, uma história era contada pela extensionista, ao passo que as crianças podiam acessar tanto o teclado quanto os instrumentos de percussão (ou os sons que conseguiam produzir com o próprio corpo) para sonorizar o enredo apresentado. Tornar sonoro o desdobramento narrativo, implicava não apenas na audição da história, mas na incorporação de elementos sonoros que amplificavam e enriqueciam a experiência narrativa. A interação entre a narrativa oral e a exploração sonora permitia que as crianças participantes não apenas ouvissem, mas também contribuíssem ativamente para a construção sonora da história. Assim, a atividade não se limitava à mera audição passiva, mas promovia a participação criativa das crianças na sonorização do enredo, proporcionando uma experiência única de expressão dentro do universo narrativo. E, a exemplo do que também fora descrito



em relação à atividade anterior, em um dado momento, os papéis eram trocados: uma das crianças contava a história para que as demais realizassem a sonorização.

A EXPERIÊNCIA CULTURAL EM NOVOS ESPAÇOS

O último ciclo de atividades teve como foco principal vivências culturais que pudessem ampliar a experiência cultural e artística das crianças e suas famílias. Dentre as atividades foram propostas visitas a museus, espetáculos de dança e música, bem como um evento de fechamento do ano das nossas ações, com múltiplas atividades culturais e artísticas.

Em parceria com o espetáculo de dança e música “Antes que a fanfarra tenha terminado o compasso”, as crianças produziram corações em barro, que seriam utilizados durante a apresentação. O evento ocorreu no Museu Padre Toledo, localizado no centro histórico de Tiradentes, com entrada gratuita. Apesar de ser um evento acessível a todas e todos, percebe-se na cidade em questão uma baixa adesão da comunidade local, motivo pelo qual o grupo de extensão despertou ainda maior interesse na realização da parceria e na presença das crianças e suas famílias ao espetáculo. O evento possibilitou que as crianças ocupassem um espaço de sua própria cidade, mas que era novo para elas, além de estar entre pessoas diferentes, de diferentes idades e origens, ter contato com uma obra artística e perceber o impacto da sua participação por meio dos corações de barro.

Em outra oportunidade vivenciamos com as crianças e suas famílias uma visita à Belo Horizonte no museu dos brinquedos e Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB. Para isso, foi necessário o deslocamento dos participantes que foi feito com o ônibus da Universidade Federal de São João del Rei, MG. O contato de todos com novos lugares, muitas vezes prédios imponentes e diferente do que estão acostumados, gerou reflexões e comentários. A primeira visita foi ao Museu dos Brinquedos. Nesse momento, todas as faixas etárias puderam explorar diferentes brinquedos e brincadeiras ao longo das exposições.

Já a visita ao CCBB mostrou-se bastante impactante às crianças e suas famílias, desde a chegada à Praça da Liberdade pela sua beleza natural e arquitetônica, até ao adentrarem o espaço do Centro Cultural, prédio de proporções imponentes e detalhes luxuosos. Todos foram recepcionados pela trupe de teatro que iria encenar o espetáculo “Fábulas a la Chagall”, que encenava algumas fábulas escritas por La Fontaine, retratadas por Chagall. O espetáculo fazia parte da programação CCBB Educativo, e se conectava à exposição principal “Marc Chagall: Sonho de Amor”. Cabe destacar a qualidade artística do espetáculo e da exposição como um todo, o que torna ainda mais valiosa a experiência que todos tivemos a oportunidade de vivenciar. Estar em um ambiente novo e muito diferente, as percepções sobre o espaço, sobre o artista, sobre como é visitar uma exposição, tudo faz parte desse conjunto da experiência cultural. A conexão arte, literatura e encenação teatral se mostrou significativa para o conjunto da experiência, possibilitando diferentes percepções e interpretações acerca das temáticas, além de ligações e insights que talvez não tivessem ocorrido isoladamente.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

Como proposta final, foi realizado um evento de fechamento do ano vigente do projeto CRIAÇÃO, onde reunimos os bebês, crianças e suas famílias, as integrantes do CRIAÇÃO algumas integrantes do MUSA e mulheres dos movimentos Fórum de Mulheres das Vertentes¹ e Marcha Mundial das Mulheres SJDR². Foram pensadas brincadeiras, atividades para todas as faixas etárias e uma exposição interativa sensorial.

As mulheres puderam participar de uma atividade facilitada pelas integrantes da Marcha Mundial das Mulheres SJDR, enquanto as crianças iniciavam outras atividades e brincadeiras. Fizemos brincadeiras de roda, histórias sonorizadas, oficina de construção de bonecos com galhos secos, além da exposição principal.

A construção do espaço expositivo objetivou proporcionar uma experiência perceptiva e de arte diferente da convencional, apresentando novas possibilidades de estar e perceber o espaço. Em um cubo de 4m2 montado com canos de PVC penduramos elementos naturais, reproduções de obras de arte, tecidos, cesto dos tesouros, uma instalação sonora entre outros elementos interativos e que auxiliaram na composição de um espaço interno (dentro do cubo). Toda a exposição foi montada com elementos que trabalhamos em atividades durante o ano e que, portanto, já eram de conhecimento das crianças. O que mudou foi a forma de apresentação e a experiência sensorial que o espaço proporcionou.

Observamos o encantamento das crianças com a estrutura, logo na chegada já tomando a iniciativa de entrar e começar a interagir com a exposição. O mais surpreendente foi o interesse de crianças maiores por esse espaço, que foi utilizado por longo período de tempo e por todas as faixas etárias neste dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades artísticas desenvolvidas no âmbito do programa de extensão CRIAÇÃO, em parceria com o coletivo MUSA, proporcionaram experiências ricas e significativas para as crianças, suas famílias, para as extensionistas e toda a comunidade envolvida. A proposta integradora do programa, que busca conexões entre diversas áreas do conhecimento e das artes, demonstrou ser um caminho possível para enriquecer a formação literária das crianças e promover aprendizagens multifacetadas.

A abordagem do CRIAÇÃO, que busca transcender as fronteiras disciplinares, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade na promoção da aprendizagem infantil, proporcionou a realização de diversas atividades que, divididas em ciclos temáticos, criaram um ambiente propício para o envolvimento coletivo e desenvolvimento humano e criativo das crianças.

A arte, no exercício da sua função de resistência às formas instituídas, desperta a inquietação necessária para o questionamento e a construção de algo novo. Ao nos aproximar de modos sensíveis de imaginar, as produções artísticas nos auxiliam na leitura do

1 Organização que desde 2018 articula movimentos feministas na cidade de São João del-Rei-MG e Região.

2 Núcleo local do movimento ampliado Marcha Mundial das Mulheres



mundo e de nós mesmos. E nossos encontros com produções artísticas como a literatura, dança, cinema, artes plásticas, dentre outras, fazem-se essenciais aos processos culturais de aprendizado e percepção do mundo e de nós mesmos (BRASIL, 2016, p.29).

Ao extrapolarmos a palavra, texto verbal, oral e escrito, como único modo de compreendermos a ação narrativa, e a partir do entendimento das artes como um conjunto plural e interdisciplinar capaz de produzir significado, ampliamos nossas perspectivas na comunicação e interpretação de mundos e das nossas próprias subjetividades.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Organizadoras). **Teoria histórico-Cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. 276 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016.

KASTRUP, V. **O Lado de Dentro da Experiência: Atenção a Si mesmo e Produção de Subjetividade numa Oficina de Cerâmica para Pessoas com Deficiência Visual Adquirida**. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, p. 186-199, 2008.

VYGOTSKI, L.S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Vygotski L.S. Obras Escogidas v.III, Madrid: Visor, 1995.



CAVALEIROS DO ZODÍACO: UM MANGÁ DE QUALIDADES ÉPICAS

João Paulo Vicente Prilla
(PUC-SP)

Lara Cristina Nascimento Queiroz
(PUC-SP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objeto de estudo o mangá *Cavaleiros do Zodíaco* (1985-1990), criado por Masami Kurumada. Nosso objetivo principal é identificar algumas das qualidades épicas presentes na referida história em quadrinhos japonesa, como, por exemplo, os elementos relacionados à heroicidade e à figura do herói. Originalmente intitulado *Saint Seiya*, a trama central do mangá concentra-se nas batalhas travadas por cinco jovens cavaleiros, os quais possuem virtudes como coragem, justiça, honra e nobreza de espírito. Sua missão é proteger a deusa Atena e salvar a Terra das forças do mal. Para tanto, esses jovens guerreiros passam por provas sobre-humanas no intuito de demonstrarem o grau de seus poderes que, por sua vez, os tornam dignos de cumprirem a missão de proteger Atena e salvar o universo.

Nesse sentido, nosso trabalho busca investigar em que medida *Cavaleiros do Zodíaco* apresenta elementos configuradores de uma epopeia em uma abordagem inovadora, combinando as linguagens verbal e visual que caracterizam as histórias em quadrinhos. Partimos da hipótese de que esse mangá possui qualidades épicas, como a presença de personagens heroicos, os quais trilham uma jornada de inúmeras aventuras e perigos e realizam feitos extraordinários, a intervenção de divindades nas ações dos heróis e dos outros seres humanos, batalhas de proporções gigantescas capazes de influenciar e mudar o curso da história, entre outras.

Para mais, entendemos que a narrativa de *Cavaleiros do Zodíaco* é dotada de elementos que não se restringem à epopeia clássica, isto é, são elementos que atravessam o tempo e ressurgem na contemporaneidade. No mangá em questão, a ocorrência desses elementos se dá na natureza verbo-visual da narrativa, na caracterização diferenciada dos perfis heroicos dos personagens e dos cenários que incluem, para além da Grécia, outras paisagens, especialmente a do Japão, um dos principais espaços para o desenvolvimento das ações narrativas.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

É importante ressaltar que este estudo é fundamentalmente bibliográfico, com uma abordagem analítica e qualitativa, embasado no modelo da epopeia clássica descrito por Aristóteles em sua *Poética*, a fim de fundamentar nossa hipótese.

O MANGÁ CAVALEIROS DO ZODÍACO: A EXPANSÃO CONTÍNUA DE UM UNIVERSO CRIATIVO

Cavaleiros do Zodíaco, originalmente intitulada *Saint Seiya*¹, é uma série de mangá escrita e desenhada por Masami Kurumada, lançada no Japão em 1985 pela revista *Weekly Shonen Jump*, da Editora Shueisha. O primeiro capítulo foi publicado na edição 01/86, no dia 3 de dezembro de 1985. A revista *Weekly Shonen Jump* possuía aproximadamente 400 páginas e continha várias histórias, e os capítulos de *Cavaleiros do Zodíaco* foram publicados até o ano de 1990.

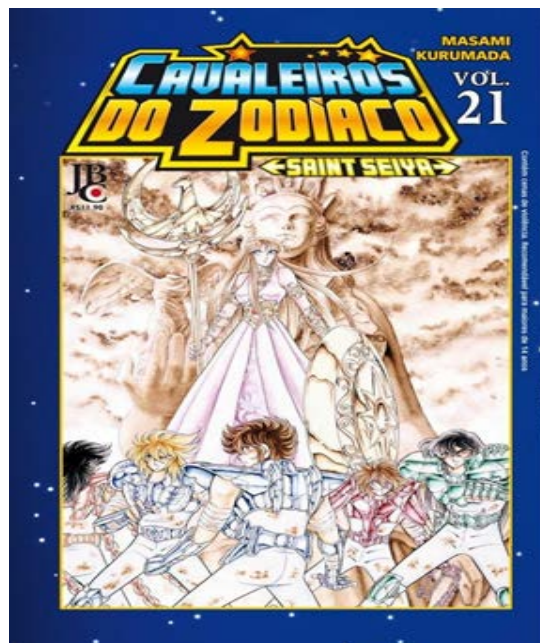
A série de mangás conquistou uma legião de fãs no Japão e notoriedade no mercado editorial japonês, fato que chamou a atenção da editora que o publicava e o alçou para outro patamar, inserindo-o na galeria de mangás de sucesso. Isso porque a indústria do mangá, uma das mais promissoras para a difusão cultural e para a economia do Japão, possui dois princípios fundamentais quando um mangá conquista êxito no mercado editorial e popularidade entre seus leitores: lançar uma compilação completa da série, denominada *tankobon*, exclusivamente com a história em questão; e produzi-la em anime, ou seja, em desenho animado (GRAVETT, 2006; KOYAMA-RICHARD, 2022). E esse foi o caminho percorrido por *Saint Seiya*, de modo que a série resultou em 28 volumes *tankobon*, cada um com aproximadamente 200 páginas; e uma anime com 145 episódios. A publicação do *tankobon* e a adaptação do mangá para o anime são provas de que *Saint Seiya* logo alcançou o status de um *fenômeno de comunicação de massa* (VERGUEIRO, 1985; LUYTEN, 2011) no Japão, fato que viria a se repetir em outros países.

O mangá *Cavaleiros do Zodíaco* está dividido em sagas, respeitando a evolução de sua narrativa. Baseando-se nesse critério, sua história está organizada em três sagas, intituladas Santuário, Poseidon e Hades. Estas constituem aquilo que se denominou *mangá clássico* da série, no contexto de todas as outras HQs publicadas dentro do universo de *Cavaleiros*.

1 O título original é *Saint Seiya*, na escrita japonesa 聖闘士星矢 (pronuncia-se *Seinto Seiya*). Traduzindo para a língua portuguesa, *Santo Seiya*. O título faz referência ao personagem que se sobressai dentre os cinco protagonistas do mangá – Seiya, cavaleiro que veste a armadura de bronze da constelação de Pégaso.



Figura 1: Capa do vigésimo primeiro volume do mangá *Cavaleiros do Zodíaco*, publicado pela Editora JBC em novembro de 2013.



Fonte: <[http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/cavaleiros-do-zodiaco-n 21/ca049104/106954](http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/cavaleiros-do-zodiaco-n-21/ca049104/106954)>. Acesso em: 16 nov. 2023.

Como mencionado anteriormente, o sucesso de *Saint Seiya* no Japão foi tão grande que, em virtude disso, o mangá passou a ser adaptado em desenho animado para a televisão. Assim, no mesmo ano em que a HQ foi lançada, a Toei Animation, um dos principais estúdios japoneses de animação, começou a produzir o seu anime². A série de TV clássica contou com 114 episódios distribuídos em três sagas: Santuário (episódio 1 ao 73); Asgard (episódio 74 ao 99); e Poseidon (episódio 100 ao 114). Contudo, a produção do anime enfrentou alguns entraves decorrentes do fato de que o mangá ainda não estava finalizado. Em outras palavras, a produção do anime passou a ser paralela à do mangá, e os estúdios da Toei Animation necessitavam de um volume da HQ finalizado para a sua respectiva adaptação em desenho animado.

Para superar esse obstáculo, a Toei Animation se viu obrigada a aumentar a história, incorporando novos personagens e situações ao enredo do mangá. Outro artifício utiliza-

² Anime ou animê refere-se a desenho animado japonês, seja desenhado a mão ou concebido por meio de computação gráfica. Na cultura ocidental, isto é, fora do Japão e em inglês, o termo anime diz respeito à animação japonesa, especificamente à animação produzida no Japão. A palavra é a pronúncia abreviada de animação na língua japonesa. Todavia, no Japão, esse termo se refere a qualquer animação, independentemente da sua nacionalidade. A origem da palavra é controversa, podendo vir da palavra inglesa *animation* (animação) ou da palavra francesa *animé* (animado), versão defendida por pesquisadores do mangá como Frederik Schodt (1983) e Alfons Moliné (2004).



do foi a prolongação de algumas lutas e a inclusão de uma nova saga inexistente no mangá, concebida exclusivamente para o anime – a Saga de Asgard. Entretanto, a Saga de Hades não foi produzida naquela época. Esta saga foi lançada em anime somente a partir do ano de 2002, e sua produção se estendeu até 2008.

O universo de *Cavaleiros do Zodíaco* não se resume somente ao mangá e ao anime clássico, visto que resultou em inúmeros outros produtos, a saber:

- i. **Mangás:** *Episódio G* (2002-2013); *Lost Canvas* (2006-2011), que também foi adaptado para anime; *Next Dimension* (2006-presente);
- ii. **Animes:** *Saint Seiya Ômega* (2012-2014); *Alma de Ouro* (*Soul of Gold*) (2015);
- iii. **Filmes:** *O Santo Guerreiro* (1987); *A Grande Batalha dos Deuses* (1988); *A Lenda dos Defensores de Atena* (1988); *Os Guerreiros do Armagedon* (1989); *Tenkai Hen – Josô – Overture* (*Prólogo do Céu - Abertura*) (2004); *Os Cavaleiros do Zodíaco: A Lenda do Santuário* (2014), totalmente produzido em computação gráfica; e, mais recentemente, o *live-action* intitulado *Saint Seiya: Cavaleiros do Zodíaco* (2023);
- iv. **Série em computação gráfica:** *Knights of the Zodiac: Saint Seiya* (2020), um *remake* da série clássica, todo projetado em computação gráfica e produzido nos Estados Unidos.

Também poderíamos arrolar os produtos que foram licenciados a partir de *Cavaleiros do Zodíaco*, mas isso possivelmente renderia outro trabalho, uma vez que a lista seria muito extensa, contendo uma variedade significativa de produtos. O que estamos querendo dizer é que, mais do que uma franquia de sucesso no mundo todo, a marca *Cavaleiros do Zodíaco* continua sendo atual e operando como aquilo que Umberto Eco definiu como *obra aberta* (ECO, 2005), isto é, uma obra que remete para a noção de abertura, de infinitude, de novas possibilidades. Assim, *Cavaleiros* vem conquistando novas gerações de fãs e reconquistando os de décadas passadas com o lançamento de novas histórias e produtos, os quais proporcionam a expansão contínua de seu universo criativo.

A HISTÓRIA DE CAVALEIROS DO ZODÍACO: UM BREVE PANORAMA

À primeira vista, o argumento de *Cavaleiros do Zodíaco* pode ser considerado muito simples, com uma premissa maniqueísta do bem contra o mal, repleto de personagens que trajam armaduras e lutam para defender uma divindade da mitologia grega. Muitas conclusões acerca do enredo da série podem resultar baseando-se somente no seu título e na caracterização muito difundida de seus personagens, isto é: i) que sua narrativa é permeada de personagens que são CAVALEIROS e vestem armaduras; ii) que as armadu-



ras desses cavaleiros, por sua vez, representam constelações, dentre as quais aquelas que pertencem à região do firmamento celeste denominada ZODÍACO.

Para aqueles que conhecem o seu significado, o termo “zodíaco” também sugere que a astronomia e/ou astrologia serão elementos recorrentes no mangá e, muito provavelmente, proporcionarão um teor místico à história, sobretudo se considerarmos o viés astrológico. Essa interpretação da narrativa de *Cavaleiros do Zodíaco* não está errada, todavia não dá conta de toda sua grandiosidade. Em outras palavras, uma interpretação simplista, insuficiente e reducionista da série, cuja complexidade e magnitude de seu enredo e dos muitos personagens e mitos que a compõem acabam sendo ignorados. Ademais, uma história em quadrinhos que possui a sua narrativa estruturada e mesclada a partir da mitologia grega, da astronomia, da astrologia e da religião budista, acaba por revelar, só na síntese dessas temáticas, o quão complexa e rica é. E foi na conjugação dessas temáticas que Masami Kurumada arquitetou o universo de *Cavaleiros do Zodíaco*, universo criativo que, como dissertamos na primeira seção deste artigo, continua em franca expansão.

A história desses cavaleiros começa na época em que os deuses habitavam a Terra e disputavam por seu domínio, travando batalhas incomensuráveis. Na *Enciclopédia Cavaleiros do Zodíaco*, Kurumada explica que, no contexto do mangá, esses deuses são indivíduos que representam uma “vontade maior” ou a “vontade divina”, os quais guiavam as outras pessoas enquanto ampliavam seu próprio poder (KURUMADA, 2004, p 38).

Com o passar do tempo, os Céus e a Terra passaram a ser comandados por Zeus; o Mar, por Poseidon; e o Mundo dos Mortos, por Hades. Até que Zeus decide entregar a responsabilidade pela Terra à sua filha Atena. Tão logo o fez, Zeus desapareceu nos Céus. O fato de Atena ter passado a governar a Terra desencadeou sentimentos de inveja e ciúme nas outras divindades. Assim, Poseidon e Hades, cada qual à sua maneira, começaram a tramar planos no intuito de vencer Atena e conquistar os domínios terrestres.

Os ataques mais veementes partiram de Poseidon, cujas investidas contra Atena e a Terra causaram as mortes de muitos guerreiros destemidos. Não demorou muito a aparecerem jovens garotos lutando nos campos de batalha. Esses garotos treinavam seus corpos além do limite humano, superando-o, até que seus punhos fossem capazes de cortar o ar e partir a terra. Para se proteger do inimigo, eles vestiam armaduras sagradas. As pessoas começaram a admirar os feitos desses garotos que trajavam armaduras sagradas e passaram a chamá-los de *cavaleiros*.

A batalha dos deuses seguiu durante séculos. No entanto, foi encoberta pelo tempo ao ponto de que a existência dos cavaleiros passou a ser questionada pela humanidade ou, até mesmo, contada apenas como uma lenda. Contudo, a existência dos cavaleiros é factual: eles continuam a existir até os dias de hoje. Nas palavras do autor do mangá:

O seu Cosmo elevado produz um destrutivo soco que rompe a barreira do som, chegando a esmigalhar blocos de concreto. São seres milagrosos que conhecem as mais diversas técnicas de luta, as quais fogem à imaginação humana. Todos os seus atos são supervisionados pelo Santuário da Grécia,



que não se submete a nenhuma nação, povo ou organização. O objetivo e a missão desses cavaleiros é um só desde a época dos deuses: proteger a deusa Atena e garantir a paz na Terra (KURUMADA, 2004, p. 38).

Os garotos escolhidos e candidatos a cavaleiros são treinados em sigilo, nas mais diferentes partes do mundo, sob a tutela de um mestre indicado pelo Santuário da Grécia. Quando comprovada a sua qualificação, recebem uma das armaduras e recebem o título de cavaleiro. A cada cavaleiro é designada uma armadura que representa uma das 88 constelações, conforme o destino ditado pelas estrelas de sua constelação. Dito de outra maneira, não lhe basta adquirir a força de um cavaleiro: é necessário que a mereça.

Há algumas condições para se tornar um cavaleiro, tais como personalidade, senso de justiça, habilidade e destino. Somente aqueles que possuem a combinação ideal dessas e de outras condições – perseverança, disciplina, coragem, determinação – têm o direito de se tornar cavaleiros, sendo que a probabilidade de nascimento de um cavaleiro é quase tão remota quanto cálculos astronômicos.

Figura 2: Os cinco cavaleiros de bronze, protagonistas da história. Da esquerda para a direita: Shiryu, cavaleiro da constelação de Dragão; Shun, cavaleiro da constelação de Andrômeda; Seiya, cavaleiro da constelação de Pégaso; Hyoga, cavaleiro da constelação de Cisne; e Ikki, cavaleiro da constelação de Fênix.



Fonte: <<https://cavaleiros.wordpress.com/cavaleiros-de-bronze/pb2001-all/>>.
Acesso em: 18 nov. 2023.





A história desses cavaleiros chega até o final do século XX, com o surgimento de um homem que se propôs a criar “artificialmente” um grande exército desses cavaleiros. Seu nome é Mitsumasa Kido, dono da Fundação Graad, uma influente organização japonesa, cujos poderes eram suficientes para atuar no mundo inteiro. O senhor Kido sempre foi um apreciador das artes marciais e era famoso por patrocinar muitos torneios mundiais dessas modalidades. Até que um dia, durante uma viagem pela Grécia e por obra do destino, o velho Kido ficou sabendo da existência dos cavaleiros e das armaduras sagradas, planejando torná-los conhecidos através de um torneio de luta.

Para realizar o seu propósito, ele enviou cem pequenos garotos do orfanato mantido pela Fundação Graad para diferentes pontos geográficos do globo, na intenção de serem treinados arduamente para que, assim, pudessem se tornar cavaleiros. Dos cem garotos enviados para o treinamento, dez conseguiram o feito de se tornar cavaleiros, regressando ao Japão com suas armaduras sagradas de bronze, dentre os quais estão os cinco protagonistas do mangá: Seiya, Shiryu, Shun, Hyoga e Ikki.

No Japão, foram obrigados a participar de um torneio chamado de Guerra Galáctica, promovido pela senhorita Saori Kido, neta de Mitsumasa, que herdou a vontade do avô após sua morte. O que ninguém poderia imaginar é que esse torneio viria a ser o estopim para uma nova era de batalhas sagradas. Como dito anteriormente, tornar-se um cavaleiro implica assumir um destino importante para si. O fato de surgirem dez cavaleiros pela Fundação Graad teve, evidentemente, um grande objetivo, oculto até então. A missão só poderia ser proteger a deusa Atena, que voltava à Terra depois de mais de 200 anos, reencarnada em Saori Kido.

O (res)surgimento de Atena no planeta Terra era o presságio de que outras divindades também haveriam de despertar e, assim como a deusa contava com a ajuda de seus 88 cavaleiros – distribuídos em armaduras sagradas de ouro, prata ou bronze – essas divindades também teriam à sua disposição os seus respectivos exércitos de guerreiros. Em outras palavras, era o prenúncio de várias batalhas envolvendo deuses e homens e, até mesmo, de uma possível guerra santa.

AS QUALIDADES ÉPICAS DO MANGÁ CAVALEIROS DO ZODÍACO

O mangá *Cavaleiros do Zodíaco* possui várias características que contribuem para suas qualidades épicas. Para o entendimento dessas qualidades épicas recorreremos a Aristóteles e sua *Poética* (2010), na qual discute diferentes formas de poesia, incluindo a épica. Na concepção aristotélica, o gênero épico é compreendido como uma imitação narrativa de ações notáveis e sérias que tem um caráter grandioso e elevado. Além disso, ele destaca que o gênero épico geralmente se concentra em eventos significativos e heroicos, muitas vezes envolvendo personagens de estatuto elevado.

A partir de discussões e exemplificações oriundas da *Ilíada* e da *Odisseia* de Homero, o autor épico por excelência, Aristóteles apresenta as características mais relevantes do

gênero épico, como: o conceito de mimese, isto é, a poesia épica como uma forma de imitação da vida; a unidade de ação em torno do tema principal ou do herói épico; a elevação e o tom grandiloquente, transmitindo um sentido de importância e gravidade; a narrativa épica escrita em verso; a presença de episódios ou eventos separados que contribuem para a narrativa geral; a divisão da epopeia em cantos ou livros, entre outros.

A relação entre *Cavaleiros do Zodíaco* e o gênero épico está relacionada às características narrativas e temáticas presentes na série. Alinha-se, portanto, ao plano conteudístico da epopeia clássica, a qual geralmente envolve histórias grandiosas, heróis lendários, batalhas épicas, mitologia e temas universais. Várias características presentes na história do mangá se equiparam a esses elementos, o que contribui para sua classificação como uma obra com qualidades épicas.

Figura 3: Os protagonistas da história realizam feitos extraordinários, dentre eles os combates épicos contra inimigos muito mais poderosos que eles.



Fonte: KURUMADA, 2013.

No mangá, os cinco cavaleiros de bronze que compartilham o protagonismo heroico enfrentam inimigos os mais diversos, que remetem desde a outros guerreiros, humanos e mortais, a divindades ou até mesmo ameaças cósmicas. Para tanto, os cavaleiros de Atena empreendem grandes jornadas e viagens nas quais travam batalhas sobre-humanas para combater as forças do mal. Jornadas e viagens que não se limitam à paisagem grega e ao mundo dos homens comuns, mas que contemplam, também, as profundezas dos mares, guardados por Poseidon e seus generais, e o mundo dos mortos, dominado por Hades e seus espectros. A exemplo das epopeias clássicas, essas situações enfrentadas pelos jovens guerreiros defensores da deusa Atena contribuem para a sensação de grandiosidade típica das narrativas épicas.





Ao mesmo tempo em que lançam seus corpos em viagens físicas, em jornadas épicas rumo ao sobre-humano, ao desconhecido, os protagonistas também passam por jornadas de desenvolvimento pessoal, maturidade e autoconhecimento, enfrentando desafios que testam sua coragem, lealdade, perseverança e habilidades. O mesmo acontece com o herói épico clássico, como Aquiles, na *Ilíada*, e Ulisses, na *Odisseia*. Nessa jornada notadamente espiritual que os jovens cavaleiros empreendem ao longo de toda a história, o mangá encontrou o espaço ideal para abordar temas universais, como amizade, sacrifício, justiça, esperança e o conflito entre o bem e o mal. Esses temas são típicos de narrativas épicas, que buscam explorar questões fundamentais da existência e da condição humana.

A mitologia grega é um dos principais aspectos de Cavaleiros do Zodíaco, cujos quadrinhos incorporam divindades, constelações e mitos. Os personagens, suas habilidades e o contexto da história foram concebidos a partir da referida mitologia, fato que adiciona camadas de complexidade e significado à narrativa. A exemplo dos inúmeros mitos e lendas gregas, os cavaleiros de Atena são retratados como heróis lendários que lutam contra as forças do mal para proteger a paz na Terra. Da mesma forma, os antagonistas, como alguns cavaleiros de ouro ou de prata, ou até mesmo outras divindades do Olimpo, como Poseidon e Hades, são vilões de grande poder e importância mitológica.

A partir dos conflitos que compreendem tanto seres humanos quanto seres divinos, as sagas que constituem o mangá são formadas não somente por batalhas intensas e emocionantes entre cavaleiros de diferentes hierarquias, mas podem incluir alguma divindade do Olimpo. Essas batalhas muitas vezes têm implicações cósmicas e envolvem confrontos que determinam o destino do mundo, acrescentando um aspecto épico à narrativa.

Por outro lado, o mangá *Cavaleiros do Zodíaco* difere da epopeia clássica em muitos aspectos, sobretudo no âmbito da forma, uma vez que estamos falando de uma história em quadrinhos. Logo, a narrativa não se restringe à linguagem verbal, mas tem na linguagem visual um de seus principais suportes. Não temos versos, metro, cantos, invocação do poeta às musas ou divindades inspiradoras da arte, nem linguagem verbal rebuscada a fim de transparecer um estilo nobre ou sublime. Ainda assim, igualmente à epopeia clássica, temos uma narrativa longa na referida HQ japonesa, na qual as muitas páginas de inúmeros versos organizados em cantos são convertidas para centenas de páginas contendo quadrinhos e diferentes elementos visuais da linguagem quadrinística comum aos mangás. Uma narrativa verbo-visual longa constituída por várias sagas que, por sua vez, são compostas por eventos e episódios menores. Episódios, eventos e sagas que, no universo do mangá, formam um todo narrativo harmonioso, remetendo à unidade de ação épica em torno da trama central e dos protagonistas heroicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que apresentamos, mesmo que sucintamente, podemos considerar o mangá *Cavaleiros do Zodíaco* como uma epopeia verbo-visual, uma vez que compartilha várias características com a tradição épica. Por outro lado, trata-se de uma epopeia que

incorpora elementos próprios da linguagem das histórias em quadrinhos japonesas, caracterizada por uma combinação única entre palavra e imagem.

A partir da análise de seus quadrinhos, é possível constatar que a estrutura narrativa do mangá segue uma tradição épica, com uma história longa e grandiosa centrada em personagens heroicos que enfrentam desafios extraordinários em uma jornada significativa. A trama envolve batalhas de proporções épicas, viagens perigosas e a proteção de valores nobres. Além disso, a mitologia grega é uma de suas principais referências e sistematiza tanto a classificação dos personagens quanto as ações narrativas.

A obra incorpora elementos épicos tradicionais, mas os transforma para se adequar ao contexto do mangá, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Isso inclui a inserção de elementos típicos do gênero, mas reinterpretados de acordo com a estética dos mangás e as influências culturais japonesas.

Em síntese, *Cavaleiros do Zodíaco* pode ser considerado uma epopeia verbo-visual devido à sua narrativa épica, personagens heroicos, intervenção divina, batalhas de proporções épicas e à combinação única de elementos verbais e visuais característicos dos mangás. Cada um desses aspectos presentes na obra pode vir a constituir um estudo independente, visando o aprofundamento pormenorizado de cada um deles e, consequentemente, contribuindo com a nossa tese.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. 8. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2010.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GRAVETT, Paul. **Mangá**: como o Japão reinventou os quadrinhos. São Paulo: Conrad, 2006.

KOYAMA-RICHARD, Brigitte. **Mil anos de mangá**. São Paulo: Estação Liberdade, 2022.

KURUMADA, Masami. **Saint Seiya – Cavaleiros do Zodíaco**. Vol. 1-28. São Paulo: JBC, 2013.

KURUMADA, Masami. **Enciclopédia Cavaleiros do Zodíaco**. São Paulo: Conrad, 2004.

LUYTEN, Sonia M. B. **Mangá, o poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Hedra, 2011.

MOLINÉ, Alfons. **O grande livro dos mangás**. São Paulo: Editora JBC, 2004.



SHODT, Frederik L. **Manga! Manga! The world of Japanese comics**. Tóquio/Nova Iorque: Kodansha Inter., 1983.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos: seu papel na indústria de comunicação de massa**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) –, Universidade de São Paulo.

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento



DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA NO ESTUDO DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

Juçara Moreira TEIXEIRA
Centro Pedagógico – EBAP/UFMG)

Na contemporaneidade, marcada pelos contínuos avanços tecnológicos, tem-se observado uma profusão de criações artísticas híbridas que dialogam direta ou indiretamente com a literatura. Nesse sentido, considera-se importante refletir sobre as relações que têm sido estabelecidas entre literatura e outras artes, literatura e outras produções culturais, buscando observar intercâmbios e mútuas influências.

O intercâmbio do cinema com a literatura é antigo, e remonta aos primórdios da sétima arte, assim como os escritores modernos passaram a se servir de técnicas cinematográficas na composição de suas obras, revelando esse trânsito entre as artes. Assim, a adaptação, que antes era comum ocorrer da literatura para a literatura, da literatura para as artes plásticas e da oralidade para a escrita, passou a fazer parte também do cinema.

Nas últimas décadas, observa-se um aumento da produção de filmes adaptados de obras literárias, como são as diversas criações da Disney baseadas nos contos de fadas. Além disso, são diversas produções hollywoodianas baseadas em livros *best-sellers* que atraem o grande público.

Foi nesse contexto que se propôs uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira, com o objetivo de analisar suas compreensões a respeito do diálogo entre literatura e cinema nas adaptações cinematográficas.

Partiu-se do princípio de que os discentes possuem diferentes experiências culturais com a literatura e o cinema, que se realizam em contexto escolar e em outros contextos de sua vida, para assim conhecer suas visões a respeito do hibridismo de linguagens presente nas adaptações cinematográficas.

Nesse sentido, as reflexões de Cosson (2014) e Belmiro & Maciel (2014) sobre o ensino de literatura e as diferentes manifestações da literatura tornaram-se pertinentes, assim como os estudos da teoria da adaptação cinematográfica como tradução intersemiótica (MCFARLANE, 1996; DINIZ, 2005; STAM, 2006).

Realizou-se uma pesquisa de campo cujo instrumento principal, dentre vários utilizados, consistiu na reorientação da prática pedagógica para o estudo das adaptações, a

¹ Esse artigo baseia-se na tese de doutorado da autora (TEIXEIRA, 2018).



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

fim de se obter maior clareza a respeito da constituição das visões dos estudantes sobre o fenômeno estudado.

Este artigo objetiva apresentar a metodologia da pesquisa de campo realizada, enfatizando as categorias e estratégias de ensino-aprendizagem consideradas na abordagem das adaptações cinematográficas, a fim de refletir sobre as compreensões dos estudantes acerca da relação literatura-cinema e cinema-literatura no contexto de estudo da adaptação cinematográfica. Por extensão, intenta-se pensar em formas renovadas do trabalho com essas duas linguagens no contexto da Educação Básica.

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA

A adaptação cinematográfica estabelece relações intertextuais e interdiscursivas explícitas com a obra literária² na qual se baseia, evidenciando o processo de interação que se faz entre as artes e suas linguagens. Segundo Diniz (2007) esse processo é um diálogo que se faz tanto da literatura para o cinema quanto do cinema para a literatura: “(...) a relação entre a literatura e o cinema é, na verdade, uma via de mão-dupla ou, como comumente se diz no âmbito das análises literárias, *tanto o cinema como a literatura bebem um na fonte do outro*.” (Diniz, 2007, p.89)

Cinema e literatura possuem semelhanças no campo da narrativa, mas também diferenças quanto ao modo como isso é feito, ou seja, referentes às especificidades de cada linguagem. O aspecto da constituição da narrativa é o mais elementar quando se trata de estabelecer as semelhanças entre literatura e cinema, pois refere-se à construção do enredo e à ordenação dos fatos em uma sequência lógica, temporal e espacial, vivenciada por determinados personagens.

Embora literatura e cinema tenham essas inter-relações, diferenciam-se pelo modo como representam e apresentam essa realidade: a linguagem literária se utiliza de signos verbais, organizados sintática, semântica e estilisticamente, a fim de construir determinado discurso; a linguagem cinematográfica constitui-se por meio do hibridismo das linguagens visual, musical, teatral e verbal, mas a imagem em movimento é sua marca distintiva em relação às outras artes. Assim como o texto literário, a obra fílmica constitui seu próprio discurso, segundo regras específicas do meio semiótico em que se realiza.

Refletir sobre as especificidades e inter-relações entre as linguagens nas narrativas da literatura e do cinema permite lançar um olhar diferenciado para as adaptações fílmicas, a fim de compreendê-las como produções intertextuais e interdiscursivas que se relacionam no plano da enunciação, mas preservam a natureza de cada linguagem.

Nesse sentido, os conceitos de tradução intersemiótica do romance para o filme (MCFARLANE, 1996) e de adaptação como uma relação de intertextualidade entre livro

² A partir daqui, os termos “obra literária”, “literatura” e “linguagem literária” serão usados para se referir exclusivamente às produções literárias em prosa, ou seja, romance, conto e novela.



e filme (STAM, 2006) são pertinentes, pois possibilitam observar as aproximações entre literatura para o cinema, mas também as especificidades manifestas no campo de cada linguagem. Ao leitor-espectador cabe ler e interpretar as construções de sentido em cada meio semiótico e observar suas inter-relações, muitas vezes sutis.

McFarlane (2006) propõe analisar as adaptações a partir de dois recortes: 1º) identificar as relações de intertextualidade entre as obras para verificar o que foi transferido e o que foi adaptado no processo de transposição do romance para o filme; 2º) identificar os outros elementos de intertextualidade que exerceram influência na adaptação cinematográfica, referentes ao contexto histórico-cultural de produção e recepção da obra. Portanto, busca compreender “o tipo de adaptação que o filme se propõe a ser” (McFarlane, 1996, p. 22, tradução nossa).

Nessa perspectiva abandona-se a concepção de “infidelidade” da obra adaptada em relação ao texto-fonte, compreendendo que há diálogos entre as obras literária e cinematográfica. Busca-se conhecer as semelhanças e as distinções que há entre a arte literária e a arte cinematográfica, compreendendo a especificidade semiótica de cada uma na constituição de seus discursos.

McFarlane (1996) apresenta dois conceitos que são centrais para o entendimento de sua proposta teórico-metodológica: “transferência” e “adaptação adequada” (ou “adaptação criativa”, conforme a tradução de Diniz, 2005). Segundo o teórico, os elementos transferidos são elementos do enredo, e consistem no aspecto comum à literatura e ao filme. Os elementos que exigem a “*adaptation proper*” envolvem processos complexos de adaptação, porque seus efeitos são próprios do sistema semiótico ao qual pertencem, ou seja, a *enunciação* de cada sistema (MCFARLANE, 1996), a especificidade de cada linguagem, com os signos que lhes são próprios. São, portanto, os elementos que requerem a tradução intersemiótica e conferem individualidade à obra traduzida.

Esse referencial teórico foi o norteador da pesquisa realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira. As intervenções realizadas no estudo ofereceram-lhes novas possibilidades de análise da adaptação cinematográfica, para assim refletir sobre suas aprendizagens a respeito do hibridismo e das relações intersemióticas entre literatura e do cinema.

A PESQUISA DE CAMPO

Esta pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola pública brasileira, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, e contou com a participação de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II e seus professores de Língua Portuguesa e Arte.

O 9º ano do Ensino Fundamental II foi selecionado pelo fato de, nesse nível de ensino, os alunos terem vivenciado experiências de ensino variadas em seu processo de escolarização e assim apresentarem um nível de letramento que lhes permita ler e interpretar com autonomia diferentes produções textuais em diferentes linguagens.



A pesquisa ocorreu em quatro etapas, com os seguintes instrumentos: aplicação de questionário fechado, para conhecer as práticas culturais dos estudantes em relação aos usos da literatura e do cinema; análise de documentos escolares; intervenções em que se propôs a interação entre as obras literária e cinematográfica; por fim, entrevistas semiestruturadas em grupos de cinco (5) a dez (10) alunos.

Por meio da aplicação os dois questionários de múltipla escolha, buscou-se compreender a relação dos estudantes com o cinema e a literatura, tanto em sua vida particular quanto escolar, e suas visões sobre as adaptações cinematográficas; posteriormente, esse conhecimento foi relacionado aos seus discursos constituídos durante as aulas e as entrevistas, numa proposta analítica contextualizada que possibilitasse compreender a complexidade dos discursos em relação a seus enunciadores e seus contextos social e histórico.

Uma das principais etapas da pesquisa consistiu na realização de duas intervenções com cada uma das duas turmas pesquisadas, para assim conhecer as aprendizagens dos alunos a respeito das diferentes linguagens, em especial da literária e da cinematográfica, e suas visões sobre a adaptação cinematográfica. Para isso, foram selecionados para as intervenções o livro “O menino no espelho”, de Fernando Sabino, e o filme homônimo de Guilherme Fiúza Zenha; o livro “O meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos, e o filme “Meu pé de laranja lima”, de Marcos Bernstein. As atividades consistiram na leitura do livro e na exibição do filme, com posterior discussão oral coletiva, mediada pelas professoras de Arte e Português. Cada proposta de atividade foi elaborada previamente pela pesquisadora e discutida com as professoras, resultando numa versão conjunta definitiva que foi aplicada aos estudantes. As intervenções objetivaram propiciar momentos de formação aos estudantes, para assim conhecer suas aprendizagens sobre as linguagens literária e cinematográfica e a adaptação cinematográfica – um dos espaços onde literatura e cinema se encontram. A metodologia das intervenções consistiu na realização de propostas inversas em cada turma, a fim de observar suas compreensões quando a ordem livro e filme se alterava.

Tabela 1: Ordem de estudo das obras

TURMAS	O MENINO NO ESPELHO	(O) MEU PÉ DE LARANJA LIMA ³
9º ano 1	1ª intervenção Livro- Filme	2ª intervenção Filme- Livro
9º ano 2	2ª intervenção Filme- Livro	1ª intervenção Livro- Filme

Fonte: Elaborado pela autora.

Na **relação livro-filme**, os estudantes leram o livro, discutiram-no, assistiram ao filme e discutiram-no, relacionando-o ao livro. Na **relação filme-livro**, assistiram ao filme

³ O artigo “o” entre parênteses indica que o livro possui o artigo antecedente ao pronome “meu” e o filme não possui.



e debateram-no, leram o livro e debateram-no, relacionando-o ao filme. As atividades foram gravadas em áudio e vídeo, para posterior análise.

Nos dias subsequentes a cada sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os discentes, organizados em grupos de cinco a dez integrantes. As perguntas versavam sobre as suas práticas de leitura literária, o contato com os filmes em contexto escolar e não escolar e suas apreciações a respeito da experiência realizada nas oficinas de literatura e cinema, com ênfase na relação literatura-cinema e na adaptação cinematográfica.

CATEGORIAS ORIENTADORAS DAS INTERVENÇÕES

Algumas categorias orientaram a proposição das atividades de análise dos livros e dos filmes selecionados para as intervenções, sendo consideradas capacidades necessárias para o estudo da literatura, do cinema e da adaptação cinematográfica. Do mesmo modo, foram adotadas na análise do *corpus* oriundo das intervenções.

Para elaborar as propostas de análise do discurso literário e do discurso cinematográfico, adotou-se os estudos de Bakhtin (2014) sobre a enunciação e de teóricos que abordam a construção da adaptação cinematográfica, como Xavier (2003) e McFarlane (1996). Segundo McFarlane (1996) e Xavier (2003), o cinema e a literatura (eles se referem ao cinema narrativo e ao romance, de modo específico) se aproximam no campo da narratividade, ou seja, são construções narrativas; entretanto, distinguem-se quanto à enunciação, que diz respeito a modos particulares de construir seus discursos.

As categorias da linguagem literária e da linguagem cinematográfica foram divididas em dois segmentos: um ligado à narrativa/fábula/enunciado e outro ligado à narração/trama/enunciação.

A primeira dimensão refere-se à narrativa e diz respeito aos elementos que compõem a fabulação e que são semelhantes em ambas as linguagens.

A segunda dimensão refere-se às especificidades da construção da narração/trama/enunciação e refere-se ao modo de contar o enredo. Nela há aproximações entre as linguagens no que diz respeito aos propósitos discursivos, mas que só se realiza por meio do sistema semiótico escolhido que as distingue.

A construção das categorias da adaptação cinematográfica buscou abordar a inter-relação entre livro e filme, compreendendo que a análise da adaptação cinematográfica requer habilidades específicas, mas também incorpora os conhecimentos que o leitor-espectador tem sobre as linguagens literária e cinematográfica⁴. Assim, o leitor-espectador precisa ativar as habilidades do discurso literário e do discurso cinematográfico anteriormente descritas para, a partir de um exercício comparativo, analisar produtivamente a adaptação cinematográfica como uma tradução intersemiótica que se faz da literatura para o cinema.

⁴ Consideram-se as situações em que se lê o livro e assiste ao filme dele adaptado, ou vice-versa, nos moldes do que foi feito nas intervenções desta pesquisa.





A adaptação cinematográfica consiste em um tipo de leitura baseada na enunciação literária, que é reconstruída e recriada na enunciação cinematográfica, mas preservando relações de sentido no plano da narrativa/fábula, dos temas e dos propósitos enunciativos. Ao ser traduzida da literatura para o cinema, a obra adquire seu próprio estilo, expresso na linguagem cinematográfica, e sua análise precisará se ancorar nos critérios da segunda dimensão das categorias da linguagem cinematográfica.

As categorias da adaptação cinematográfica foram assim estruturadas:

Quadro 1 – Categorias da adaptação cinematográfica⁵

ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA

Dimensão 1 – Percepção das *funções distribucionais* (elementos *transferíveis*)

- ◇ Indicador 1: Enredo (ações, espaço e tempo)
- ◇ Indicador 2: Personagens

Dimensão 2 – Percepção das *funções integracionais* (adaptação *criativa*)

- ◇ Indicador 1: Caracterização física e psicológica das personagens
- ◇ Indicador 2: Representação de sensações, sentimentos e pensamentos das personagens
- ◇ Indicador 3: Representação da atmosfera da obra (contexto histórico, social, cultural)
- ◇ Indicador 4: Representação do espaço
- ◇ Indicador 5: Representação do tempo (cronológico e/ou psicológico)
- ◇ Indicador 6: Encadeamento dos fatos em determinada ordem temporal (cronológica e/ou psicológica) e causal
- ◇ Indicador 7: Representação da linguagem conotativa
- ◇ Indicador 8: Representação do ponto de vista
- ◇ Indicador 9: *Retroversão*
- ◇ Indicador 10: *Interdiscursividade*

Dimensão 3 – Relações *transtextuais* na adaptação

- ◇ Indicador 1: *Hipertextualidade*
- ◇ Indicador 2: *Intertextualidade*
- ◇ Indicador 3: *Paratextualidade*
- ◇ Dimensão 4: Perspectiva do leitor-espectador
- ◇ Indicador 1: Efeitos da ordem de apresentação das obras (filme e livro/ livro e filme)
- ◇ Indicador 2: Apreciação das obras

Fonte: TEIXEIRA, 2018, p. 238

⁵ Originalmente publicado em Teixeira (2018).



A primeira dimensão “Percepção das funções distribucionais” refere-se ao ponto de contato entre literatura e cinema, que é a narrativa. Assim, elementos do enredo e de composição dos personagens costumam ser transferidos da obra literária para a cinematográfica, o que permite qualificar o filme como uma adaptação (DINIZ, 2005; MCFARLANE, 1996).

A segunda dimensão “Percepção das *funções integracionais (adaptação criativa)*” refere-se às transformações ocorridas em função da mudança de meio semiótico. Nele, foi incorporado o “movimento de retroversão” (DINIZ, 2005), que se refere mudanças possíveis de ocorrer também nos elementos facilmente “transferíveis”, mas consistem em um exercício de adaptação e autoria no outro meio semiótico em que a obra foi construída.

A terceira dimensão “Relações *transtextuais* na adaptação” refere-se aos aspectos que permitem estabelecer a relação entre livro–filme e filme–livro. Refere-se também a elementos extratextuais com os quais as obras dialogam.

A quarta dimensão “Perspectiva do leitor-espectador” apontam para a recepção das obras literárias e das adaptações cinematográficas. Os seus indicadores se relacionam às estratégias metodológicas utilizadas nas intervenções desta pesquisa de campo.

Por meio da organização deste instrumento, buscou-se compreender a formação desses estudantes sobre a literatura, o cinema e aos diálogos das duas linguagens na adaptação cinematográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese inicial era de que a apreciação do filme estava relacionada à ordem de apresentação do livro e do filme, e não a questões intrínsecas à qualidade do filme. Partiu-se do conceito de que a adaptação cinematográfica não é uma violação do livro, nem deve ser avaliada sob a perspectiva da fidelidade, pois se trata de uma nova obra, construída em um meio semiótico distinto, por sujeitos inscritos em contextos social, histórica e culturalmente distintos. Desse modo, os experimentos realizados consistiram na inversão de ordens de contato (livro-filme; filme-livro), para verificar e analisar possíveis alterações de interpretação dos espectadores e leitores, e em que medida seus discursos revelam aprendizagens escolares e não escolares sobre a relação literatura-cinema.

Embora as falas tenham sido distintas em função da alteração da metodologia adotada, nota-se que há um modo de conhecer e compreender as relações semióticas entre literatura e cinema que é comum a ambas as turmas.

Ao inverter a ordem de contato, os estudantes mudaram suas apreciações a respeito da obra literária e da adaptação cinematográfica, ocorrendo maior privilégio daquela que foi acessada em primeiro lugar.

Na ordem livro-filme, prenderam-se à noção de fidelidade, em que o enredo do livro é considerado a fonte da verdade e que deve ser reproduzido fielmente no meio fílmico, predominando o discurso de “sacralidade” (STAM, 2006) do texto literário. Implicitamente, demonstraram compreender que a adaptação requer alterações, mas não desenvolve-

ram essa concepção em seus discursos, evidenciando uma lacuna de aprendizagem sobre o diálogo entre artes e linguagens neste gênero.

Na ordem filme-livro, observou-se maior aceitação das mudanças ocorridas na adaptação, decorrentes das transformações do meio semiótico; no entanto, há uma tendência a não ler o livro posteriormente, especialmente em adaptações cujo enredo é mais próximo como em “(O) Meu pé de laranja lima”, por considerarem que se trata da mesma narrativa. Essa perspectiva revela visões restritas sobre as adaptações e os textos literários, compreendendo-os mais em seus aspectos narrativos e menos nos elementos discursivos e característicos de cada linguagem.

Esta pesquisa evidenciou que não há uma relação precisa entre ver o filme antecipadamente e o estímulo para ler o livro em seguida, pois algumas variáveis como “ordem de contato”, “perfil de leitor” e “tipo de adaptação”⁶ costumam interferir nessa escolha. Na relação filme-livro “O menino no espelho”, observou-se, em uma das turmas, maior interesse pela leitura do livro, pois o filme se distancia mais do livro, não sendo “fiel” ao texto-fonte como ocorreu com o filme “Meu pé de laranja lima”. Nesse último caso, a fidelidade foi requisito para melhor aceitação do filme após a leitura do livro, indicando que conceitos tradicionais de “fidelidade” vigoram nos discursos dos estudantes. Do mesmo modo, ao participarem da ordem filme-livro “Meu pé de laranja lima”, um número expressivo de estudantes afirmou ser desnecessário ler o livro, tendo em vista a semelhança que observaram entre o enredo do filme e do livro.

Nas intervenções realizadas, constatou-se que os estudantes utilizam seus conhecimentos escolares a respeito da linguagem literária para aplicar nas análises que realizam do livro e, também, do filme. Os saberes sobre a linguagem cinematográfica são oriundos, majoritariamente, de suas vivências em outros contextos, requerendo a mediação do professor para que expressem suas compreensões a respeito dessa linguagem, o que evidencia a ausência de estudos sobre a linguagem audiovisual no contexto escolar, conforme já apontou Duarte (2009).

Esses resultados indicam a necessidade de um estudo mais efetivo dos meios audiovisuais na escola, promovendo atividades no sentido de explicitar que tanto a obra literária quanto a adaptação cinematográfica estabelecem diferentes relações intertextuais e interdiscursivas, independentemente da ordem em que são apresentadas.

Portanto, observa-se a necessidade de uma formação estética que contemple e valorize as diferentes linguagens. A compreensão da adaptação cinematográfica passa pelo entendimento da especificidade de cada discurso e da distinção que há entre os dois sistemas semióticos, a fim de que as apreciações estéticas não sejam valorativas e excludentes em função da ordem realizada, se livro-filme ou se filme-livro, mas se pautem em aspectos estéticos referentes a cada obra com sua linguagem específica.

6 Para maior detalhamento, conferir Teixeira (2018).



REFERÊNCIAS

BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura?. In: BELMIRO, Celia Abicalil [et al.] (Orgs.). **Onde está a Literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 65-74.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
DINIZ, Luis de Melo. O processo de interdiscursividade entre as artes: literatura e cinema. *Graphos*, João Pessoa, v. 9, n. 1, Jan./Jul, 2007. p. 89-102.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. FI-LHO, Domicio Proença. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1995.

MCFARLANE, Brian. **Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation**. New York: Oxford University Press, 1996.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, SC. Nº. 51, jul./dez. 2006, p. 19-53. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. Acesso em 09 junho 2015.

TEIXEIRA, Juçara Moreira. **O livro é melhor que o filme?** Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II. 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2018.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et. al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.p.61-89.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

ÉDIPO, KAFKA, PINÓQUIO E A CARTILHA DO FASCISMO

Cassiana Lima Cardoso¹
(FFP-UERJ)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto a seguir poderia ser considerado um relato de experiência, mas não o é somente. No primeiro semestre do ano de 2023, na disciplina Teoria da Literatura, escolhi trabalhar com um eixo temático, e, na esteira do assunto, aprofundar o estudo de algumas categorias críticas fundamentais para compreensão do fenômeno literário. O tema era a questão do patriarcal, que pensamos em abordar tanto no aspecto individual quanto no coletivo. Isso quer dizer que olharíamos para a sociedade estruturalmente machista e sexista de hoje, revendo como certas relações se davam tanto no micro e no macro no que tangia a construção do patriarcado. No propósito de abordar a questão de gêneros literários, e provocar uma discussão acerca de baixa e alta cultura, ainda persistente na academia, resolvi incluir entre as obras estudadas, alguns títulos da Literatura Infantil e Juvenil. Pinóquio, de Carlo Collodi, era um desses textos.

Se os contos de fadas há muito desapareceram da sala de aula, e mesmo do currículo das Faculdades de Letras, o mesmo não se pode dizer da permanência do gênero na indústria cultural. Os arquétipos infantis estão mais presentes do que nunca nas novas modalidades narrativas. Filmes, séries, montagens teatrais, animações, HQs, novas adaptações livrescas, e até *games* apresentam, corriqueiramente, versões modernizadas dos arcanos desse universo encantado.

Na sua origem, e até por volta do século XVII, os Contos de Fadas se destinavam menos às crianças que à população adulta. Essa situação prolongou-se nos meios rurais onde, até uma época relativamente recente, contadores e contadoras de histórias animavam as tradicionais vigílias. Progressivamente, no entanto, o desenvolvimento da corrente racional e seu corolário, a recusa do irracional, fizeram com que os contos populares fossem vistos apenas como absurdas histórias de velhinhas, que só serviam para distrair as crianças. (Von Franz, 2000, p.11).

Portanto, o artigo a seguir mostrará como a concepção do curso se articulou à discussão do tema proposto, a partir de diferentes modalidades discursivas.

¹ Professora Adjunta de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira (FFP-UERJ).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

AS MÚLTIPLAS FACES DE PINÓQUIO

Publicado em 1881, *As aventuras de Pinóquio*, *História de uma marionete*, de Carlo Collodi, ganhou, no ano de 2022, nova tradução no Brasil. A série “Fábulas Dark”, da editora *DarkSide Books* sinaliza o componente de terror que permeia a atmosfera original da narrativa infantil, que tinha intenções moralizantes de ensinar às crianças sobre a importância da honestidade, da obediência e do trabalho, explorando uma emoção em especial, o medo.

As ilustrações de Lorde Jimmy, artista brasileiro, acentuam na narrativa a ambiência fantasmagórica, que pontua a difícil jornada de um pedaço de pau falante que almeja tornar-se um garoto, mas que, para isso, deve saber discernir o que é verdade e o que é mentira; realidade e ilusão; em uma travessia em que o lúdico e a aventura parecem o caminho natural para a personagem, em detrimento da educação formal, com suas normativas e razões autoritárias.

“A madeira que esculpiu Pinóquio é a própria humanidade”, disse, certa vez, o filósofo italiano Benedetto Croce. E é verdade que, ao nos ensinarem sobre o feio ato de mentir, não raro, pais e educadores ainda façam uso da máxima: ‘Cuidado, não minta! Ao contrário, seu nariz vai crescer como o de Pinóquio!’

A punição joga com o medo de se tornar uma aberração, uma quimera; brinca com componentes do grotesco, e imprime no imaginário infantil os perigos de faltar com a verdade, no sentido de tornar uma criatura abjeta e asquerosa aquele que mente.

Pinóquio, portanto, é uma narrativa sombria. Investe no terror humorado como estratégia de convencimento para crianças cumprirem ações cotidianas. Quando a marionete se recusa a tomar remédio, por exemplo, quatro coelhos pretos da cor de nanquim² adentram a cena com um caixão nos ombros, e é esse o diálogo:

“O que querem de mim?”, gritou Pinóquio, erguendo-se amedrontado, e pondo-se sentado no leito.

“Viemos buscá-lo”, respondeu o coelho maior.

“A mim? Mas eu ainda não morri!”

“Ainda não: mas lhe restam poucos instantes de vida, pois você recusou-se a beber o remédio que curaria sua febre!”

“Ó, minha Fada! Ó minha Fada! (...) Passem-me logo esse copo... Rápido, por caridade, porque não quero morrer! Não, não quero morrer...” (COLLODI, 2022, p.94).

O arquétipo do Inocente, aquele que deve superar a insensatez juvenil e romper completamente com quaisquer padrões cristalizados de mentira, trapaça e ilusão, talvez

² A passagem do livro é adaptada de maneira bastante fidedigna no filme dirigido e estrelado por Roberto Benini de 2003, que também explora o ambiente sombrio de Collodi com ênfase e ludicidade.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

seja o mais próximo de Pinóquio, que deseja ver o mundo com os olhos livres. O véu, ou os véus que lhe tapam os olhos, talvez sejam muito mais internos que externos. O desfecho tem ares de fábula, graças a seu conteúdo moralizante: Pinóquio se torna merecedor do amor de seu pai, e com isso recebe a graça de se tornar um menino de verdade. Gepetto, outrora doente e preguiçoso, é curado simultaneamente, quando Pinóquio se redime e troca a suposta vagabundagem por uma vida exemplar, na qual estudo e trabalho são os elementos fundamentais.

É também no ano de 2022 que Guillermo Del Toro lança a animação em *stop motion*, que recria a trajetória de Pinóquio. O filme é magistral, não só pela direção de Del Toro e Mark Gustafson, mas pelo roteiro de Mark Gustafson, que ambienta a história na Itália fascista, nos anos 30 do século XX.

O Pinocchio de Collodi assim como o de Del Toro é aquele que busca. Um herói sujeito à *harmatía* (erro), mas no sentido de uma travessia, na qual a aprendizagem se dá com a experiência. Nenhuma das versões aceita verdades prontas, e a questão de ser um menino obediente passa ao largo dos projetos desses pequenos que, na aceção de seus pais, nasceram para ser moldados e manipulados. No caso de Del Toro, há ainda um contexto mais sombrio: a guerra. E a comparação, com um “filho de verdade”, este sim perfeito, ao atender todas as expectativas do pai. Porque há essa mudança de enredo que muda significativamente a versão do livro no filme de Del Toro: Gepetto é um viúvo que perde o filho único em um bombardeio que atinge uma Igreja, quando este prestava serviços de marceneiro no templo.

Ambos, no livro³ e na animação, querem viver no País da Farra, dos Brinquedos, elegendo o lúdico, o *Eros*, ou seja, a arte, como um princípio que rege seu processo de individuação. Se há pelas ruas da cidade a convocação para uma Guerra, evocando o poder de *Tânatos* para elevação pessoal, o Pinóquio do diretor mexicano o ignora. O chamamento não enche seus olhos, que elege a errância como seu caminho de aprendizagem.

A cartilha que Pinocchio vende na versão do livro, quando o bondoso Gepetto se desfaz de seu casaco na fria Toscana para comprar o livro para alfabetizar o filho, nos induz à piedade ao velho marceneiro, embora ele nos seja pintado com um viés cômico, apresentando temperamento colérico, birrento e ambicioso. Como toda personagem bem construído, Gepetto da obra inaugural é ambíguo, esférico. E se nos prendemos durante séculos à interpretação de que a obra trata de uma criança, que em sua jornada vai edificando sua personalidade para finalmente merecer o amor paterno, esquecemos que Gepetto, para início de conversa, não queria ser pai.

Pensei em fabricar, eu mesmo, uma marionete de madeira; mas uma marionete fantástica, que saiba dançar, dar golpes de esgrimista e praticar saltos mortais. Quero dar a volta ao mundo, ganhar meu pão de cada dia e

3 Evito usar a expressão “original”, entendendo que a adaptação fílmica é uma criação autônoma, visto que explora outra materialidade em sua linguagem.



meu bom gole de vinho com essa marionete; que lhe parece? (COLLODI, 2022, p.31)

Ambos compartilham de um acentuado espírito fraterno, protegem seus companheiros, e ao contrário do duro discurso patriarcal, no caso de Collodi, vendo Pinóquio como uma futura previdência, no caso de Dell Toro, como um futuro soldado, persistem no garoto a vocação artística e o espírito aventureiro. Pinóquio foge da escola para perseguir o teatro, mas quem é ele, senão um títere? A educação formal, intuía Pinóquio, poderia subtraí-lo de uma experiência autêntica, em que seus desejos fossem preenchidos, como um ideal de seu pai adotivo, que magicamente o esculpiu para que conquiste um mundo para ele⁴.

Gepeto, como o José bíblico, é marceneiro. Diminutivo de José, em italiano, o apelido dá ao personagem, no entanto, contornos da comédia. Como já foi mencionado, Gepetto, como o pai, é visivelmente uma paródia do José Bíblico e seu tipo abnegado e modesto. Não é o pai que entrega o filho ao mundo, mas alguém que deseja lucrar com esse filho, tendo em relação à criança pretensões de uma previdência futura.

Contudo, Pinóquio mal ganha vida e começa a frustrar as expectativas de Gepetto. Rouba-lhe a peruca, em uma passagem de perseguição hilária, que é interrompida quando um soldado finalmente intercepta Pinóquio. O carabineiro tenta corrigi-lo, mas ao procurar as orelhas, vê que Gepetto não as esculpiu, e isso, como outros detalhes da narrativa, não são elementos fortuitos em Collodi: Pinóquio, em sua inocência e sagacidade infantis, não dá ouvidos às instituições disciplinadoras.

Gepetto é preso sem motivo, após o lamentável episódio. Mas há impressões dos falantes nas ruas, que o incriminam, chamando-o de déspota, culpando-o por não controlar a sua marionete, ao mesmo tempo em que o acusam de violento. Também Pinóquio é encarcerado sem explicações. No capítulo em que Pinóquio é roubado, na cidade de Pega- Trouxas, ele pega quatro meses de prisão, em episódio de verdadeiro *nonsense*.

“Este pobre infeliz foi roubado em quatro moedas de ouro, detenham-no e o coloquem imediatamente em cárcere.”

A marionete, ao ouvir ser pronunciada essa sentença sem pé nem cabeça, ficou estupefata e quis protestar; mas os guardas, a fim de que não se perdesse tempo inutilmente, taparam a boca e a conduziram ao xilindró. (COLLODI, 2022, p.107)

Sofrer uma pena por um crime que não cometera, ou até mesmo desconhecer o crime pelo qual é julgado... Haveria algum parentesco nessas situações em outras passagens da literatura universal?

4 A analogia com os pais de pequenos influencers nos dias de hoje não seria um exagero.



ÉDIPO E PINÓQUIO: A BUSCA PELA VERDADE

Édipo Rei, de Sófocles, também é um drama cuja a busca da verdade é a força motriz da tragédia. Parricida inconsciente, também ele é acusado por um crime logo no início da peça, por Tirésias. Falta desonrosa, que, no entanto, não lhe era possível saber, dada às circunstâncias do crime.

Regido pelo desejo de conhecer suas origens, Édipo consulta o oráculo de Apolo, e ao fugir do destino, acaba por ir ao seu encontro, quando encontra o próprio pai em uma encruzilhada e o mata, sem saber, no entanto de quem se tratava. Uma fatalidade – inevitável, graças ao temperamento irascível de Édipo.

Laio, para Édipo, era um desconhecido, um estrangeiro, em uma caravana que em sua acepção podia ser até de salteadores.

Uma discussão banal, entretanto, e a profecia se efetiva. O próximo passo é decifrar o enigma da Esfinge, casar-se com Jocasta, e tornar-se o soberano de Tebas. O que parecia fortuna revela-se ao longo da peça, que começa *in media res*, ou seja, em meio da ação, um grandíssimo pesadelo.

Sabemos a versão que Freud deu ao mito, convertendo-o aos estudos psicanalíticos. O austríaco pensa na ligação do filho com a mãe e na benfazeja ruptura dos laços edípicos, já na obra “Interpretação dos sonhos.” Édipo Rei - na versão original, Édipo Tirano - é aquele para quem a sabedoria era um valor importante.

A peça se inicia e já estamos no turbilhão dos acontecimentos. Édipo já matara o pai, já se casara com a própria mãe, já havia decifrado o enigma da esfinge. Mas Tebas ainda está acometida por males que são interpretados como insatisfação dos Deuses.

Édipo, ele mesmo, instaura o inquérito, em que é réu e juiz. Ao começar a investigação, invoca testemunhas, que, gradualmente, vão mostrando que o detetive é o criminoso. Agora, são os olhos do herói trágico que estão vendados, ele não vê a verdade que pouco a pouco vai se instalando a cada nova testemunha chamada a depor.

Tirésias, já no início da peça anunciara o culpado, mas Édipo, julgando-se estrangeiro, nega com virulência a acusação de homicida incestuoso. Não interrompe a pesquisa, aliás a peça trata-se justamente disso: uma encenação cujo juiz é ao mesmo tempo o réu; o detetive é o culpado.

A verdade aos poucos vai se impondo. Depois de Tirésias, o testemunho de Creonte, e a narração do servidor não deixa dúvidas: é Édipo, que desposara a própria mãe e matara o próprio pai, o responsável pelos infortúnios que acometem a Tebas de Sete Portas.

Em Colono, já ancião, Édipo saberá responder a questão, quando, cego como Tirésias, e, indiferente à glória e a fama, responde Creonte por seu suposto crime:

Édipo:

(...) Acusações de assassinato, incesto, desatinos passam por essa tua bocarra, maldições que carrego sem querer. Os deuses tiveram prazer nisso,



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

movidos por ódio antigo contra minha raça. Porque em mim mesmo não encontrarás nada digno de castigo, falta alguma que eu tivesse cometido contra mim ou contra os meus.

Explica-me, se oráculos disseram a meu pai que ele seria morto por um filho, como posso ser acusado disso legitimamente se eu não conhecia pai nem mãe, pois nem sequer tinha sido gerado? Se ataquei meu pai – não nego que o ataquei –, levantei meu braço e o matei sem saber o que fazia nem contra quem, como podes denunciar um ato involuntário como se tivesse sido intencional? (SOFOCLES, 2002, p.97)

Assim como acontece nos Contos de Fadas, o mito literário tem a função de reorganizar o psiquismo, pois este é o elo do consciente e do inconsciente. Édipo é um herói trágico porque arranca os olhos em um gesto de loucura que tem parentesco com sua soberba, sua *harmatía*, que, no caso consistia no desejo de dominar a verdade em sua totalidade, algo impossível, porque tal conceito inexistente, só fazendo parte dos anseios de quem deseja, por conseguinte, tornar-se um tirano. É, contudo, próprio do gênero tragédia tais desenlaces, o que não acontece nos contos de Fadas, narrativas nas quais há sempre a possibilidade de redenção, pois, como observa Maria-Louise Von Franz, o gênero apresentam-nos um herói cujo ego funciona corretamente, isso quer dizer, de acordo com o *SELF*:

O herói é, conseqüentemente, o restaurador da situação sadia, consciente, Ele é um ego que restabelece o funcionamento normal e sadio de uma situação, onde todos os egos da tribo ou nação estão desviando-se do padrão básico e instintivo da totalidade. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com a *SELF*. Sendo um produto da psique inconsciente, ele é um modelo que deve ser observado, pois demonstra o ego funcionando corretamente, ou seja, um ego que funciona de acordo com as solicitações do *SELF*⁵. (Von-Franz, 2022, p. 83)

Édipo e Pinóquio, portanto, cada qual a sua maneira, compartilham de um desejo em comum: a busca pela verdade. Mas se Édipo só a alcança em idade avançada, quando é um velho andarilho em Colono. Pinóquio, por sua vez, depois de muitas peripécias, permite-se uma aprendizagem, quando encontra o pai na barriga de um Tubarão. Lá, no estômago do animal, toma posse do amor por aquele contra quem se rebelara, não sem uma dose de razão:

Ante aquela visão, o pobre Pinóquio foi tomado de uma alegria tão grande e inesperada que por um triz não entrou em delírio. Queria rir, queria chorar, queria dizer um monte de coisas, mas em vez disso gemia de maneira confusa e balbuciava palavras truncadas e desconexas. (COLLODI, 2022, p.194)

5 “SELF, de acordo com a nossa definição, é o centro do sistema autorregulador da psique, do qual depende o bem-estar do indivíduo.” Von Franz, Marie-Louise. A interpretação nos contos de fada. São Paulo: Paulus, 2022, p. 72.)





Pinóquio relata à Gepetto, depois de muito se emocionar com o reencontro, todas suas venturas e desventuras. Gepetto, que se salvara do afogamento e encontrava-se instalado na barriga do tubarão, (como Jonas Bíblico no ventre da Baleia), via seus provimentos acabando, em seu último jantar, à luz da última vela. Pinóquio salva o pai, levando-o no dorso, enquanto nada eximamente no mar, algo prodigioso e fantástico, porque ele era apenas um boneco de madeira. Mas é justamente essa propriedade material, de ser madeira, que o faz boiar no Oceano.

O mar, como princípio do inconsciente e lugar de reencontro do Pai e do Filho, promove o aprendizado final para ambos. O verdadeiro tesouro é descoberto simultaneamente pelos dois, que retornam à casa. Gepetto quer que o filho volte para amá-lo do jeito que é, sem desejar que o filho seja fonte de renda; Pinóquio, por sua vez, estuda e trabalha, abrindo mão de uma vida de vadiagem, já compreendendo que a existência possui algum propósito.

Como última prova, Pinóquio também salva a Boa Fada de Cabelo Turquesa, que aparece como figura arquetípica da Mãe. Ao tornar-se a providência da Mãe e do Pai, abrindo mão da roupa nova para salvá-la da miséria, Pinóquio, finalmente, consegue salvar-se, tornando-se um “Menino de Verdade”. A Fada então restitui a Pinóquio seu dinheiro, mas ao invés de moedas de cobre, reluzem em seu bolso moedas de ouro. Pinóquio está pronto para a transformação, assim como Gepetto:

“Tire-me uma curiosidade, papai: como se explica toda essa mudança de uma hora para outra?”, perguntou-lhe Pinóquio, pulando em seu colo e cobrindo-o de beijos.

“Essa mudança repentina na nossa casa é toda mérito seu”, disse Gepetto.

“Por que mérito meu?...”

“Porque quando os filhos, de maus, tornam-se bons, têm a virtude de conferir uma feição nova e sorridente também a todo o seio de sua família.”

(COLLODI, 2022, p. 210)

A alquimia acontece e pai e filho são curados, simultaneamente.

CARTA AO PAI

Você me estimulava, por exemplo, quando eu batia continência e marchava direito, no entanto eu não era um soldado; ou me estimulava quando eu comia vigorosamente e além disso conseguia beber cerveja; ou quando sabia repetir canções que não compreendia, ou arremedar suas prediletas; nada disso, entretanto, fazia parte do meu futuro. (. (KAFKA, 1997, p. 15).

O trecho acima pertence a certa célebre carta, nunca enviada, mas bem que poderia ser um trecho da adaptação de Del Toro, ou, com certos ajustes, da narrativa de Collodi.



Teria o pequeno Franz Kafka lido *Pinóquio*? Certamente o autor de *O processo* conhecia a Trilogia Tebana, de Sófocles, mas não julgo absurdo que em criança, o escritor tenha acompanhado as aventuras do boneco de madeira.

Muito já se discutiu se *Carta ao Pai* de Franz Kafka é uma peça literária. Isso porque o texto foi escrito realmente com o propósito de que fosse uma missiva que seria enviada ao autoritário progenitor do autor de “*A metamorfose*”. O escritor, à época de sua escrita, tinha 36 anos de idade, e o tema de sua mensagem consiste em um acerto de contas com aquele que zombava de sua vocação literária e julgava-o incapaz de um casamento.

A Carta, sem dúvidas, independente de seu propósito prático, pode ser considerada uma peça literária, que, a meu ver, tanto pode ser considerada como um drama (e várias vezes foi, de fato, encenada como um monólogo) como um ensaio, no qual Kafka põe em jogo seus temas recorrentes em sua obra, tais como o totalitarismo, principalmente ensejada pela figura patriarcal.

A questão da culpa, do pecado original e do medo como instrumento de poder para domínio do outro, paralisando-o, está ali, logo no início da Carta, e é a essa questão que o autor pretende responder, expondo as estratégias de dominação do pai – figura a qual naturalmente ama, ao contrário não perderia tempo nessa tentativa de comunicação de seus motivos e sentimentos em forma de missiva.

O pai, que diz amá-lo, ao contrário, o odeia e o humilha. E a emoção que é a força motriz nessa relação aparece logo no começo, o medo:

Você me perguntou recentemente por que eu afirmo ter medo de você. Como de costume, não soube responder, em parte, justamente, por causa do medo que tenho de você, em parte, porque na motivação desse medo intervêm tantos pormenores, que mal poderia reuni-los numa fala. (KAFKA, 1997, p. 7).

Hermann Kafka simboliza na esfera individual aquilo que Kafka anteverá como o sombrio futuro do século XX. O pai, capitalista convicto, desprezava o pendor artístico do filho; fazia-o sentir-se culpado por sua sensibilidade, além de reclamar ao filho o que chamava de alguma simpatia por seu esforço que lhe propiciou conforto de uma vida burguesa:

Para você as coisas pareciam ser mais ou menos assim: trabalhou duro a vida inteira, sacrificou tudo pelos filhos, especialmente por mim, e graças a isso eu vivi “à larga”, desfrutei de inteira liberdade para estudar o que queria, não precisei ter qualquer preocupação com o meu sustento e portanto nenhuma preocupação; em troca você não exigiu gratidão – você conhece “a gratidão dos filhos” – mas pelo menos alguma coisa de volta, algum sinal de simpatia; ao invés disso sempre me escondi de você, no meu quarto, com os meus livros, com amigos malucos, com idéias extravagantes, (...) não dei atenção à loja e seus outros negócios, a fábrica eu deixei nas suas costas e

depois o abandonei, (...) e, se, por um lado não movo um dedo por você (...) pelos meus amigos faço tudo. (KAFKA, 1997, p.8).

A Carta não chegou às mãos do pai, seja porque Kafka hesitava, seja porque familiares, principalmente suas irmãs o dissuadiram, face o temor diante da figura paterna, que chamava os funcionários de *inimigos pagos*.

Kafka, nesse longuíssimo solilóquio, tenta sondar todas as razões deste pai que não o aprova e parece não amá-lo como é. Considerado profeta do século XX, o escritor previu em detalhes o nazismo e o fascismo, ao desenhar, por vezes em parábolas, como na obra “*O processo*” como os julgamentos carecem de justiça e, por vezes, são carentes de qualquer lógica, movidos por emoções passionais, principalmente pelo ódio.

A ficcionalização de um inimigo, também tema de “*A metamorfose*”, sendo sempre aquele que não corresponde às verdades instituídas e cristalizadas do *status quo*, daria origem ao fascismo e ao nazismo, que culminaria, no caso do último, em Auschwitz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Del Toro, como vimos, recria seu Pinóquio – e para isso, fazendo um exercício de imaginação, não seria absurdo pensar que Kafka, de alguma maneira, se solidariza com a criatura de Collodi, no contexto da Itália fascista de Mussolini.

Como uma marionete que precisa tornar-se merecedora do amor paterno, na mesma esteira do personagem que se dirige ao Pai na Carta, o Pinóquio de Del Toro resiste aos modelos que se impõem.

Se pensarmos bem, as narrativas de Kafka, por vezes revisitam a atmosfera dos contos de fadas, e isso não é novidade, porque já foi observado por estudiosos como Benjamin, dentre outros.

Ao contrário de uma das propriedades dos contos de fadas, que é, na maioria dos casos, a redenção do herói, em Kafka – talvez até por intuição histórica – os desfechos são paradoxais e margeiam o trágico e o cômico da existência humana.

Na adaptação de Del Toro, entretanto, há, especialmente no desfecho⁶, um fato dissonante da narrativa de Collodi. Pinóquio enterra o pai. Não deixa de ser interessante observar, portanto, que o Mito do Conto de Fadas torna-se eterno, enquanto o pai, filho de uma época, descansa para que o novo possa se pronunciar em um mundo cujo encanto dos Contos de Fadas não cansa de ressoar. O Pinóquio da animação, em sua resiliência e teimosia, ensina ao Pai que sua escolha é autêntica, ao preferir a arte à Guerra e seus designíos fascistas.

É a ruptura dos laços edípicos, como preconizou Freud, que inaugura uma nova chave de interpretação na qual um pai, uma classe social ou uma etnia não enxergam o outro como um títere, um boneco de modelar, uma tabula rasa.

6 Spoiler a vista.



Concluimos, portanto, que as narrativas infantis que preveem o acolhimento da diversidade e da pluralidade de subjetividades que vêm surgindo em todas as mídias são um alento em tempos tão difíceis, quando nossa história recente não cessa de nos apontar exemplos de governos autoritários e discursos de ódio.

REFERÊNCIAS

COLLODI, Carlo. **História de uma marionete: as aventuras de Pinóquio**. Rio de Janeiro: The Dark Side Books, 2022.

FRANZ, Marie Louise Von. **Significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas: um estudo arquetípico sobre conflitos e problemas de relacionamentos**. São Paulo: Cultrix, 2021.

_____. **O feminino nos contos de fadas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A interpretação nos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 2022.

KAFKA, Franz. Tradução: Modesto Carone. **Carta ao Pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PINOCCHIO. Direção: Guillermo Del Toro. e Mark Gustafson. Produção: NETFLIX. Ano: 2022.

SOFOCLES. Édipo **Rei**. Porto Alegre: L&PM editora, 2016.

_____. Édipo **em Colono**. Tradução: Donaldo Schuller. Porto Alegre: L&PM editora, 2019.



FELIPE NETO “NÃO FAZ SENTIDO”: UMA ANÁLISE SOBRE SEMIFORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DE LIVROS INFANTOJUVENIS MAIS VENDIDOS NO BRASIL¹

Taynara Batista da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura. Álvares de Azevedo e Machado de Assis NÃO SÃO PARA ADOLESCENTES! E forçar isso gera jovens que acham literatura um saco”, critica Felipe Neto, em 2021, através do seu Twitter com mais de 15 milhões de seguidores – o que equivale a cinco vezes a população do Uruguai, para se ter uma ideia de sua influência. O *youtuber* continua: “O fato de VOCÊ ser, ou ter sido, um adolescente fora da curva que ama romantismo e realismo brasileiro não significa nada perto do mar de jovens odiando livros por aí. E um dos motivos é justamente a forma como a maioria das escolas aplica a literatura como matéria” (grifos do texto original). As falas expressam uma culpabilização do sistema de educação, sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura, mas ignoram as múltiplas condições sócio-político-culturais que impedem que o hábito de leitura seja prática social cotidiana no Brasil.

Felipe Neto, escritor da obra infantojuvenil mais vendida em 2017, não reconhece a importância da leitura de um clássico na escola. Um clássico que, como sugere Italo Calvino, “[...] são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inescutíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 1993, p. 10). A leitura literária, sobretudo de obras clássicas, é uma atividade que exige um tempo inconciliável com aquele da sociedade mediada por telas, acelerada, que anseia por espetáculos e choques imagéticos. A importância do processo de leitura literária não cabe em um *tweet* de um influenciador

¹ O presente artigo é fruto dos estudos e capítulos da pesquisa de mestrado *Semiformação socializada entre as telas e as páginas: uma análise de livros infantojuvenis mais vendidos no Brasil (2011 - 2021)*, de autoria de Taynara Batista da Silva (taynr.b@gmail.com), realizada sob orientação do prof. Dr. Robson Loureiro, docente titular da Universidade Federal do Espírito Santo, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepefil/Ufes). E-mail: robson.loureiro@ufes.br



digital, tampouco a falta de interesse dos sujeitos por obras clássicas pode ser explicada somente pela defasagem no ensino de literatura brasileira.

A celebração de influenciadores digitais despertou na indústria cultural hegemônica a ambição de explorar as outras facetas dessa espetacularização a partir dos produtos personalizados de *youtubers*, como é possível notar nas prateleiras de livrarias e feiras como a Bienal do Livro. No período de dez anos (2011 a 2021), todos os livros de autoria brasileira, mais vendidos, são de *youtubers* e webcelebridades. Na vasta produção de Theodor W. Adorno, as reflexões de caráter eminentemente educacional aparecem conectadas à realidade social concreta, suas contradições, conflitos e possibilidades. Adorno (2010) explorou em seus estudos a forma como a indústria cultural e o sistema capitalista disseminam o que ele denominou de “semiformação” – uma estrutura formativa predefinida, mercantilizada e instrumentalizada, cuja superação não se limita apenas às mudanças no campo pedagógico.

Diante de tal contexto, neste artigo buscamos refletir sobre o processo semiformativo a partir da análise da obra infantojuvenil mais vendida em 2017, de autoria de Felipe Neto, intitulada *Felipe Neto: a trajetória de um dos maiores youtubers do Brasil*. Trata-se de uma seção de uma pesquisa maior que se fundamenta na teoria crítica da sociedade, em especial no conceito de indústria cultural, cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), em diálogo com o conceito adorniano de semiformação (Adorno, 2010). Também se orienta pelas fundamentações teóricas de Dalvi (2018) sobre a importância da leitura literária crítica e de Saviani (1995) sobre o trabalho educativo alinhado ao conhecimento sistematizado. Em relação à metodologia, possui caráter analítico a respeito de questões inerentes ao consumo de livros juvenis. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, de caráter explicativo quanto aos objetivos e com procedimento bibliográfico-documental (Severino, 2016).

SOBRE A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO

Durante a década de 1940, devido à ascensão do nazismo, intelectuais alemães associados ao Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, como Max Horkheimer e Theodor Adorno, estavam exilados nos Estados Unidos. Nesse período, marcado pela disseminação da cultura de massas e dos meios de comunicação difundindo a ideologia do sistema capitalista através de uma produção cultural carente de crítica, Horkheimer e Adorno escreveram (1944) e publicaram (1947) a obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985). Neste livro, os autores apresentam o conceito de “indústria cultural” para elucidar como no bojo da sociedade capitalista tardia, em função do avanço da técnica, a cultura transformou-se em mercadoria, o que tem resultado na autodestruição da ideia de esclarecimento.

Para Adorno e Horkheimer “[...] a indústria se interessa pelos homens apenas como pelos próprios clientes e empregados, e reduziu, efetivamente, a humanidade no seu conjunto, como cada um dos seus elementos, a esta forma exaustiva” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 121). Eles asseveram que a racionalidade técnica imposta pela indústria da cultura gera a



perda da dimensão emancipatória da razão com a conversão da produção simbólica em mercadoria, sob os interesses do capital. Adorno (2010) sugere a *Bildung*, enquanto um processo contínuo de formação dialética do sujeito, que envolve aceitação e negação do meio em que se situa para fins de uma posição politicamente revolucionária, uma resistência frente à mercantilização da consciência e ao bloqueio das experiências verdadeiramente formativas. Em um contexto capitalista, na medida em que a formação cultural (*Bildung*) leva à adaptação do sujeito à ideologia das classes dominantes, ela embaraça as possibilidades de experiências formativas e transforma-se em uma semicultura ou semiformação (*Halbbildung*).

Em 1959, Adorno publicou *Teoria da semiformação* (2010), no qual enuncia o duplo caráter da cultura na sociedade moderna: se por um lado ela proporciona autonomia, também gera adaptação e conformação, uma vez que a racionalidade técnica dissocia a cultura da esfera espiritual e a transforma em um valor de troca. Ele evidencia que “[...] a vida, modelada até as últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma” (Adorno, 2010, p. 24). Isto posto, as consequências trazidas pela racionalização do modo de produção capitalista são sentidas na própria esfera da formação, que deixa de ser realizada pela cultura e passa a ser regida pelos produtos da semicultura, ou seja, os artefatos da indústria cultural. Na teoria adorniana, semiformação é a mudança da *Bildung* para uma alienação socializada, em que “[...] os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (Adorno, 2010, p. 19).

FELIPE NETO: A TRAJETÓRIA DE UM DOS MAIORES YOUTUBERS DO BRASIL

Em 2017, o empresário e *youtuber* brasileiro Felipe Neto lançou seu segundo livro, intitulado *Felipe Neto: a trajetória de um dos maiores youtubers do Brasil*, durante a Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro. Além de atrair uma multidão de fãs para o evento literário, sua autobiografia recebeu o Prêmio PublishNews e se tornou um *best-seller* na categoria infantojuvenil, com mais de 110.040 exemplares vendidos, de acordo com dados do portal PublishNews. O livro, com 64 páginas, foi publicado pelo grupo Ediouro, sob o selo Coquetel, conhecido por oferecer conteúdos voltados para o entretenimento de diversas faixas etárias.

A capa segue o mesmo *layout* de outras autobiografias de celebridades: cores primárias e quentes, como vermelho e amarelo, associadas respectivamente à intensidade e à diversão (Pedrosa, 2004); a imagem do *youtuber* de boca aberta, olhos atentos e sobrancelhas levantadas remete à curiosidade e ao entretenimento; a ênfase ao nome e sobrenome do artista que são, por si só, um produto. Os aspectos visuais da capa são capazes de incorporar significados às informações, como argumentam Leandro Miletto Tonetto e Filipe Campelo Da Costa (2011, p. 133): “[...] o projeto de design pode atuar na modelação das experiências emocionais desejadas pelas pessoas”. Vale citar o caráter publicitário das cores vermelho e amarelo, que estimulam sentimentos ligados ao impulso, à alegria, ao imediatismo e também no foco em capturar a atenção do cliente, reforçando a tese de Adorno



(1985) sobre o caráter publicitário dos conteúdos produzidos pela grande maquinaria da indústria cultural para seduzir a cultura de massas.

Figura 1: Capa da autobiografia de Felipe Neto



Fonte: Neto (2017)

Nas primeiras páginas do livro, o foco está no perfil do autor, apresentando detalhes como nome completo, data de nascimento, principal defeito, cor dos olhos, manias e qualidades. Além disso, há um registro visual por meio de um mural de fotos que retratam a infância de Felipe Neto ao lado de sua família, incluindo seu irmão Luccas, também um *youtuber* reconhecido. Na seção intitulada “O menino do Engenho Novo”, o empresário compartilha as dificuldades financeiras enfrentadas pela família na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ele discorre sobre a jornada extensa de trabalho de sua mãe, que se estendia por 12 horas diárias, a fim de sustentar a casa, além da angústia de não poder sair com os amigos devido à escassez de recursos financeiros. Tal contexto foi um dos motivos que o impulsionaram a buscar oportunidades de trabalho desde cedo.

Após explanar os momentos de dificuldade da celebridade digital, seguindo o mesmo modelo da jornada do herói, característico de enredos hollywoodianos, o livro enfoca os aspectos lúdicos de sua vida, como as muitas cores de cabelo usadas por Felipe Neto, e uma página voltada para dicas de como cuidar das madeixas coloridas, escrita por Carol Duque Estrada, a cabeleireira responsável pelas mudanças de visual do autor. A celebridade também conta como é o seu dia a dia e lista os filmes, séries e livros pelos quais é apaixonado, como *Star Wars*; *O clube da luta*; *Seven*; *Friends*; *Black Mirror*; *Suits*.

No item “Amores literários”, o autor consola os leitores: “[...] sei que vocês acham que ler ‘é chato’, esse é o resultado de um país que não liga a mínima para o incentivo à lei-



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

tura para o jovem, forçando crianças a ler Machado de Assis com 13 ou 14 anos de idade e criando a cultura do ‘tenho preguiça de ler’” (Neto, 2017, p. 14). Na lista de obras favoritas, constam títulos como *Jogos Vorazes*, *Percy Jackson* e *Harry Potter*, sucessos mundiais de vendas, como também *Vigiar e punir*, *Admirável mundo novo* e *O despertar de uma nova consciência*. Felipe Neto culpabiliza exclusivamente o ensino escolar como responsável pelo suposto desinteresse dos jovens em consumir literatura e, com isso, ignora que a educação literária reúne um conjunto de conhecimentos e práticas que vão além da leitura e do estudo literário em ambiente escolar, pois abarca também outros espaços-tempos (Dalvi, 2018), como debates, programas midiáticos, bibliotecas, políticas públicas, etc.

Abominar o ensino sistemático de clássicos na escola é comprometer a humanização de jovens por meio da leitura, uma vez que os conhecimentos e escolhas literárias espontâneas, sem a devida mediação de um professor, podem não ser o suficiente para dar conta de todos os aspectos da condição humana, como a historicidade, por exemplo. Sem tempo hábil para refletir sobre o conhecimento acumulado pelo conjunto de homens e mulheres, ao longo da história, a experiência dos leitores pode ficar fragmentada devido à urgência de consumir produtos hegemônicos em ritmo cada vez mais veloz que são oferecidos a todo instante fora da escola, em especial nos diversos suportes (smartphones, notebooks, tablets, etc.) que dão vazão ao universo da internet.

Portanto, a educação literária e o interesse dos jovens por literatura não são responsabilidade única e exclusiva do espaço escolar, mas faz parte de uma teia de relações sociais e de um tempo que necessita de pausas, reflexões e questionamentos que nem sempre são conciliáveis com o ritmo dos lançamentos de influenciadores digitais, que precisam de visualizações constantes dos seus seguidores para gerar cifras.

Nesse sentido, a educação literária perpassa o campo artístico-cultural, obviamente, mas perpassa também o filosófico (pois há uma vastidão de questões ontológicas, gnosiológicas e/ou epistemológicas elaboradas na literatura ou a partir do estudo da literatura em seus processos) e os diferentes campos do conhecimento científico (pois há um extenso corpo de conhecimentos especializados e de práticas e procedimentos produzidos, transmitidos e transformados ao longo do tempo, por meio de diferentes escolhas teórico-metodológicas, envolvendo a literatura) (Dalvi, 2018, p. 15).

O livro de Felipe Neto também revela um esforço por parte do autor em direcionar o leitor para a conformidade com limitações percebidas e a integração ao imediatismo. Isso é evidenciado nas seções que promovem outros produtos desenvolvidos por Felipe Neto, como o videoclipe com a participação da cantora Anitta e um aplicativo exclusivo para assinantes, oferecendo fotos e transmissões ao vivo da rotina do autor mediante pagamento mensal. Há, também, um estímulo ao consumismo na seção intitulada “Como criar um canal no YouTube”, na qual o autor sugere a compra de equipamentos como “softbox com lâmpadas frias” (Neto, 2017, p. 50) e a utilização de programas de edição que, em geral, possuem ferramentas pagas, como o FinalCut, Adobe Premiere e Sony Vegas.

Parece que o aplicativo do *youtuber* oferece uma experiência fluida e dinâmica, adaptando-se rapidamente ao ritmo dos eventos na vida de Felipe Neto. Luiz Antonio Marcuschi (1999, p. 24-25) destaca características dos hipertextos, como não-linearidade, volatilidade, fragmentação, acessibilidade ilimitada, multissemiose, interatividade e iteratividade. Sob essa perspectiva, as produções textuais nas plataformas do autor se assemelham a hipertextos, por sua combinação de elementos verbais e não-verbais no ciberespaço. Elas empregam uma variedade de estratégias para compartilhar informações pessoais sobre a vida de Felipe Neto, utilizando vídeos, fotos, links e *QR codes* que conectam todos os produtos do canal do *youtuber*. Essa rede hipertextual é bastante diversificada e descentralizada, já que são fragmentos da vida cotidiana da celebridade - como suas músicas favoritas, mudanças de visual, ou dicas para começar um canal - que formam a teia de informações para os fãs.

O fluxo contínuo de estímulos e novidades não permite espaço para a experiência e ainda cria a falsa sensação de liberdade quando, na verdade, todas as possibilidades já são pré-programadas, como ressalta Christoph Türcke:

A práxis do hipertexto consiste em reduzir a liberdade de escolha ao previsto; o que ocorre aos partidos, às companhias telefônicas, aos seguros de saúde, aos detergentes e aos aparelhos de televisão, tanto mais acontece ao hiperespaço: abre-se um labirinto total; são quase infinitas as possibilidades de nele se movimentar. Porém, todos os caminhos já são dados de antemão e nenhum deles conduz para fora. O programa de computador é a versão *high tech* da providência (Türcke, 2008, p. 34).

Figura 2: Aplicativo de Felipe Neto



Fonte: Neto (2017), elaboração da autora.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Adquirindo a autobiografia de Felipe Neto, o leitor será estimulado a consumir outros produtos padronizados que carregam em si as premissas da indústria cultural e da sociedade do espetáculo, na qual “[...] sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade.” (Debord, 1997, p.14).

Ao se envolverem com produtos que proporcionam uma sensação de proximidade com a vida de seu ídolo, Felipe Neto, os fãs muitas vezes ficam limitados a uma visão superficial de tudo que envolve o *youtuber*. Isso resulta em comportamentos e pensamentos condicionados pela idealização da vida da celebridade. Por fim, a autobiografia de Felipe Neto guarda semelhanças com as obras de seu irmão, também *youtuber*, Lucas Neto: jogos como “7 erros”, “ligue os pontos” e “caça-palavras” se misturam com relatos sobre como a celebridade enfrentou desafios para se tornar um fenômeno nas plataformas digitais.

Movido pelo “espírito” de empreendedor de si mesmo, Felipe Neto reproduz a lógica da engrenagem das Big Techs do Vale do Silício e demais plataformas digitais de captar ao máximo a atenção dos usuários e vender um jogo meritocrático de empreendedor resiliente. A gestão algorítmica de tais conglomerados (*Facebook*, *YouTube*, *Twitter*, etc.), por meio da vigilância e captura de dados, retém a atenção e o tempo destinado às telas dos usuários de perfis online com o estreitamento dos laços entre seguir e produtor de conteúdo (Ferreira; Brasil; Dias, 2023). Bruno Pucci (1999), ao aludir à *Teoria da semiformação* (Halbbildung), texto adorniano de 1959, pontua que o “[...] verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície” (Pucci, 1999, p. 97), ocasionado pelas obras culturais sem pressupostos efetivamente formativos, não se preocupa com o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos ou com a transformação social.

Para Adorno e Horkheimer, o imperativo da sociedade dominada pela técnica é que a adaptação deve ocupar o lugar da consciência; os sujeitos, enquanto ocupam a condição de espectadores das mercadorias da indústria, são dispensados de pensar por si próprios, pois “divertir-se”, escreve Adorno (2002, p. 25), “significa estar de acordo”. O círculo de manipulação das necessidades criado pela lógica do mercado amplia as novas formas de controle e coerção social, de modo que a realização dos desejos só ocorra mediante a aquisição de bens materiais. Adorno e Horkheimer, a despeito da universalização da suposta cultura feita no ritmo do aço, asseveram que:

A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas, serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diálogo com a teoria crítica da sociedade, o presente artigo problematizou o enredo e os processos sociais que engendram a produção do livro infantojuvenil mais vendido de 2017, de acordo com o portal PublishNews. Partiu-se da contribuição teórica de Theodor W. Adorno, especificamente dos conceitos centrais de indústria cultural, educação/formação e semiformação. A ideia inicial era que a obra não fornece os elementos necessários para a libertação e o enriquecimento humano do leitor, e também não aborda o conceito completo de literatura em seus aspectos estéticos, políticos, filosóficos e artísticos. Verificou-se que o enredo do livro insere valores e padrões de comportamento típicos das estruturas de controle social presentes na indústria cultural.

Os grandes grupos editoriais, como o Ediouro, responsáveis pela publicação dessas obras parecem alinhar-se com o sistema capitalista, promovendo ideais de infância praticamente inalcançáveis para crianças pertencentes à classe trabalhadora no Brasil. Além disso, os enredos desses livros como o de autoria de Felipe Neto incentivam a adaptação dos indivíduos à situação de dominação na qual estão submetidos, deixando de questionar a condição que perpetua a existência da barbárie como uma realidade presente. O livro analisado segue uma espécie de fórmula do sucesso: autobiografia com curiosidades abrangendo diferentes áreas do conhecimento, acompanhadas por jogos, cards e atividades consideradas educativas, concebidas com a colaboração de uma equipe de pedagogos.

A abordagem editorial desse tipo de obra é concentrar-se no leitor apenas como um consumidor, tratando sua consciência de forma objetiva e incentivando-o a consumir o próximo livro, os próximos produtos e um estilo de vida que, embora possam estar fora de sua realidade, levam-no a criar uma fantasia baseada no prazer alheio. A estratégia empregada pela indústria cultural para cativar os consumidores consiste na constante criação de uma ilusão de entretenimento duradouro, buscando impedir qualquer forma de resistência ou oposição. Isso ocorre porque um consumidor entretido tende a buscar continuamente os mesmos produtos, ainda que apresentados com embalagens diferentes: “a indústria cultural permanece a indústria da diversão” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 64).

Percebe-se, portanto, que a autobiografia de Felipe Neto não oferece aspectos que ampliem a experiência literária, como a familiaridade com outros gêneros, tampouco aspectos que contribuam para a capacidade de construir sentidos e novos horizontes sobre a realidade na qual o leitor está inserido, além de não transportar o jovem no tempo e no espaço ensinando-o a penetrar em realidades desconhecidas ou até mesmo a interpretar sua própria cultura. Assim, a possibilidade de intitular *Felipe Neto: a trajetória de um dos maiores youtubers do Brasil* como literatura infantojuvenil é inviável, pois a literatura, como lembra Terry Eagleton em *Teoria da Literatura*, é a escrita que representa uma violência “organizada contra a fala comum” (Eagleton, 2006, p. 03), em concordância com a fala de Roman Jakobson. Nesse sentido, diferentemente de um mero agrupamento de



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento



jogos, curiosidades sobre cores de cabelo, dicas para ser milionário pelo *YouTube*, a literatura é uma forma de conhecimento que transforma e intensifica a linguagem ordinária.

Diante desse contexto de constante bombardeio por produtos moldados pela indústria cultural, torna-se crucial reconhecer a escola como um espaço de resistência e contradição, sempre atuando de maneira oposta ao senso comum e, consequentemente, à uniformidade e conformidade impostas pelo sistema capitalista. É enfatizado, portanto, que por meio de um ensino contrário à corrente dominante é possível criar as condições necessárias para a reflexão e uma atuação crítica em relação ao conhecimento estabelecido. Isso garante aos jovens leitores a oportunidade de transcender a visão limitada do senso comum, uma vez que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p. 17).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências¹. **LITERATURAe**, p. 14, 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1- 25

FERREIRA, Vanessa Rocha; BRASIL, Luiza Arruda Câmara; DIAS, Aurora de Nazaré Fernandes. A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS PELAS BIG TECHS PARA OBTER

VANTAGENS DESLEAIS NO MERCADO DIGITAL. **Revista de Direito, Globalização e Responsabilidade nas Relações de Consumo**, v. 9, n. 1, p. 01-17, 2023.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e instrumentos lingüísticos**, v. 3, p. 21-46, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina Ivana Jinkings. Boitempo Editorial, 2010

NETO, Felipe. **Felipe Neto**: a trajetória de um dos maiores youtubers do Brasil. Coquetel Passatempos, 2018.

PEDROSA, Israel. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da educação. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 89-113.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores associados, 1995.

TONETTO, Leandro Miletto; XAVIER DA COSTA, Filipe Campelo. Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa. **Strategic Design Research Journal**, v. 4, n. 3, 2011.

TÜRCKE, Christoph. Hipertexto. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CORDEL COMO UMA EXPERIÊNCIA NAS MÍDIAS SOCIAIS DO MUSEU AMAZÔNICO

Carolina Brandão Gonçalves

Universidade do Estado do Amazonas, UEA

Maria Lúcia de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas, UEA

Gleidson da Costa Bandeira

Universidade do Estado do Amazonas, UEA



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse texto destacamos a experiência com a Literatura de Cordel, no ano de 2021 no período de isolamento social, em razão da Covid-19, mediante um projeto de extensão da Universidade do Estado do Amazonas, intitulado: “Formação de professores: o Cordel como uma experiência nas mídias sociais do Museu Amazônico.” O projeto, aconteceu em parceria com esta instituição museológica, órgão suplementar da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, e a Associação de deficientes visuais da Amazônia – ADVAM.

A escolha, da literatura de Cordel para o desenvolvimento do projeto em questão, nasceu da experiência exitosa do Museu Amazônico-Ufam, no âmbito da realização cultural com cordelistas nordestinos, antes do surto de COVID-19. Na pandemia, esse fato incentivou a produção de conteúdos digitais, no formato Podcast, com o Cordel para as mídias sociais do Museu.

A Internet favoreceu a abertura de cenários emergentes para comunicação atual. A Web representa o suporte tecnológico que permite a realização de múltiplos diálogos a distância. sob modelos de aprendizagens flexíveis de construção de conhecimento altera os paradigmas com que os museus se comunicam com o público.

A construção do conhecimento online, destaca os espaços virtuais como plataformas de aprendizagem colaborativas, essencialmente, emergentes e nos faz pensar sobre o potencial das mídias eletrônicas suportadas pela Internet como espaços atrativos para capturar interesses e despertar curiosidades para a literatura de Cordel. Uma das vocações dos Museus é apoiar o trabalho das escolas, para isso buscam desenvolver experiências significativas aos alunos, de maneira a contribuir para aprendizagem.

O Museu Amazônico acredita que o cordel tem o potencial de envolver e encantar a todos os públicos, inclusive os mais jovens e que a produção de conteúdo digital no Instagram, com esta literatura, pode contribuir junto ao trabalho do professor.

Nesse sentido os objetivos do projeto visaram contribuir para formação inicial de professores, nomeadamente, dos alunos que participaram da produção dos conteúdos, aumentar o repertório digital sobre o tema, e disseminar a literatura de Cordel nas redes sociais do Museu Amazônico a fim de alcançar o público infanto juvenil das escolas. A parceria com a Associação de Deficientes Visuais do Amazonas foi importante, visou contribuir para o aumento da visibilidade dessa instituição, de maneira a valorizar suas ações.

Acredita-se que a experiência da Literatura de Cordel nas mídias sociais do Museu Amazônico – Universidade Federal do Amazonas, foi relevante, pois conseguiu alcançar os objetivos esperados, gerando um acervo imagético em torno desse gênero literário que enriqueceu o potencial pedagógico da instituição museológica junto ao público infanto-juvenil.

METODOLOGIA

No que diz respeito ao aspecto metodológico as ações do projeto de extensão intitulado: “Formação de professores: o Cordel como uma experiência nas mídias sociais do Museu Amazônico” foram desenvolvidas com o suporte das tecnologias de informação e comunicação, em 2021 no período da pandemia de COVID-19. Os objetivos foram: a) Contribuir para formação inicial de professores sobre a Literatura de Cordel b) produzir repertório digital baseado na literatura de cordel para as mídias sociais do Museu Amazônico- Ufam c) favorecer a disseminação da literatura de Cordel no espaço não formal museológico, a fim de alcançar o público infanto juvenil das escolas.

Os museus são instituições sociais de natureza privada ou pública, responsáveis pela guarda de coleções de objetos, imagens, documentos considerados importantes à preservação da memória social; divulgam e promovem a construção de conhecimentos, nesse sentido tem forte valor educativo, pois permitem discutir com as novas gerações os valores das anteriores.

À medida que o museu é utilizado para instruir, informar dialogar com o seu público, além de educar, cumpre a função de veículo de comunicação e se inscreve como meio de transmissão e interação de mensagens. Os museus “falam”, “conversam” conosco, através de seus objetos, documentos. Os processos museológicos contam histórias, discutem temas relevantes para a sociedade, promovem um diálogo entre o público a partir dos fatos históricos.

Com a Internet os modos de comunicação se ampliam é possível divulgar os saberes a um público mais alargado. A literatura de Cordel, atravessada pelas mídias digitais, tem um alcance amplificado aos mais diferentes tipos de público, para os museus representam uma excelente estratégia de sensibilização e envolvimento dessa instituição com a sociedade. Nesse sentido, o local da ação foi as mídias sociais (Instagram) do Museu Amazônico,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



instituição pertencente a Universidade Federal do Amazonas – Ufam, originada em 01 de dezembro de 1989 e especializada em temas sobre a Amazônia.

A comunicação no Museu Amazônico ocorre em diferentes níveis, desde a simples informação para divulgar e atrair os diversos tipos de públicos para participação das atividades organizadas, ao longo do ano, até modos mais elaborados e específicos de socialização dos conhecimentos produzidos pela Ciência. Nesse sentido, o Museu, aposta no desenvolvimento de estratégias que possam envolver e atrair o público para as suas atividades.

Assim como os museus adquiriram novos modos de se comunicar, a medida que incorporaram as possibilidades das mídias para transmitir as mensagens, o Cordel também passou a circular sob novos suportes. “[...] não ficaram de fora do processo de virtualização/hibridização do texto e, para além disso, do fenômeno que se tornou a produção de narrativas multimodais na internet.” (Sobrinho e Lima, 2023, p.07)

O projeto ocorreu ao longo de doze meses, foram produzidos seis Podcast, intitulados: Museu Amazônico em Cordel, Cordel da Saúde, Educação, Ciências, mudanças sociais e Cordel de Fim de ano. Cada produção teve em média duração de dois a cinco minutos, com vinhetas que anunciavam as ações da Associação de Deficientes Visuais da Amazônia – ADVAM, também foi realizada uma live com o professor e cordelista Edgar Diniz para conversar com o público sobre as narrativas do Cordel. Ao final, os alunos de Pedagogia, professores em formação inicial, participaram de seminário de avaliação de projetos onde demonstraram as aprendizagens adquiridas.

DISCUSSÃO

A literatura de Cordel apresenta-se como uma estratégia de mediação importante a partir das mídias sociais dos museus, estes bem como as escolas, estão on-line. No contexto de pandemia do COVID-19 o processo de virtualização dessas instituições se intensificaram, de modo a se manterem vivas e próximas da sociedade.

Foi necessário reinventar as práticas de interação com o público, no caso dos museus, fortemente crianças e jovens. Segundo Silva (2016, p.17) a produção da literatura contemporânea é movida pelas inovações tecnológicas. Nesse sentido, o cordel está on-line. “Hoje, é um fato incontestável que a Internet tem revolucionado a forma como as pessoas e as instituições se comunicam. E isso não se passa de maneira diferente na sua relação com a museologia.” (Henriques, 2023)

Tanto no presencial, quanto no ciberespaço, os museus podem desenvolver experiências ricas e sensíveis para fomentar o diálogo com a sociedade. “A Literatura de Cordel consiste numa forma de conhecimento que produz conteúdos importantes para serem inseridos nos mais diversos contextos educacionais.” (Oliveira, 2013, p.1).

Originário de terras lusitanas, o cordel chegou ao Brasil no Sec. XVIII, logo se tornou conhecido de uma grande maioria, especialmente no Nordeste, região que recebeu os



primeiros folhetos. Antes da escrita, a arte de narrar os fenômenos, representava o imaginário. O cordel constituiu uma estratégia de difundir as notícias e um modo de contar histórias. Segundo Cunha (2018, p.36) “se no período em que se popularizou, a literatura de cordel já era produzida em estados fora da região Nordeste, podemos assegurar que hoje ela é produzida em todo o país”.

No decorrer dos anos o cordel sofreu mudanças, saindo dos folhetos e chegando a ser filme. No Brasil, o alto da compadecida do dramaturgo Ariano Suassuna (2000), é um exemplo de uma exibição cinematográfica saída do Cordel, trazendo nesse filme, alguns trechos do cordel de Leandro Gomes de Barros, um dos trechos mais conhecidos é do “enterro da cachorra” logo no começo do longa-metragem mostrado. Segundo Diniz no seu livro Educando em Cordel (2014). A inspiração do poeta não está em um papel, mas nas flores do jardim de onde a abelha tira o mel. No sol quente, castigando, num suspiro ofegante. Tal qual verso de cordel. (Diniz, 2014, p.4)

O Cordel tem o potencial de encantar as crianças e os jovens. mediante esse gênero literário, pode-se incentivar o gosto pela leitura e pela escrita. “A inserção da literatura de cordel na educação infantil apresenta-se como um recurso pedagógico eficaz, porque motiva a criança no gosto pela leitura, trabalhar a oralidade e vocabulário, além da interpretação texto/contexto.” (CARDOSO e CAVALCANTE, 2012, p. 05).

Na escola as crianças e os jovens podem ter dificuldades de compreender determinados assuntos ou mesmo fatos ocorridos na sociedade e que fazem parte do seu dia a dia. O Cordel pode ajudá-las a compreendê-los. Para Conde (2013, p.18) com a literatura de cordel, podemos levar temas do cotidiano das crianças para a sala de aula, proporcionando uma educação dialógica.

Para Lucena, Barros e Lima (2009, p.137) os educadores, sejam de museus ou não, precisam despertar no aluno o gosto e o prazer em construir conhecimentos e considerar as particularidades (virtudes, defeitos e dificuldades) desse estudante. “Pode-se então perceber que o folheto de Cordel se apresenta como um instrumento atrativo para ser usado tanto em sala de aula, como em ambientes de aprendizagens não-formais, como os museus.” (LUCENA, BARROS E LIMA, 2009, p.137).

O POTENCIAL EDUCADOR DOS MUSEUS: A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS COM O CORDEL

Tendo a potencialidade de nos fazer pensar, refletir sobre o tempo, sobre a história e a realidade que nos cerca os Museus são riscos em experiências de aprendizagem. No entanto, nem sempre esse processo é claro para os visitantes, mas dentro da comunicação que se trava entre o público e os museus há sempre direta ou indiretamente a preocupação com o ensinar e o aprender. “Museus, como as escolas, são espaços dedicados ao ensinar e aprender, mas não são escolas no sentido formal da palavra.” (YUNES, 2010 p.1).

A comunicação nos museus apoia as atividades culturais promovidas pelo setor pedagógico da instituição, entretanto muitas vezes o público sequer chega a tomar conhecimento da existência dessas ações, simplesmente porque a informação circula de modo ineficiente.

A Educação e a Comunicação no museu precisam estar fortemente articuladas, o primeiro é a estratégia de sensibilização que atrai o público para uma participação ativa, o segundo permite que este tome conhecimento das atividades programadas e realize o diálogo que se pretende estabelecer entre museu e escola.

Como expressões da Cultura, os museus a partir de suas exposições, refletem práticas, costumes, pensamentos, narrativas de um tempo. Como estratégia pedagógica os museus favorecem o debate, contextualizam os conteúdos de ensino, possibilitam a aproximação do público com diferentes realidades históricas e descobertas científicas. Professores, pesquisadores, alunos, tem nestas instituições, espaços importantes para produção e divulgação do conhecimento.

Longe da burocracia da escola, os museus colaboram para contextualização dos temas históricos, filosóficos, científicos, com criatividade e podem despertar o interesse, inclusive de alunos pouco motivados. “Museus são espaços de prazer, de descoberta, de gosto pelo saber. Querem provocar o visitante, instigar a pesquisa.” (YUNES, 2010, p.1)

A Educação é um processo amplo que se realiza ao longo da vida nos mais diferentes contextos, assim é possível construir conhecimentos na troca, na relação entre o ensino formal e o não-formal, pois as aprendizagens não se resumem às escolas, mas aonde for possível despertar o interesse e a curiosidade pelas coisas.

As mudanças aceleradas percebidas pela sociedade a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais fizeram com que antigos hábitos e valores tivessem que ser repensados. Os ambientes virtuais de aprendizagem se impõem como novos contextos educativos, estabelecem-se sob uma lógica diferente de compreender o ensino e provocam certo desconcerto.

Os Museus repensam suas práticas de envolvimento com o público, ao utilizarem a Literatura de Cordel, em suas mídias sociais, como o Instagram por exemplo, produzem conteúdos digitais potentes ao enriquecimento e valorização da cultura.

Ao reconhecermos que a educação se faz na escola, mas além dela, em espaços que também permitam o desenvolvimento do pensamento, da capacidade de julgar e solucionar problemas os Museus, por sua grande capacidade de estimular os sentidos e a criatividade se afirmam como instituições promissoras ao desenvolvimento da curiosidade e aumento da motivação nos alunos para aprender.

No entanto, o deslocamento da escola para outros locais de aprendizagem, nem sempre é fácil, porém as mídias sociais podem viabilizar o acesso e permitir que, tanto os alunos, quanto os professores, consigam vivenciar experiências culturais significativas promovidas pelos Museus. A arte do Cordel nas mídias sociais das instituições museológicas podem ampliar o engajamento das gerações mais jovens e fomentar a curiosidade por esse gênero literário, mediado pelas tecnologias digitais



APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os professores em formação inicial, alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, demonstraram entusiasmo e interesse na realização das ações do projeto, aquisição de conhecimentos entorno da literatura de Cordel com habilidades, tanto na produção de suas rimas, quanto na adequação às novas linguagens dos suportes digitais, participaram de eventos científicos em que submeteram artigos sobre a experiência com a Literatura de Cordel.

Os Podcasts aumentaram o repertório digital baseado na literatura de cordel para as mídias sociais do Museu Amazônico, enriqueceram seu acervo de audiovisual, pois antes nada havia sido produzido no formato online, ao todo foram criados seis Podcasts e uma live. A seguir um quadro com a estatísticas das produções:

Temas	Visualizações	Alcance	Curtidas	Comentários	Compartilhamentos
Museu Amazônico em Cordel	104	363	36	10	28
Cordel da Saúde	84	187	31	12	60
Educação	57	127	30	11	20
Ciências	44	149	15	13	10
Mudanças Sociais	101	228	40	9	12
Fim de Ano	57	130	20	10	12
Live com o prof ^a Edgar Diniz	44	49	35	30	15
	491	1233	207	95	157

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar as métricas de cada produção, mensurar suas dinâmicas e acompanhar as interações do público com os recursos disponibilizados, ao todo quatrocentas e noventa e um usuários visualizaram, mil duzentas e trinta e três contas, foram alcançadas, os Podcasts receberam duzentas e sete curtidas, noventa e cinco comentários sendo compartilhado com cento e cinquenta e sete pessoas. Estes números foram considerados expressivos, em comparação aos anos em que o Museu não estava nas mídias sociais, com o apoio da Internet a visibilidade e interação se ampliou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado por ocasião do COVID-19, no âmbito da extensão universitária da Universidade do Estado do Amazonas, em a parceria com o Museu Amazônico –



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Ufam e a Associação de Deficientes Visuais do Amazonas -ADVAM, mediante o projeto “**Formação inicial de professores: o cordel como uma experiência nas mídias sociais do museu amazônico**” foi relevante, pois contribuiu o aprofundamento sobre a arte do Cordel, ajudou a visualizar a importância, desse gênero literário.

A experiência realizada destacou também o papel das mídias sociais do Museu Amazônico, nomeadamente, o Instagram, a natureza interdisciplinar desse espaço que favorece a construção do conhecimento numa perspectiva global, capaz de romper com as estruturas enrijecidas de uma comunicação museológica tradicional. Por meio da Literatura de Cordel o Instagram demonstrou expressivo potencial de engajar o público jovem entorno das rimas envolventes da linguagem cordelista.

A experiência, favoreceu a formação inicial dos professores (alunos de Pedagogia) envolvidos na produção e publicação dos conteúdos digitais, estes passaram a conhecer sobre a Literatura de Cordel de maneira mais aprofundada, além de ajudá-los a adquirir competências e habilidades no desenvolvimento desse gênero literário na Internet.

Observamos que na criação dos conteúdos digitais com as rimas do Cordel, para publicação no Instagram do Museu Amazônico, os alunos do curso de Pedagogia envolvidos no projeto demonstraram grande entusiasmo, interesse, capacidade de iniciativa, criatividade e motivação no ato de produzir os conteúdos digitais, fato que sugere a possibilidade de provocar o mesmo na escola junto aos estudantes.

Os conteúdos digitais com as rimas do Cordel, ampliaram a visibilidade do Museu Amazônico-Ufam nas mídias sociais, no período de isolamento social (na pandemia) e favoreceu a criação de um acervo imagético apropriado para ser apresentado às crianças, jovens e professores.

A experiência atingiu os objetivos estabelecidos pelo projeto, espera-se que favoreça o criação de novas iniciativas entorno da Literatura de Cordel nas escolas, de forma contribuir para ampliar o conhecimento sobre esta arte, junto ao público infanto- juvenil.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ghislaine da Silva; CAVALCANTE, Luciana Matias. Literatura de cordel como recurso pedagógico que estimula a linguagem e criatividade da criança pequena. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/da3c-95c850e677d9da2c4c932bd5d96d_2735.pdf Acesso em: 30 de maio de 2023

HENRIQUES, Rosali. **Museus virtuais e cibermuseus:** a internet e os museus. Disponível em: <https://globalherit.hypotheses.org/museu-afrodigital-estacao-portugal/museus-virtuais-e-cibermuseus-a-internet-e-os-museus> Acesso em: 30 de maio de 2023

LUCENA, Kalhil Gibran Melo de; BARROS, Diana Rodrigues do Rêgo; LIMA, Rafaela Ribeiro de. **O Museu em Cordel:** O relato de uma experiência de aprendizagem lúdica no

Museu da Cidade do Recife. (2009) Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/3Col-p.137-146.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2023

SILVA, André Luiz. **Literatura de Cordel no ciberespaço: o hipertexto como produção/recepção da linguagem popular.** (2016) Disponível em: <file:///C:/Users/carolina%20Goncalves/Downloads/PDF%20-%20Andr%C3%A9%20Luiz%20da%20Silva.pdf> Acesso em 31 de maio de 2023

OLIVEIRA, Raimundo Muniz. **A Literatura de Cordel como recurso didático na orientação de usuários em uma biblioteca universitária.** (2013) Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/1/11783/1/CBBD_2013.pdf. Acesso em 31 de maio de 2023

SUBRINHO, Abinalio Ubiratan da Cruz e LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Produção, leitura e compartilhamento de textos cordelísticos nas redes sociais. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/464/378>. Acesso em 22 de dezembro de 2023



GESTOS MEMORATIVOS NO ENLACE POÉTICO ENTRE IMAGEM E VERBO: *ISMÁLIA E RAPUNZEL*

Maria Zilda da Cunha
Universidade de São Paulo

Regina Célia Ruiz
Universidade de São Paulo

O presente trabalho propõe uma leitura analítica de duas obras: *Rapunzel* - da artista plástica espanhola Beatriz Martin Vidal e *Ismália* - com ilustrações do escritor e ilustrador brasileiro Odilon Moraes. A primeira traz um arquivo de arquétipos e fantasmas de questões existenciais humanas alojado em narrativas que circularam oralmente e vieram a se corporificar em contos de fadas; a segunda retoma o poema de Alphonsus de Guimaraens, importante poeta do Simbolismo brasileiro, com uma releitura que contempla a torre, a lua, o mar e os devaneios da protagonista. Muitos são os ecos entrelaçando fios que compõem esses textos consagrados e que não cessam de oferecer leituras diversas, aguçando e desafiando os sentidos, imaginação e criatividade dos jovens leitores. Como rastros de um passado a insistir no presente, esses desafios podem ser perscrutados, seguramente, pelas vias de ideias desenvolvidas por pesquisadores como Aby Warburg e Georges Didi-Huberman. Interessa-nos a poeticidade com a qual Martin Vidal e Moraes inscrevem, em seus textos verbais e visuais, as configurações de uma herança literária, por meio de estratégias intertextuais e metaficcionais, no âmbito de textos que exploram diferentes linguagens em manifestações artísticas, revelando vozes, suportes e uma multiplicidade de experiências literárias dentro da esfera da Literatura Infantil e Juvenil.

Para efeito de orientação metodológica, nossa pesquisa tomou, como um eixo, a imagem da Torre, elemento presente no enredo de ambas as narrativas ficcionais. Como sabemos, na história de “*Rapunzel*”, é icônica a torre em que a jovem fica reclusa por muito tempo, uma edificação de onde joga suas tranças para que a bruxa e o príncipe possam ir ao seu encontro; no poema, é o espaço em que, ao enlouquecer, *Ismália* põe-se a sonhar, experimentando seus desvarios nos vãos entre céu e mar. A par disso, a Torre de Babel - elemento bíblico - tornou-se, no contexto de estudos literários, uma potente metáfora de experiências de produção de formas tradutórias, em especial, as que compreendem linguagens múltiplas, e, por conseguinte, dinâmicas leitoras.

Tomemos, a princípio, a narrativa bíblica, presente em Gênesis:

Vinde, façamos para nós uma cidade e uma torre, cujo cimo chegue até ao céu; e tornemos célebre o nosso nome, antes que nos espalhemos por toda a terra. O Senhor, porém, desceu a ver a cidade e a torre, que os filhos de Adão edificavam, e disse: Eis que são um só povo e têm todos a mesma lín-



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

gua; e começaram a fazer esta obra, e não desistirão do seu intento, até que a tenham de todo executado. Vinde, pois, desçamos e confundamos de tal sorte a sua linguagem, que um não compreenda a voz do outro. E assim o Senhor os dispersou daquele lugar por todos os países da terra, e cessaram de edificar a cidade. (Gn. 11, 4-8).

Deus, então, forçou os homens a se espalharem pelo mundo, utilizando diferentes línguas, o que os obrigou a buscar maneiras de se comunicarem.

O fato é que o mito bíblico cativou críticos da teoria da tradução, bem como os literatos mais expansivos no transporte a zonas onde habita a experiência mágica da multiplicação. Jorge Luís Borges (1899-1986), em seu conto “A biblioteca de Babel”, dialoga com o texto bíblico, fabulando espaços alucinógenos, cuja forma corresponde à infinitude de estantes de livros. Labirínticas em suas passagens, uma delas leva à ‘escada espiral, que se abisma e se eleva rumo ao mais remoto’. Adentrar essa biblioteca implica percorrer pisos dominados por obras incomensuráveis, a sugerir, desde o princípio, uma aventura subversiva a todo conceito previsível de realidade.

A torre, nesses contextos, remete ao mito bíblico e à gênese de um processo de dispersão dos homens e de suas formas de comunicação; alude também às possibilidades de criações humanas, por meio das múltiplas línguas e linguagens que vieram a enredar a complexidade das suas diversas formas comunicacionais e a engendrar as mais simples ou as mais densas narrativa(s) humana(s). Borges, em seu conto, reverencia a metáfora da transmutação de linguagens, a transmissão infinita de narrativas humanas e suas formas de tradução e combinatórias possíveis, confluindo para o espaço de uma “Biblioteca febril, cujos volumes fortuitos correm o incessante risco de se transformar em outros e que afirmam, negam e confundem tudo com uma divindade que delira” (Borges, 2010). Com “senhas inalcançáveis, disseminadas em línguas ininteligíveis, num desdobramento de letras e de sinais com astuciosas combinatórias espalhando-se por “centenas de milhares de fac-símiles imperfeitos.” (Ibid.,2010).

Não é difícil estabelecer certa ligação com um vasto espectro de artistas que, ao longo dos tempos, vão adquirindo um estatuto de compósito de experiências, prospectivo de mundos possíveis. Com efeito, esse é o caso de vários autores que exploram diferentes linguagens em manifestações artísticas, revelando vozes, sondando suportes e uma multiplicidade de experiências literárias dentro da esfera da Literatura Infantil e Juvenil. Assim, entendemos os artistas que compõem o corpus desta pesquisa, cujas obras acolhem a correlação do verbal com imagens visuais, design, perfazendo, intertextualmente, caminhos de acesso a outras culturas e épocas, abrigando rastros de história(s), e promovendo, com processos de tradução intersemiótica, diálogos bastante complexos, gestando linguagens em devir.

Ismália, de Odilon Moraes, é uma releitura do poema, de mesmo nome, do poeta simbolista mineiro Alphonsus de Guimaraens (1870-1921). Vale lembrar que o Simbolismo teve berço na França, e se espalhou pela Europa, antes de inspirar os poetas brasileiros,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

tendo a publicação de *Missal e Broquéis*, de Cruz e Sousa, em 1893, como marco inicial do Simbolismo no Brasil.

A sonoridade do texto, as figuras de linguagem, os elementos sombrios são características desse período, marcado

pelo uso de símbolos, marca registrada do movimento, o emprego de palavras raras, mística inspiratória, recusa do egocentrismo, com forte musicalidade, quase partitura, a utilização de imagens novas, entre o religioso, o grotesco e o mágico. (Nejar, 2011, p. 244)

O poema de Alphonsus de Guimaraens assume aspectos simbolistas importantes, como a subjetividade, a musicalidade, as antíteses, o tom sombrio, assim como experiências humanas: solidão, sonhos, devaneios, loucura, nostalgia, amor.

Como afirma Bosi (2006, p.278), “Alphonsus de Guimaraens foi poeta de um só tema: a morte da amada.” Aos 18 anos, ele presenciou a morte de Constança, sua prima e noiva, às vésperas do casamento. Tal fato parece refletir na melancolia, na amargura de seu poema.

“Ismália”, apresentado abaixo, tal qual conhecemos hoje, é a sua quarta versão. A primeira foi publicada em 1910, no jornal A Gazeta de São Paulo, sob o nome *Ofélia*. A versão póstuma de 1923, já trazia a alteração do título para Ismália. O motivo da mudança é incerto, “uns sugerem a tentativa de ocultar a referência shakespeariana¹; outros aventuram a possibilidade de uma procura mais sonora para o título do poema”. (Coelho, 2006).

Ismália
Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.
No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...
E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu...
Estava longe do mar...
E como um anjo pendeu
As asas para voar. . .
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...
As asas que Deus lhe deu



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

1 Ofélia é personagem de William Shakespeare (1564-1616), na obra Hamlet.

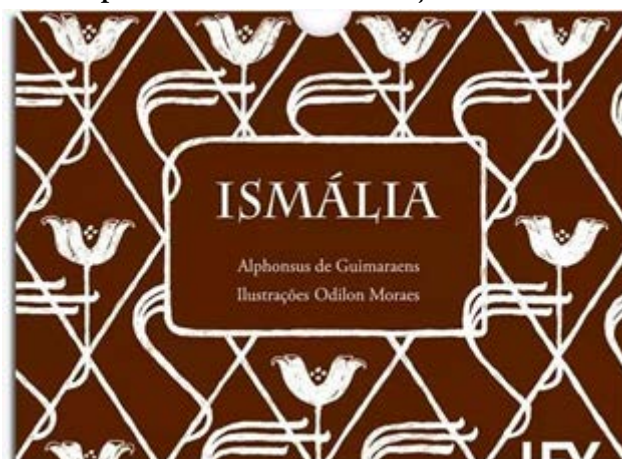
Ruflaram de par em par...
Sua alma, subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...
(Guimaraens, 2013)

Odilon Moraes, em sua leitura, conserva na íntegra o poema de Alphonsus de Guimaraens, trazendo-o para a contemporaneidade. Ele propõe uma fusão de linguagens, entre palavra, imagem e o objeto livro, por meio de ilustrações e formas capazes de evocar sentimentos, ideias e sinestesias, ativando novas camadas de leitura, exploradas na arquitetura da obra.

O livro, em formato sanfonado (figuras 1 e 2), desempenha papel decisivo para a ampliação de sentidos sugeridos pelo texto literário e impõe um novo ritmo de leitura à obra, que é arquitetada a partir de seu manuseio e materialidade. O design de *Ismália* nos permite, por meio de fotogramas, acompanhar a construção de uma torre, que acaba se revelando como sendo o próprio livro (figura 2). Tal edificação une a personagem ao céu, mas também a conduz ao mar. Empreende-se um movimento no olhar, provocado pelas antíteses que preenchem o poema, deslocamentos de cima para baixo; de baixo para cima, uma imagem que remete ao céu, à lua, ao mar. Na torre, ela via a lua no céu, mas também a via no mar. Para subir ao céu, teve que descer ao mar. A dualidade constante, presente no texto, percorre o poema de Alphonsus de Guimaraens e a obra de Odilon Moraes.

Odilon refinou ainda mais a leitura em cores do poema: a construção de imagem quadro a quadro e as bordas brancas que se alternam conforme o afastamento das cenas – são recursos cinematográficos, uma referência à modernidade. O tom das ilustrações, no entanto, de forma alguma permite aproximar a leitura da obra à rapidez contemporânea. As pinceladas em aquarela resgatam a melodia e a delicadeza dos versos simbolistas. (Coelho, 2006)

Figura 1: Capa do livro *Ismália*, ilustração de Odilon Moraes



Fonte: GUIMARAENS, Alphonsus de. *Ismália*, ilustrações Odilon Moraes, São Paulo: Cosac Naify, 2014.



Figura 2 – Livro “Ismália”, de Odilon Moraes



Fonte: Imagem cedida por Odilon Moraes

Se tomarmos a definição de Kristeva, de que “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto [...]” (2005, p. 68), conferimos, nessa obra de Moraes, a ‘intertextualidade’ como um *modus operandi* de sua composição. Note-se, entretanto, que o diálogo que se processa vai além do plano temático, atingindo o que se refere à arquitetura da referência do poema - ou seja - o poema e o próprio livro fazem-se torre. Semioticamente tem-se índices espaciotemporais do percurso da morte e rastros dos devaneios de Ismália a (re)tecer reflexos céu e mar, lua e água, signos que assumem, pelo viés de planos cinematográficos e da arquitetura da obra, uma concretude simbólica no corpo do livro e pelas mãos do leitor. Essa sintaxe compositiva propõe uma aliança entre a arte literária e outras formas artísticas, bem como demanda um olhar atento.

Constatamos, por certo, uma consciência estética e uma competência inventiva que concedem ao leitor importante espaço de interação. A fragmentação do texto verbal e sua sutura pela conformação arquitetônica do livro (torre), o entrelaçamento





de elementos temáticos e de materialidade e a intervenção necessária do interlocutor expõem estratégias de metaficção. A metaficção, conforme Gustavo Bernardo, é algo “além da ficção, que desejo investigar e explorar. Quero “entrar” na ficção para ir além dela: na direção simultânea do seu princípio do seu fim.” (Bernardo, 2010, p.13). Portanto, a obra metafictional não espera do leitor uma resposta imediata ou única possibilidade de sentido, mas evoca certo distanciamento para mirar potencialidades e estabelecer um espaço de exploração para um processo de desvendamento. Dito de outra forma, e com base em Didi- Huberman requer “longa suspensão do momento de concluir” (2013, p. 23).

Por certo, vale ressaltar, Moraes realiza uma feliz operação tradutora. Octávio Paz, ao abrir um dos capítulos da obra *Tradução Intersemiótica*, de Júlio Plaza, assegura que a operação do tradutor é inversa a do poeta, pois não se trata de construir com signos móveis um texto inamovível, mas de desmontar os elementos desse texto, pôr os signos de novo em circulação e devolvê-los à linguagem (apud Plaza, 2003, p.98). Embora Paz se refira à tradução poética, esse modo de operar, descrito por ele, pode ser transposto para quaisquer tipos de tradução não verbais, da literatura para o filme, da pintura para o vídeo, da poesia para a música, desta para a gráfica computacional etc. Ao fim e ao cabo, a tradução intersemiótica é uma operação tradutora que se realiza como trânsito criativo de linguagens. Conforme Júlio Plaza,

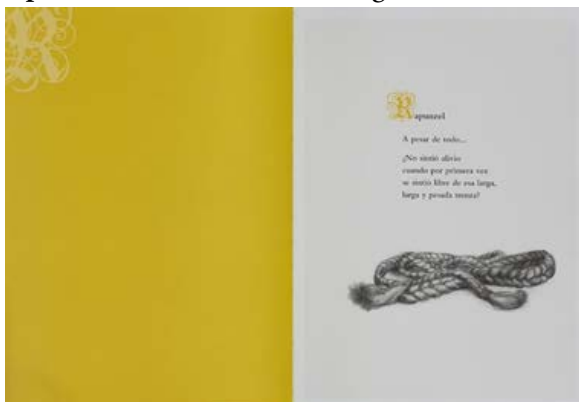
ela cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro, lugar-tempo onde se processa o movimento de transformação de estruturas e eventos. (Plaza, 2003, p.13)

A outra obra que abordaremos - “Rapunzel”, uma das doze histórias que compõem o livro *Enigmas*, de Beatriz Martín Vidal - apresenta potencial inventivo e material expressivo similares e, como Ismália, matiza singularmente combinações de alta densidade. Trata-se de uma releitura da narrativa de mesmo nome, dos Irmãos Grimm, que fizeram a coleta de diversos contos clássicos conhecidos e constantemente reescritos até os dias de hoje. “Rapunzel” está presente na coletânea *Contos Maravilhosos, Infantis e Domésticos*, publicados nos anos de 1812 a 1857.

Em *Enigmas*, Martín Vidal condensa o conto em duas páginas duplas, em que verbal e visual fornecem pistas referenciando a conhecida história. No primeiro par de páginas (figura 3), um curto texto, em forma de pergunta, representa um enigma que abarca toda a narrativa: “Apesar de tudo, não se sentiu aliviada quando, pela primeira vez, se sentiu livre dessa longa, longa e pesada trança?” ²(Martín Vidal, 2016. Tradução nossa).

² A pesar de todo... ¿No sintió alivio cuando por primera vez se sintió libre de esa larga, larga y pesada trenza? (Martín Vidal, 2016)

Figura 3 - “Rapunzel” (verbal), do livro *Enigmas*, de Beatriz Martín Vidal



Fonte: Martín Vidal; Beatriz. *Enigmas*, Barcelona: Thule Ediciones, 2016.

Na seguinte dupla de páginas, o leitor é apresentado a uma pintura que ocupa toda a extensão do espaço visível: uma jovem (figura 4), de cabelos claros e curtos, com os dedos apoiados no rosto, olhar para baixo, em uma posição reflexiva. Seria essa personagem a mesma do conto canônico dos Irmãos Grimm? Como diz Didi-Huberman, “com frequência, quando pousamos nosso olhar sobre uma imagem de arte, vem-nos a irrecusável sensação do paradoxo. O que nos atinge imediatamente e sem desvio traz a marca da perturbação (...)” (Didi-Huberman, 2013, p.9). A figura remete-nos aos estudos do historiador alemão Aby Warburg (1866-1929), que estabelece conexões entre a arte e as questões existenciais humanas. Warburg (2015) cunhou a expressão ‘*Nachleben*’, ou seja, vida póstuma, apontando para uma espécie de sobrevivência. Para o historiador, há uma essência que sobrevive e se desloca entre imagens, carregando por tempos e espaços um pátos essencial da condição humana.

Figura 4 - “Rapunzel”, do livro *Enigmas*, de Beatriz Martín Vidal



Fonte: Martín Vidal; Beatriz. *Enigmas*, Barcelona: Thule Ediciones, 2016.



Na esteira de Didi-Huberman (2013), imagens sobreviventes trazem ecos que reverberam pelas múltiplas linguagens enredadas em tramas que se manifestam e se transmutam, provocando inquietações, emoções e tensões trazidas pelas sobrevivências do passado e desejos e expectativas pelo futuro. São os movimentos que atravessam os tempos, a Pathosformel³ garantindo a sobrevivência de todos os passos.

Rapunzel, possivelmente, figura-se como *Nachleben*, abrigando a essência de cada ser que experienciou análogas privações. À guisa de exemplo, é possível estabelecer uma aproximação ao ‘pathos do melancólico’, inscrito na prancha 58, do Atlas Mnemosyne (figura 5), de Aby Warburg⁴. Sob a ótica do historiador alemão, há ali uma representação da reflexão e do pensamento, revelando não apenas a expressividade de forças sombrias, mas também o encarnar de um impulso introspectivo e contemplativo. A gestualidade do corpo anuncia o estado reflexivo; uma camuflagem de mistérios de um sentimento personificado, que viria a se corporificar na imagem repleta de sentidos.

Figura 5 - Imagem da prancha 58, do Atlas Mnemosyne de Aby Warburg - *Melancolia I*,



Fonte: Albrecht Dürer, *Melancolia I* (Gravura em cobre de Dürer (24,1x18,5 cm.), 1514. Disponível em <https://bitly.ws/XUz9> Acesso em 15 set. 2023.

3 Conforme Waizbort 2015, p.7) “a fórmula de pathos” — a Pathosformel — modelos que expressam formas em movimento, uma espécie de linguagem visual, apresentando-se no domínio da exterioridade e que também remetem ao domínio da interioridade. (Waizbort, 2015, p.7).

4 Pesquisa realizada por Regina Célia Ruiz, *Do seu olho, eu sou o olhar: decifrando Enigmas de Beatriz Martín Vidal*, sob a orientação da prof. Dra. Maria Zilda da Cunha (2023). No prelo.





Nota-se, na imagem de Martín Vidal, o sobrevoar de borboletas azuis ao redor da jovem; ao fundo, uma mistura de amarelo e vermelho, lembrando o fogo. À sua frente, as tranças enroscadas em uma armação que nos remete a uma edificação. Nessa perspectiva, diferente de *Ismália*, de Odilon Moraes, em que a torre é apresentada, de forma concreta, externamente; em *Rapunzel*, o leitor assume uma visão interna, compartilhando, com a personagem, o espaço da torre, aludindo às diversas narrativas tecidas por diferentes culturas, que tratam de jovens aprisionadas em torres, torturadas e ameaçadas.⁵

A torre, eixo temático comum entre as obras *Ismália* e “*Rapunzel*”, vai deixando rastros pelos fios que conduzem e compõem as histórias humanas. Desde a metáfora da advertência divina para que os homens disseminassem as línguas; as senhas inalcançáveis de Borges, possibilitando processos de comunicação infundáveis; como um espectro, a torre representa a dualidade humana nos devaneios de *Ismália*, bem como a batalha eterna que a humanidade trava entre a vida e a morte. Em “*Rapunzel*”, de Martín Vidal, a torre é a metáfora do aprisionamento da melancolia, de inquietações e dúvidas. Nessa perspectiva, o leitor é convidado a entrar na construção e partilhar com a protagonista uma nova forma de olhar para as questões humanas.

Nesse enredar, *Ismália* e “*Rapunzel*” não são apenas releituras de textos consagrados, mas também traduções, transposições para outras linguagens e códigos, participando de um processo de tradução intersemiótica. E como diz Plaza,

Se num primeiro momento, o tradutor detém um estado do passado para operar sobre ele, num segundo momento, ele reatualiza o passado no presente e vice-versa através da tradução carregada de sua própria historicidade, subvertendo a ordem da sucessividade e sobrepondo-lhe a ordem de um novo sistema e da configuração com o momento escolhido. (Plaza, 2003, p.18)

Como leitores, Moraes e Martín Vidal providenciam um crescendo metaficcional que se expressa aproximando linguagens e obras diferentes, permitindo criar uma relação de solidariedade entre os textos verbais e pictóricos. Ao colocá-los nessa proximidade, faz com que um releia e interprete o outro, construindo novos sentidos.

As narrativas metaficcionais desautomatizam nosso olhar, colocando-o sob o desafio de perscrutar o estatuto de ficção que o texto assume e não esconde. O fato é que as várias estratégias entrançadas nos bastidores e nas estruturas de uma obra podem ser desveladas, porque se dispõem a experimentações pós-modernas, potencializando a tendência em transgredir as formas canônicas. (Silva Díaz, 2005, p.13).

Como um jogo, a metaficção propõe decifrações da relação ficção/realidade, da autoconsciência ficcional, da reverberação de vozes ancestrais.

⁵ Uma pesquisa realizada sobre contos de fadas que contempla narrativas sobre mulheres aprisionadas em torres está em Ruiz, Regina Célia, *Do seu olho, eu sou o olhar: decifrando Enigmas de Beatriz Martín Vidal*, 2023, No prelo.

Em ambas as obras aqui tratadas, deparamo-nos com uma metáfora visual, bastante sugestiva e que além do já referido, alia-se à da ficção. “Como sabemos há muito, o espelho da ficção não nos devolve a realidade tal e qual: antes a inverte e depois nos leva para outro lugar. Este outro lugar se situa além da realidade de que partimos e além do espelho - além da ficção.” (Bernardo, 2010, p.9).

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Gustavo. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.
- BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução da Vulgata pelo Pe. Matos Soares, 45ª edição, São Paulo: Edições Paulinas, 1988.
- BORGES, Jorge Luís. *Obras completas*. Vol. I. Buenos Aires: Emecé, 2010. BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COELHO, Isabel Lopes. Os reflexos de Ismália. In. Alphonsus de Guimaraens. *Ismália*. Ilustrações Odilon Moraes. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- CONTOS MARAVILHOSOS INFANTIS E DOMÉSTICOS, Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, tradução de Christine Röhrig; Posfácio de Marcus Mazzari, São Paulo: Editora 34, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Trad. Paulo Neves, São Paulo: Editora 34, 2013.
- GUIMARAENS, Alphonsus de. *Ismália*, ilustrações Odilon Moraes, São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*, tradução de Lúcia Helena França Ferraz, São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MARTIN VIDAL, Beatriz. *Enigmas*, Barcelona: Thule Ediciones, 2016.
- NEJAR, C. *História da literatura brasileira: da Carta de Caminha aos contemporâneos*. São Paulo: Leya, 2011.
- PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*, São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- SILVA-DIAZ, Maria Cecilia. *La metaficción como um juego de niños: una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro, 2005.



WAIZBORT, Leopoldo. Apresentação. In: WARBURG, Aby. *Histórias de Fantasma para gente grande: escritos, esboços e conferências*. Leopoldo Waizbort(Org.). Trad. Lenin Bicudo Bárbara. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WARBURG, Aby. *Histórias de Fantasma para gente grande: escritos, esboços e conferências*. Leopoldo Waizbort (Org.). Trad. Lenin Bicudo Bárbara. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.



LEITURA SEM PALAVRAS: UM ESTUDO DA HQ *UM OCEANO DE AMOR*, DE LUPANO E PANACCIONE

Selton Lima de Oliveira
UEPB/FAPESQ

Rosângela Neres Araújo da Silva
UEPB/PROFLETRAS

PRIMEIROS QUADROS: UMA INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos, frequentemente referenciadas como HQs, e os livros ilustrados, representam manifestações singulares do diálogo entre as linguagens verbal e visual. Dentro dessa vasta paisagem narrativa, algumas HQs optam por abraçar exclusivamente o código visual, inaugurando uma abordagem que constrói, a partir dessa perspectiva narrativa, uma linguagem diferenciada para contar ou mostrar a história. Este fenômeno, por assim dizer, revela-se como uma forma de metaficção, onde a ausência deliberada de palavras se converte em um elemento constitutivo à construção de sentidos, desafiando o leitor a “transformar” a narrativa à medida que a interpreta. Um exemplo notável dessa abordagem é evidenciado em *Um oceano de amor*, obra de Lupano e Panaccione, cuja publicação no Brasil ocorreu em 2022. Nesta HQ, a história se desenrola em torno do desaparecimento de um pescador no mar, catalisando uma jornada épica empreendida por sua esposa em busca de resgatá-lo, narrada apenas através de imagens.

O propósito inerente a esta pesquisa é mergulhar nas tessituras da narrativa visual encontrada em *Um oceano de amor*, explorando os recursos utilizados para contar/mostrar a história dos protagonistas. Para atingir tal intento, adotamos uma abordagem que compreende elementos comparativos, intertextuais e metaficcionais, permitindo uma análise da linguagem empregada no referido quadrinho. Este estudo assume a forma de uma pesquisa aplicada, caracterizada por sua natureza analítica, ancorando-se nas contribuições de estudiosos como Nikolajeva e Scott (2011), Bernardo (2010), Navas (2015, 2023), Santaella (2012), dentre outros. Face à significativa relevância dos estudos voltados para a imagem e ilustração na Literatura juvenil, neste caso, em especial, as histórias em quadrinhos, no que concerne à concepção de recursos e temas aptos a fomentar uma pluralidade de interpretações, em harmonia com as facetas críticas e reflexivas do leitor, almeja-se que este estudo possa oferecer um novo modo de olhar e estudar a multimodalidade de significados presentes no texto visual.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

UMA ODISSEIA IMAGÉTICA

Um Oceano de Amor revela-se uma obra literária de significativa complexidade. Nela, embarcamos em uma jornada pantomímica repleta de infortúnios protagonizada por um casal de idosos: o pescador e sua esposa, residentes em uma pequena comunidade na Bretanha, no oeste da França. Nesse contexto, a cultura pesqueira se mantém ativa, assim como os valores tradicionais da cultura bretã. O pescador, um homem idoso de estatura diminuta e semblante ensimesmado, prepara-se minuciosamente para sua jornada laboral. Em contrapartida, a esposa, de estatura imponente, laboriosa e singularmente emotiva, se dedica aos afazeres domésticos.

A densidade do enredo se manifesta de maneira proeminente quando o protagonista, o esposo, parte para a rotineira atividade de pesca matinal e se vê envolto no desconhecido, deixando sua consorte em estado de estupor diante de seu desaparecimento súbito. A resposta a esse enigma se desenha a partir da odisséia empreendida pela esposa, uma incursão corajosa em direção ao inexplorado, onde se entrelaçam os fios da afetividade, incerteza e busca pela verdade. Enquanto o marido enfrenta as adversidades do oceano, a esposa, munida de poucos recursos materiais e destituída de experiência para além dos confins familiares, depara-se com um caleidoscópio de desafios, cada qual exigindo dela resiliência, sagacidade e determinação na incessante busca pelo seu consorte.

Por essas veredas, *Um Oceano de Amor* transcende a simples representação de vínculos afetivos, assumindo a configuração de uma epopeia contemporânea que reflete sobre as vicissitudes da vida e da condição humana. A escolha simbólica do mar, engendrada por Wilfrid Lupano e Gregory Panaccione, destaca e reforça esta ideia, apresentando-o como uma metáfora polissêmica, desdobrando-se em camadas que exploram a profundidade da experiência humana, a incerteza inerente à existência e a resiliência diante do desconhecido.

As representações imagéticas presentes na HQ oferecem ao leitor uma experiência visual que remete, de certo modo, à estética do cinema mudo, caracterizado pela ausência de diálogos e narrativas verbais. A estrutura textual adota uma abordagem metaficcional, e seu projeto gráfico realiza uma semiotização que se inicia já na capa, delineando a condição do pescador e estabelecendo referências intertextuais com outras narrativas. Essa abordagem confere à história do pescador uma qualidade de impressão da realidade, conforme abordado por Nikolajeva e Scott (2011) em seus estudos sobre ilustração.

Como supracitado, *Um Oceano de Amor* engendra os fundamentos de sua complexidade semântica já na sua apresentação. Por meio de um jogo gráfico que transcende a bidimensionalidade da imagem, a obra utiliza a tridimensionalidade do próprio livro como um dispositivo semiótico, semiotizando-o como uma lata de sardinha em óleo. Essa abordagem não apenas confere uma dimensão sensorial singular ao objeto físico, mas também opera como um meio inato de semiotização, moldando as primeiras manifestações semióticas da diegese que se desdobrará ao longo da narrativa.

Na contracapa, representando a parte posterior da embalagem, emerge uma lista de “ingredientes” que compõem o cerne da narrativa, proporcionando ao leitor uma visão de-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

talhada dos elementos artísticos que convergem para a construção da obra. Essa estratégia revela a intencionalidade por trás do processo criativo, enfatizando o caráter congênito do livro como um construto artístico elaborado. Nesse contexto, a apresentação do livro transcende seu papel meramente formal, configurando-se como uma extensão reflexiva da própria narrativa, imprimindo desde o início uma camada adicional de significado à experiência do leitor.

Nas narrativas que assumem uma abordagem metaficcional, como tem observado Diana Navas (2023), empregam-se diversas estratégias para redefinir o papel do leitor na (re)construção do texto literário. Nelas, o leitor é instigado a solucionar as ambiguidades engendradas pelo texto, a estabelecer conexões entre as diferentes partes da trama, a incorporar as diversas vozes que ecoam, a identificar as referências intertextuais apresentadas, e a se desvencilhar da narrativa para assumir uma posição mais distante e reflexiva.

Neste cenário, podemos considerar que *Um Oceano de Amor* não se limita à reflexão sobre os laços afetivos, mas emerge como uma ode à memória cultural e literária, enaltecendo a habilidade das narrativas visuais, explorando as potencialidades estéticas e expressivas da linguagem gráfica enquanto ensaia sobre as profundezas emocionais da condição humana. Não apenas destacando as técnicas dos artistas, mas também sublinhando a capacidade consubstancial da imagem de transpassar barreiras linguísticas, comunicando emoções e sutilezas de maneira *universal*.

Embora a imagem sugira uma ideia de universalidade, sua interpretação é inerentemente subjetiva. Em outras palavras, as leituras abrangem um prisma de camadas que transitam entre a realidade e a ficção, expandindo-se não apenas além da obra em si, mas também incorporando diferentes perspectivas. Conforme destaca Bernardo (2010, p. 110), “os níveis da realidade e da ficção também se multiplicam ‘para dentro’, porque envolvem a realidade (ou a ficção) do espectador e a realidade (ou a ficção) do artista”.

Sobre a potencialidade do signo pictórico, Groensteen destaca que nas histórias em quadrinhos “os códigos são elaborados no interior de uma imagem de forma específica, mantendo a associação da imagem a uma cadeia narrativa onde as conexões se disseminam pelo espaço, em co-presença” (2015, p. 15). Assim, com a disposição conjunta, as imagens constroem uma interconexão solidária, introduzindo novos elementos que enriquecem a totalidade com novos sentidos. Essa relação de solidariedade entre as imagens se apresenta como uma engrenagem que viabiliza os desdobramentos da diegese, entrelaçando-se como recursos visuais adotados para representar elementos narrativos comuns à narrativa verbal, como tempo, espaço e ambiente, além das figuras de linguagem.

Nesse sentido, em *Um Oceano de Amor*, uma das nuances que estabelece a relação entre os quadros e, ao seu modo, permite interpretações subjetivas são as cores. As representações visuais são delineadas em uma paleta cromática neutra, insinuando uma possível monotonia na experiência do casal e sugerindo uma calma aparente enquanto ressalta potencial uniformidade nas vivências dos personagens, logo, transmitindo um tom de serenidade subjacente na comunidade em foco.



Ainda numa perspectiva estrutural, a simetria aplicada nos quadros desempenha um papel crucial na construção de uma sensação de harmonia visual, particularmente, quando amalgamada em um hiperquadro unificado. Esta abordagem artística reforça a estabilidade narrativa e o equilíbrio estético, proporcionando ao leitor/observador uma experiência visual coesa e agradável.

Entretanto, são nos momentos de conflito das personagens, que a rigidez da simetria é intencionalmente quebrada. Um exemplo paradigmático ocorre na sequência subsequente, onde os requadros simétricos se desintegram, refletindo de modo visível as tensões e desordens no enredo. Essa ruptura deliberada da harmonia simétrica destaca, de maneira dramática, os pontos de conflito, gerando uma dissonância visual que ecoa a turbulência emocional das personagens. Como, por exemplo, na sequência seguinte:

Figura 1: Momento tranquilo e a quebra do momento



Fonte: Lupano e Panaccione, 2022, p. 21, 28.

No âmbito do primeiro hiper-requadro, situado à esquerda, a observação revela uma cena de placidez entre o pescador e seu auxiliar, que compartilham um momento de intervalo ao degustar o café. A simetria cuidadosamente delineada entre as tiras é interrompida pelo último requadro, de dimensões superiores e alinhamento específico, não apenas como um artifício para atrair a atenção do leitor, mas também como um indicativo sutil de uma iminente inflexão na narrativa. Na sequência, desvela-se a razão subjacente ao sobressalto do auxiliar, que transita da serenidade ao temor diante da aproximação ameaçadora de um imponente navio pesqueiro. Este momento de conflito, encapsulado no hiper-requadro à direita, é habilmente traduzido pela assimetria dos requadros, evocando visualmente o impacto iminente da colisão e infundindo à imagem estática uma ilusão de movimento.

Em uma leitura mais metafórica, a opção pela neutralidade cromática pode ser interpretada como uma evocação de uma época remota, sugerindo que a representação vi-



sual é um fragmento temporal isolado do passado, dissociado da contemporaneidade. Para reforçar essa distinção temporal, elementos como as vestimentas tradicionais do grupo étnico *Bigouden*¹ e os costumes culturais, exemplificados pela dança folclórica bretona conhecida como *Gavotte*, assumem relevância simbólica. A esposa, ao incorporar esses elementos tradicionais, emerge como a portadora desses símbolos.

A transição para o contexto moderno, marcada pelo encontro com elementos culturais e visuais contemporâneos, não apenas desencadeia um choque cultural, mas também propicia uma metamorfose na paleta cromática dos requadros, que se tornam saturados, refletindo um novo ritmo narrativo e uma dinâmica diferenciada nas ações dos personagens. Dessa maneira, a narrativa visual transcende a mera representação de eventos, configurando-se como uma experiência multifacetada que explora não apenas a trama, mas também as camadas simbólicas e temporais intrínsecas à obra.

A manifestação das cores revela-se, mais uma vez, como um elemento de profundo impacto na tessitura narrativa, desempenhando um papel crucial ao externalizar os conflitos internos das personagens. Este fenômeno não apenas contribui para a construção estética da obra, mas transcende para uma esfera mais profunda, atuando como uma representação visual do tempo psicológico, onde as tonalidades assumem uma função de codificação simbólica dos estados emocionais e das complexidades psíquicas das personagens. Nesse contexto, as cores não são meramente elementos visuais, mas agentes que articulam e traduzem os matizes embebidos do mundo interno das personagens, conferindo uma dimensão temporal subjetiva e intimamente ligada à experiência psicológica narrada. Apontamos para dois episódios:

Figura 2: As cores e a memória



Fonte: Lupano e Panaccione, 2022, p. 53, 88.

¹ Na tradição bretã, esses grupos são distintos, destacando-se especialmente pelo uso da “coiffe bigoudène”, uma touca feminina que se associa aos trajes tradicionais da Bretanha.





No âmbito do primeiro hiper-requadro, situado à esquerda, somos confrontados com uma representação visual evocativa das memórias do pescador, imerso nas intempéries do oceano. Este momento introspectivo delineia um panorama que abrange suas recordações de sua infância, destacando as aulas de natação como um elemento intrínseco à tessitura do seu passado. Contrastando, no hiper-requadro à direita, a esposa protagoniza uma incursão ao reino dos seus receios infantis, centrados na experiência de voar de avião. A convergência destas duas narrativas visuais é hábil, expressa através de uma paleta dominada pelo matiz vermelho, sugerindo uma carga emocional significativa, apesar de essas recordações se revelarem, para as personagens, experiências de natureza traumática. À medida que a narrativa se desenrola, a exploração do psicológico das personagens se intensifica, valendo-se de uma diversidade de recursos visuais.

Quanto à dimensão temporal, esta emerge como uma complexidade intrínseca à narrativa. A linguagem visual desempenha um papel crucial na sugestão da passagem do tempo. Contudo, como enfatiza Santaella (2012), a imagem estática, em sua essência, permanece atemporal, e mesmo no âmbito cinematográfico, sua capacidade de retratar a sucessividade das ações por meio de saltos temporais é intrinsecamente limitada. Assim, a respeito das inevitáveis lacunas na datação presente em *Um Oceano de Amor*, a obra incorpora elementos visuais que habilmente permitem uma contextualização temporal mais específica.

Vale salientar que as narrativas desvelam, adicionalmente, elementos que, conforme apontado por Santaella (2012, p. 58), “guardam significados simbólicos, só acessíveis quando tomamos conhecimento das convenções culturais da época”. Um exemplo paradigmático desse fenômeno ocorre em alto mar, quando o pescador, ao deparar-se com um navio petroleiro, desencadeia uma ação de súplica ao comandante, lançando um foguete que entra em contato com óleo vazado intencionalmente, resultando no naufrágio da embarcação. Este episódio, quando contextualizado através da memória eidética e considerando a aura ecocrítica da obra, permite uma associação ao desastre da Amoco Cadiz, ocorrido em 16 de março de 1978, nas águas da Bretanha, França. Essa confluência de elementos temporais e simbólicos adiciona uma camada de complexidade e enriquecimento à narrativa, propiciando leituras de *Um Oceano de Amor* no contexto de sua relação com a temporalidade histórica e cultural.

No desdobramento da narrativa, voltando-se para o outro cenário, somos conduzidos à chegada da esposa em Havana, Cuba. Em um estado aflitivo, ela percorre as ruas da cidade em busca de informações, entretanto, inadvertidamente, precipita-se em um mal-entendido ao interromper o discurso do presidente, Fidel Castro. A intervenção da senhora desencadeia um tumulto desproporcional que, de maneira abrupta e violenta, culmina em sua detenção pelas autoridades. A história, por si só, já é significativa, no entanto, ao aprofundarmos nossa compreensão contextual, levando em consideração a cronologia sugerida pela nossa leitura, é possível conferir a esse acontecimento uma riqueza de significados ainda mais ampla.

Nesse particular contexto, é relevante reconhecer que, na época retratada, Cuba estava atravessando um período pós-Crise dos Mísseis, um dos capítulos mais tensos da

Guerra Fria, e permanecia em estado de alerta devido ao desfecho da Guerra de Ogaden, em 1978. Considerando essas nuances históricas, torna-se possível decifrar a reação desmedida das forças armadas diante da intervenção da esposa. Destacando-se ainda mais, que naquele mesmo ano, Fidel Castro proferia em Havana um dos discursos mais emblemáticos de sua carreira política.

As imagens eidéticas convocadas pela narrativa gráfica transcendem seu escopo singular ao estabelecerem interconexões intertextuais com obras literárias consagradas. Recordar, portanto, a jornada épica de Odisseu, protagonista da *Odisseia* de Homero, em sua busca por Ítaca e sua confrontação com as divindades; a contemplação profunda de Santiago, de *O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway, junto às aves em alto mar; e, de certa forma, *O Pescador e a Esposa*, dos Irmãos Grimm, explorando a temática da força do amor verdadeiro e da apreciação da beleza nas coisas simples, reforçando o caráter metaficcional da obra.

Além disso, vale salientar que esse diálogo intertextual é um dos elementos da metaficção, dado quando “uma ficção se encontra dentro da outra – e uma nunca é a simples representação da outra, mas outra coisa” (BERNARDO, 2010 p. 88). Wilfrid Lupano e Gregory Panaccione introduzem a este mosaico ficcional o seu próprio discurso.

Um desses acréscimos reside na subversão da tradicional dinâmica de poder, evidenciada pelo protagonismo conferido à figura feminina. A título de exemplo, na *Odisseia* de Homero, Penélope é retratada como uma esposa que, de maneira passiva, aguarda o retorno de seu marido ao longo de uma década, desempenhando um papel tradicionalmente associado à espera e paciência. Em *Um Oceano de Amor*, porém, testemunhamos a desconstrução desse arquétipo da mulher passiva. A esposa, em lugar de aguardar inerte, empreende uma jornada para encontrar seu marido, desafiando as convenções literárias preestabelecidas e contrapondo-se à sua própria tradição cultural.

Essa subversão perspicaz não apenas enriquece a trama ao conferir-lhe uma perspectiva mais contemporânea e progressista, mas também lança luz sobre a importância da representação de personagens femininas de maneira mais complexa e ativa nas narrativas. Ao romper com estereótipos, Lupano e Panaccione instigam leituras mais profundas sobre as possibilidades de redefinição de papéis de gênero na literatura e na cultura em geral. Dessa forma, a obra não apenas se insere no diálogo com outras narrativas, mas também contribui significativamente para a construção de uma narrativa própria, resiliente e inovadora.

QUADROS FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

À luz da significativa relevância atribuída aos estudos da imagem e da ilustração nas histórias em quadrinhos, observa-se um avanço substancial no desenvolvimento de recursos e temas que propiciam uma ampla gama de interpretações. Essa abordagem, alinhada com os aspectos críticos e reflexivos do leitor, denota uma transformação paradigmática no exame da multimodalidade de sentidos presentes no texto visual.





Ao explorarmos o conceito de metaficção, é comum que nos venha à mente a ideia de uma ficção autorreferente, seja por meio dos personagens ou dos narradores conscientes, especialmente devido aos estudos proeminentes das narrativas verbais. No entanto, ao nos aprofundarmos nesta pesquisa, observamos uma nuance mais sutil do caráter metaficcional quando consideramos sua potencialidade no âmbito da narrativa visual. Neste contexto, a metaficção não se limita necessariamente à autoconsciência, mas manifesta-se de maneira intrínseca em todo o projeto gráfico, nas escolhas tipográficas, nas dobras de página e até mesmo na coloração das folhas. Consideramos, assim, que esses elementos representam exemplos de nuances que integram o construto narrativo, abrindo espaços para comentários metaficcionais, conforme discutido por Nikolajeva e Scott (2011).

A análise específica da obra de Wilfrid Lupano e Gregory Panaccione ressalta a habilidade dos autores em criar contrastes marcantes na narrativa. Esses contrastes transcendem não apenas os elementos plásticos, icônicos e textuais (enredo) da obra, mas são empregados com uma variedade de propósitos. Evidencia-se a intencionalidade em compartilhar o desafio de desenrolar uma narrativa silenciosa em colaboração com o leitor, cujo papel ativo é fundamental na construção de sentidos do texto.

A obra estudada se revela como uma intrincada tapeçaria de elementos, referências e alusões. Ao empregar contrastes e apelar para a participação ativa do leitor, Lupano e Panaccione transcendem as fronteiras convencionais entre os elementos da diegese. Nesse processo, não apenas exploram os limites da narrativa gráfica, mas também fazem referências sublimes a outras narrativas literárias e fatos históricos, transformando a imagem em linguagem. Essa tessitura de diferentes camadas torna ainda mais tênue a linha que separa a realidade da ficção, proporcionando uma experiência rica e desafiadora ao leitor e destacando, assim, o caráter metaficcional como ferramenta fundamental para esse desdobramento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Trad. Érico de Assis. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

LUPANO, Wilfrid; PANACCIONE, Grégory. **Um oceano de amor**. São Paulo: Nemo, 2022.

NAVAS, Diana. **Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil contemporânea**. *Linguagem - Estudos e Pesquisas, Catalão*, v. 19, n. 1, 2015, p. 83-95.

_____. Isto É Um Livro? - O Projeto Gráfico Como Elemento Metaficcional, In: **Narrativas que se (des)constroem**: a metaficção na literatura destinada a crianças e jovens. orgs. Diana Navas. Maurício Silva. Eliane Galvão – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023, p. 101-118.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



METAMORFOSES EM NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS: O CARA, DE PHILIPPE BARBEAU E FABIENNE CINQUIN

Regina Michelli
UERJ / FAPERJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa Mat(r)izes da metamorfose na Literatura Infantojuvenil (UERJ/FAPERJ). A presença da metamorfose vem de tempos bem longínquos, como se observa nas mitologias de diversos povos. Nos contos da tradição, várias histórias apresentam personagens encantadas que perdem a forma humana e são redimidas por outra personagem, com quem quase sempre se casam. Em sentido restrito, ligada à presença do maravilhoso nas circunstâncias em que ocorre, a metamorfose nos contos da tradição pressupõe uma

transformação física de um ser em que sua aparência original se modifica estruturalmente, implicando a mudança para outro ser da mesma espécie, de outra espécie ou materialidade, como a passagem de personagem antropomórfico a animal, planta, mineral, acidente geográfico etc., ou de um estado a outro, como o retorno à condição vivente de personagens decapitadas, por exemplo. (MICHELLI, 2023, p. 320)

Há vários contos da tradição em que ocorre a metamorfose, ensejando o chamado Ciclo do noivo ou noiva animal (BETTELHEIM, 1980). O pesquisador Jack Zipes considera a metamorfose como elemento nuclear na estrutura narrativa, mas inclui as transformações oriundas da mudança de *status* social que geralmente ocorrem entre o ser encantado e a personagem que atua para o fim do encantamento:

Se existe uma “constante” na estrutura e no tema do conto maravilhoso que também foi transmitido ao conto de fadas literário, é a metamorfose - com certeza, transformação sobrenatural. Todos e tudo podem ser transformados em um conto de maravilhas. Em particular, geralmente há uma mudança no *status* social dos protagonistas. (ZIPES, 2000, p. xvii, tradução nossa)¹

Na literatura contemporânea, potencialmente dirigida a crianças e jovens, a metamorfose também está presente, quer ao nível das personagens, quer da própria narrativa. Nesse

¹ If there is one ‘constant’ in the structure and theme of the wonder tale that was also passed on to the literary fairy tale, it is transformation—to be sure, miraculous transformation. Everybody and everything can be transformed in a wonder tale. In particular there is generally a change in the social status of the protagonists.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

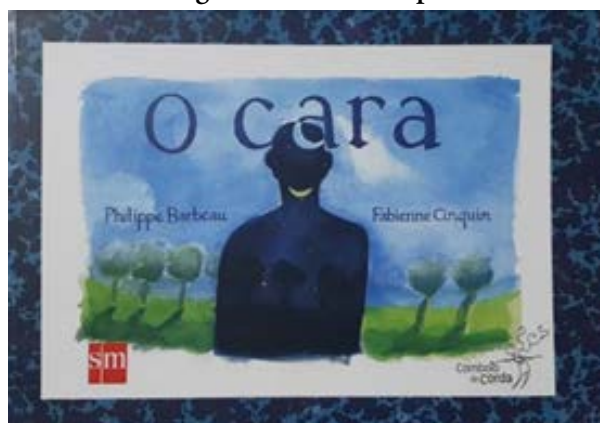
Mudanças em movimento

sentido, interessa-nos, em especial neste texto, pesquisar as metamorfoses da narrativa, buscando refletir sobre procedimentos narrativos próprios do jogo literário em uma literatura sem idade – ou sem adjetivos, como enuncia María Teresa Andruetto (2012), presentes na obra *O cara*. A fundamentação teórica que sustenta essa perspectiva repousa nos estudos de Ana Margarida Ramos (2018), Diana Navas (2020), Sophie Van der Linden (2018).

O CARA

O livro *O cara* [Figura 1] foi escrito pelo francês Philippe Barbeau, nascido em 1952, com ilustrações de Fabienne Cinquin, também nascida na França, em 1970; a tradução para o português é do professor e escritor Marcos Bagno. A obra foi publicada com o título *Le type*, em 1990; no Brasil, saiu pela Comboio de Corda, em 2009.

Figura 1 – *O cara*: capa



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O livro apresenta, na folha de guarda, a informação: “Páginas arrancadas do diário de Philippe Barbeau”. Tal assertiva nos leva, inicialmente, ao escritor da obra pressupondo-se que esta possa conter algo de sua biografia, afinal diário indica uma composição autobiográfica em que se registram, diariamente ou quase, o que explica etimologicamente o nome, acontecimentos, relatos, confissões. Em segundo lugar, ocorre a pergunta: se o diário, por definição significa o registro de experiências pessoais, por que arrancar suas páginas? E por que publicá-las? Passemos à apresentação da história.

Com narrador autodiegético, como convém a um diário, a história inicia com o passeio desse protagonista e narrador em alguns dias da semana e em momentos diferentes – segunda-feira, pela manhã; quarta-feira, ao meio-dia; sexta-feira e domingo, à tarde. Ele encontra alguém em seu caminho que lhe causa estranheza, inicialmente por este desconhecido não saber sorrir e, como se fosse um gesto muito simples e natural, o protagonista lança uma pedra (que aumenta de tamanho nos encontros posteriores) na cabeça da personagem. A vítima reclama de dor, ao que o narrador-protagonista retruca





que bastava ele sorrir, mas ele informa que não sabe sorrir. Ainda mais irritado, o narrador se contém em não lhe agredir novamente: “mas aí eu disse a mim mesmo que não queria criar caso” (BARBEAU, 2009, n.p.).

O enredo caracteriza-se por uma estrutura repetitiva, em gradação, com variantes que expressam [Figura 3]: como o protagonista se sente ao sair de casa (cada dia pior que o anterior); a sua impressão acerca da personagem com quem ele cruza no caminho e as incompetências detectadas nesse “cara”, que irritam o protagonista; as ações dele em relação à personagem desconhecida, cada vez mais agressivas, e as consequências desses atos, infligindo dor à vítima; por último, ações, também agressivas, que o protagonista teria se contido em realizar, voltando para casa, após enfiar as mãos no fundo de seus bolsos, como se precisasse se esforçar para não fazer algo mais danoso com elas.

A história evidencia que, quanto mais perto se encontra a personagem desconhecida, sempre o mesmo, mais se intensifica a ação agressiva do narrador- protagonista: se de início ele atira uma pedra do tamanho de uma noz no cara, quando este se encontra à trinta metros de distância, no domingo à tarde, frente a frente, ele lança um pedregulho do tamanho de um paralelepípedo, que erra o alvo e atinge o chapéu de uma mulher, dando início à segunda sequência narrativa.

O protagonista se aproxima da mulher e ela lhe diz: “Não é nem um pouco inteligente atirar pedras na cabeça das pessoas” (BARBEAU, 2009, n.p.). A reação do protagonista é de espanto, como se desconhecesse tal fato, assumindo que a mulher é inteligente. Em decorrência, pergunta-lhe se sabe sorrir, sonhar e amar. A resposta dela é mostrar por meio, respectivamente, de seu rosto, um sorriso iluminado; de seu olhar, uma viagem formidável; e de seu coração, um amor tão bonito que desarma, desestrutura o protagonista. Ele relata uma experiência ímpar: na verdade, ele é que não sabia sorrir, sonhar e amar, projetando sobre o cara – desdobramento de si mesmo, como num espelho – seus vazios existenciais. A última pergunta representa uma intenção de aprendizagem e aquisição de competências e saberes: ele indaga à mulher onde aprendera tudo aquilo. Sua resposta, mais que um esclarecimento, permite que ele vivencie a experiência de aprender a ser por meio de histórias. A metamorfose – que em muitas narrativas contemporâneas acusa mudanças internas - ocorre:

A partir de amanhã, não vou mais atirar pedras na cabeça das pessoas, vou contar histórias para elas.

É bem mais inteligente para ajuda-las a sorrir, a sonhar e a amar. (BARBEAU, 2009, n.p.)

OLHARES SOBRE A OBRA

As mudanças ocorridas na sociedade, especialmente a partir do século XXI, impactaram também os livros potencialmente destinados a crianças e jovens. Percebe-se o incremento da imagem em livros ilustrados, aqueles em que a ilustração colabora e amplia

o sentido do texto verbal, como acontece em *O cara*. Para Sophie Van der Linden (2018, p. 24), nos livros ilustrados, a narrativa se desenvolve de forma a articular imagem e palavra. O diálogo com outras artes e sistemas culturais também se intensificou, além do emprego de uma linguagem que instaura o jogo ficcional, como o desvelar da pretensa imitação do real, apresentando o livro como um objeto literário

As narrativas contemporâneas caracterizam-se, de acordo com Anxela Rodríguez Rodríguez e Blanca-Ana Roig Rechou (2022), por três traços principais da literatura pós-moderna: a intertextualidade, o hibridismo e a metaficção:

Assim, a pós-modernidade caracteriza-se pela desconstrução de uma realidade mimética, na qual essa ficção realista a que nos referimos desaparece e, com ela, o narrador com autoridade, bem como a conexão racional entre o que os personagens fazem e quem eles são. Essa ideia de que a realidade não é permanente reflete-se nos valores que as obras transmitem como construções temporárias, abertas, aleatórias e indeterminadas. (2022, p. 240, tradução nossa)²

Observa-se, no texto de Barbeau, essa desconstrução da realidade mimética: o texto é uma alegoria sobre a intolerância humana quanto à diversidade, gerando violência, processo que decorre, quase sempre, de o eu não saber lidar com a sua própria sombra, projetando conteúdos reprimidos sobre o outro:

O conceito de sombra é bastante complexo. Jung (2011, p. 219) define como a parte inferior da personalidade, integrando o inconsciente pessoal. A sombra é a parte obscura, não vivida e reprimida, por isso não só desconhecida da pessoa, como assimilando qualidades negativas, espécie de “face oculta” (da lua), reverso da imagem. (MICHELLI, 2020, p. 161)

As ilustrações corroboram essa indefinição sobre a identidade do “cara”, apresentando personagens masculinos portando uma espécie de terno preto e chapéu, ora parecendo ser o cara, ora o protagonista, aparecendo várias imagens dessas em diferentes páginas do livro [por exemplo, Figura 2], por vezes minúsculas, como esboços.

O protagonista narrador atira as pedras no “cara” baseado em uma primeira impressão de estranheza – o outro é o “esquisito”, ele não. A razão da violência pauta-se em presumir algo de errado nesse outro: não saber sorrir, seguindo-se sonhar e amar, as duas últimas correspondendo a ações que se ligam a movimentos internos de uma subjetividade, dificilmente perceptíveis num estranho com quem se cruza durante um passeio.

O narrador autodiegético igualmente abdica da voz onisciente, demiúrgica. Suas ações são pautadas por percepções falíveis, sinalizando também certa distorção entre

² Así, a posmodernidade caracterízase pola deconstrución dunha realidade mimética, na que esa ficción realista á que nos referimos desaparece e con ela o narrador con autoridade, así como a conexión racional entre o que os personaxes fan e son. Esta idea de que a realidade non é permanente reflíctese nos valores que transmiten as obras como construcións provisionais, abertas, aleatorias e indeterminadas.



quem ele é e como age, uma personagem que sai a passear, sentindo-se muito bem, cuja felicidade é abalada por outra personagem que nada lhe faz de mal; ele permite, porém, que irritação e violência despertem em si. Há ainda a presença de uma certa ironia que evidencia novas distorções: a fala do protagonista sobre a pedra minimiza seu tamanho, como se fora insignificante (“- ah, nada maior do que uma noz”, sintagma que se repete em uma laranja, um melão, um paralelepípedo), bem como a dor que provoca no outro, além de afirmar se conter em não ser mais violento por não querer criar caso, como se as agressões anteriores não fossem motivo para isso.

A análise dos livros com foco em sua materialidade ilumina questões inerentes à noção de multimodalidade, assinalando a intercessão ou mesmo o simples contato entre diferentes gêneros, artes e discursos, agregando, ainda, a importância do texto verbo-visual e do projeto gráfico-editorial, em que se inclui a preocupação com o *design*, com a caligrafia, sob a responsabilidade do ilustrador Renato Alarcão, aspectos merecem ser citados neste breve trabalho. De acordo com Diana Navas (2020, p.148):

Assistimos, assim, no cenário contemporâneo, a novas práticas sociais de leitura e escrita emergirem. Tais práticas, permeadas pela facilidade de acesso a recursos de tecnologia informacional e pela intensa conectividade do mundo globalizado, trazem o uso de múltiplas linguagens em sua configuração e uma abordagem multicultural em suas produções. Trata-se do que denominamos de textos multimodais, isto é, textos que incluem múltiplos modos (ou gêneros) de representação, com elementos combinados de impressão, imagens visuais e design.

Na obra em pauta, cada sequência narrativa ligada a um dia da semana compõe-se de seis páginas. A primeira dupla de páginas apresenta, em texto verbal, o dia da semana e como o protagonista se sente ao sair de casa para um passeio, numa página e, na outra, a ilustração ligada a uma paisagem. Essa ilustração pode ser posterior, anteceder ou mesmo se alargar ao texto verbal, como ocorre na ilustração referente ao domingo.

Figura 2 – Domingo



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



O segundo par de páginas compõe-se do encontro com o cara esquisito, à esquerda, e o lançamento da pedra à cabeça dessa personagem, à direita. No terceiro par, à esquerda, o protagonista se aproxima do cara, que expressa a sua dor, e se sente no direito de adverti-lo quanto à incompetência percebida, ao que a vítima retruca não saber o que é aquilo (sorrir, sonhar, amar); à direita, o protagonista manifesta irritação ainda maior, que enseja agredir a vítima mais uma vez, mas resolve voltar para casa. Sobre o emprego da página dupla no livro ilustrado, Ana Margarida Ramos (2018, p. 6) alerta que é preciso “proceder à leitura da dupla página como unidade de sentido e analisar a sua composição e organização, de modo a perceber as ligações e relações entre texto e imagem, que podem ser de vários tipos”.

As ilustrações nas páginas da obra trazem, além de uma imagem em primeiro plano, outras figuras que também causam alguma estranheza. Tomemos como exemplo a ilustração referente ao dia de quarta-feira [Figura 3]:

Figura 3: Quarta-feira



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O narrador afirma estar muito bem, mas a ilustração traz alguns elementos dissonantes. No lado direito, há insetos, dentre eles uma barata, animal considerado algo repulso, uma planta semelhante à cebolinha e uma physalis na parte inferior. No lado esquerdo, há a referência a physalis alkekengi, uma planta conhecida como “Amor na gaiola” dentre outras denominações, desenhada no que parece uma página de caderno arrancada. Esses elementos podem ser índices das cenas subsequentes, também relacionados ao protagonista de comportamento ambíguo: ele parece prezar tanto amar, mas não consegue ensinar ou demonstrar amor pelo desconhecido, além do passeio em momento tão aprazível transformar-se em lastimável evento. Uma paleta de cores na parte superior do lado esquerdo e algumas cores próximas a uma espécie de besouro, do lado direito, assinalam uma possível provisoriedade da ilustração feita, como se incorporasse alguns rabiscos do desenhista, o que também se observa em outras páginas.

O uso da dobra da página é recurso empregado pela ilustradora, imprimindo continuidade e dinamismo às cenas: “A presença da dobra antes naturalizada e, por vezes, ignorada,



foi gradualmente se tornando relevante até conquistar, nos últimos tempos, um destaque expressivamente considerável na espacialidade da página (ALMEIDA; CAMPOS, 2020, p. 78).

Retomemos à folha de guarda:

No livro ilustrado, as guardas são em geral coloridas. Isso para conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito. Na relação com o livro, trata-se de um momento importante, o da abertura em duas acepções: de um objeto de duas dimensões passando para uma terceira, e abertura do assunto. Daí vem o uso recorrente de cores escuras ou em contraste com a capa. (LINDEN, 2018, p. 59).

Ela traz a informação: “Páginas arrancadas do diário de Philippe Barbeau” (BARBEAU, 2009, n.p.). A mensagem remete ao processo da metaficção, ou seja, “é ficção sobre ficção – isto é, ficção que inclui dentro de si um comentário sobre sua própria narrativa e/ou identidade linguística”³. (Hutcheon, 1984, p. 1). Remete, igualmente, à autoficção uma vez que o nome do escritor se associa ao texto que será apresentado.

A narrativa não menciona o autor como protagonista, o indício se encontra na folha de guarda, mas problematiza algumas questões ligadas ao conceito de autor e sua escritura, geralmente privilegiando a primeira pessoa, criando um certo “efeito de realidade”, como explica Julia Érika Negrete Sandoval (2015), acrescentando algumas características que, embora sejam explorados pela narrativa contemporânea, não são exclusivos da autoficção:

Por isso, a oralidade, a narração interior, o emprego de outros gêneros e discursos, como cartas, diários, ensaios, fotografias, reforçam a proximidade do mundo da ficção com o externo, ainda que, paradoxalmente, exponham a artificialidade da narrativa e derivem em procedimentos metaficcionais, como a metalepse, o autocomentário e a *mise en abyme*, que, por sua vez, estão relacionados ao caráter híbrido desses textos.⁴ (2015, p. 233, tradução nossa)

A mensagem na folha de guarda ratifica a decisão final do protagonista de reavaliar seus procedimentos com o outro, de certa forma expurgando as páginas que evidenciam sua intolerância, mas por que tornar público procedimento tão deplorável e antiético? Em nosso ponto de vista, isso faz parte do jogo ficcional, afinal, não é a história de Philippe Barbeau que está sendo contada, mas aquela criada e escrita por ele, a que se acrescenta a narrativa imagética de Fabianne Cinquin.

3 fiction about fiction –that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity.

4 Por eso la oralidad, la narración interior, el empleo de otros géneros y discursos, como cartas, diarios, ensayos, fotografías, refuerzan la proximidad del mundo de la ficción con lo externo, aunque, paradójicamente, exponen la artificialidad del relato y derivan en procedimientos metaficcionales como la metalepsis, el autocomentario y la *mise en abyme*, que a su vez se relacionan con el carácter híbrido de estos textos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a literatura contemporânea para crianças e jovens significa analisar temas que promovem possíveis reflexões sobre tensões humanas, bem como recursos inscritos no texto, no que tange a relação entre palavra e ilustração, além da presença de elementos ligados a design e projeto gráfico.

Neste trabalho, o olhar recaiu, em especial, sobre a temática desenvolvida no texto, focalizando as difíceis relações humanas em que primam a violência em contraponto ao amor, e sobre as ilustrações, que se distanciam de uma reprodução em similitude às palavras, requerendo uma leitura que observe as linguagens verbal, visual, mas igualmente a gráfica, ampliando o leque de sentidos passíveis de serem apreendidos na análise do livro, aspectos de textos multimodais típicos da literatura atual, em que também se evidenciam traços da metaficção, caracterizando as metamorfoses da narrativa.

Com relação à metamorfose tematizada na obra, nem sempre as narrativas atuais trazem o maravilhoso como o elemento responsável pelas transformações das personagens, como faziam fadas, bruxas, magos ou duendes nos contos da tradição. No livro *O cara*, ela ocorre com o protagonista narrador como fruto da relação com outras personagens, conduzindo a aprendizagens e à autoconsciência. É uma personagem feminina, porém, que, como fada, produz o maravilhamento: por meio de histórias narradas, o encantamento acontece, transformando o protagonista. Assim, o desfecho realça o caminho da literatura como aquele capaz de incitar metamorfoses em si e no outro, ao se ler e compartilhar histórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Simone Cavalcante de; CAMPOS, Gisela Belluzzo de. Representações da dobra no design gráfico de livros ilustrados para infância. *Fronteiras*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, nº 24 - julho de 2020. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p72-86>

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

BARBEAU, Philippe. *O cara*. Ilustração de Fabianne Cinquin. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. 2nd.ed. New York: Methuen, 1984.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

JUNG, Carl Gustav. *Símbolos da transformação*: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia. Tradução de Eva Stern; revisão de técnica de Jette Bonaventure. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

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

MICHELLI, Regina. *Viajando pelo mundo encantado do era uma vez*: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/ViajandoPeloMundoEncantadoEraUmaVez_ff.pdf Acesso em 20 nov. 2023.

MICHELLI, Regina. Metamorfoses contemporâneas na prosa de Afonso Cruz. In: CASTRO, Andreia Alves Monteiro de; CRUZ, Eduardo da; VASCONCELOS, Viviane (Orgs.). *Texto, tempo, imagem*: interlocuções. Campina Grande: Realize, 2023, p. 319-341. Disponível em: <https://www.abraplip.org.br/downloads/anais-e-resumos/livro-abraplip-UERJ-2021-vol-3.pdf> Acesso em 20 nov. 2023.

NAVAS, Diana. Literatura juvenil e outras artes: a multimodalidade em cena. In: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (orgs.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores*: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p. 147-166. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/aLIJ_EntreTextoseLeitores.pdf Acesso em 20 nov. 2023.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. *Sede de Ler*, 5, 2018, p. 5-8.

RODRÍGUEZ, Anxela Rodríguez; ROIG RECHOU, Blanca-Ana. Metaficción, hibridismo e intertextualidade. función dos espazos “intramuros - extramuros” en libros-objeto. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Livro-objeto: metaficção, hibridismo e intertextualidade*. V. N. Famalicão: Húmus, 2022, pp. 239-252.

SANDOVAL, Julia Érika Negrete. Tradición autobiográfica y autoficción en la literatura hispanoamericana contemporánea. *De Raíz Diversa*. vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2015, p. 221-242. Disponível em: http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.3/Negrete_Julia._Tradicion_autobiografica_y_autoficcion_en_la_literatura_hispanoamericana_contemporanea.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

ZIPES, Jack David. Introduction: Towards the Definition of the Literary Fairy Tale. In: ZIPES, Jack (Ed). *The Oxford Companion to Fairy Tales*. New York: Oxford University Press, 2000, p. XV-XXXII.



MOSCAS E OUTRAS MEMÓRIAS: A QUALIFICAÇÃO MULTIMODAL NO CONTO ILUSTRADO

Beatriz dos Santos Feres
Universidade Federal Fluminense

DA LITERATURA INFANTIL PARA O MUNDO

INFÂNCIA
Alegria cercada de dores por todos os lados.
João Anzanello Carraschoza

Teresa Colomer explica a função socializadora da literatura infantil e juvenil, desde sua origem. Embora na atualidade tenha perdido muito de seu caráter didático em favor da literariedade, o livro direcionado às crianças continua ampliando o diálogo entre elas e a coletividade, “fazendo-lhes saber como é ou como deseja que fosse o mundo real” (2017, p. 62). Com base nesse pressuposto, pretendemos colocar em evidência a representação da *felicidade*, problematizada na obra *Moscas e outras memórias* (FERRETTI; WERLANG, 2016), com base nos recursos de *qualificação* voltados para a construção de *constantes interpretativas* em textos *multimodais*, isto é, em estratégias de significação fundamentadas pelas formas mais ou menos estáveis de representação referendadas pela coletividade, que ecoam *os saberes de crença* (CHARAUDEAU, 2019) em que se baseiam os julgamentos de um dado grupo social.

Partiremos do princípio de que, no caso do conto ilustrado (FERES, 2023), a *qualificação*, responsável por orientar o olhar do leitor para a realidade, pode se dar tanto por adjetivos (na qualificação dos seres) e advérbios (na qualificação dos fazeres), além de outros recursos linguísticos, quanto por imagens e por codificações que se sobrepõem à semiose verbo-visual de base (como a gestual, a das cores, a dos traços, das vestimentas etc.). Além disso, a apresentação de características se presta não só para singularizar personagens e cenários, mas também para confirmar o imaginário circundante e habituar o leitor a avaliar a realidade de acordo com uma determinada perspectiva. Por esse motivo, usamos o termo *constantes interpretativas*, que indica a recorrência de “marcas” textuais voltadas para inferências costumeiras.

Na esteira discursiva da *Grammaire du sens et de l'expression* (CHARAUDEAU, 1992), o conceito de *qualificação*, como processo de atribuição de características e de pro-



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento

priedades aos entes, será, portanto, problematizado e ampliado para a análise da descrição *multimodal*. Somado a postulados da Teoria Semiollingística (CHARAUDEAU, 2008), o referencial teórico utilizado inclui conceitos advindos da Semiótica Social (KRESS, 2010) e dos estudos relacionados ao livro ilustrado (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Acreditamos que esta reflexão possa contribuir com a investigação acerca da semiose verbo-visual de contos ilustrados, assim como com o aprofundamento do conceito de *qualificação*, abarcando sua potencialidade discursiva no que tange ao manejo de representações sociais – no caso, relacionadas à ideia de *felicidade*.

COMO INVENTAR A REALIDADE

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente, como afirma Freire (2003). Da experiência empírica vivida em sociedade – e, por conta disso, na interação com outros indivíduos –, aprendemos a ver o mundo de acordo com as lentes da linguagem: o que sabemos dizer, indicar, interpretar tem um *sentido*, isto é, está direcionado a um recorte da realidade entrevisto por meio de uma forma simbólica que, em alguma medida, carrega julgamentos e valores referendados pelo grupo social com o qual convivemos. A linguagem não é a realidade – afinal, “Isto não é um cachimbo”, como já nos ensinou René Magritte –, mas a representa e, com isso, consegue moldá-la, submetê-la a modelos mais ou menos estabilizados a fim de permitir a comunicação. Assim sendo, a implicação mútua entre linguagem e realidade, por um lado, estabelece parâmetros interpretativos recorrentes, mas, por outro, permite propor, mais ou menos conscientemente, mudanças na forma como o mundo é representado que influenciam o entendimento das pessoas acerca dele – principalmente quando o meio simbólico é o da arte.

Esse fato pode ser observado na representação da *felicidade* ao longo do tempo e na diversidade cultural das sociedades. Segundo Stearns (2022), a psicologia nos ensina que a sensação de felicidade advém de uma combinação de circunstâncias externas e internas, além de reações pessoais. O bem-estar subjetivo (BES) reflete estados temporários, mas a “satisfação com a vida” envolve uma visão ampla e menos sujeita a flutuações momentâneas. Saúde, autoestima, perspectiva positiva e disposição para se perdoar são componentes importantes para a felicidade pessoal.

Desse modo, pode-se observar que fatores históricos e ideológicos influenciam a sensação de felicidade, sobretudo, quando ela está vinculada à coletividade. Dito de outra maneira, a felicidade é aquilo que a coletividade considera que seja. Como afirma Stearns (2022, n.p), “as ideias de uma sociedade sobre o que é felicidade e quanta felicidade devemos esperar mudam com o tempo”, e, completamos, com o espaço – o que se comprova com o ditado russo que o autor cita: “Quem sorri muito é tolo ou americano” (considerando-se, claro, a automática associação entre sorriso e felicidade). O tema é tão relevante que a Organização das Nações Unidas promove anualmente uma pesquisa sobre a felicidade (aliás, o Brasil caiu 11 posições no *ranking* mundial, passando a ocupar o 49^a lugar em



2022¹ e podemos imaginar o porquê), apesar da dificuldade para determinar o que exatamente significa ser feliz em cada sociedade, não havendo um padrão único, ou “universal”.

Naquilo que concerne à “nossa” concepção de felicidade, destaca-se que, ainda segundo Stearns (2022), os Estados Unidos lideraram a “revolução da felicidade”, iniciada no “entre guerras”, que repercute até hoje. Em 1923, a *Disney Company*, iniciou sua carreira no entretenimento, tomando como tema justamente “criar felicidade”:

A empresa rapidamente passou a refazer os contos de fadas clássicos para crianças, eliminando a crueldade e a tristeza em favor de finais felizes e criando novos personagens (como o inquestionavelmente alegre Mickey Mouse) destinados a promover o deleite de pais e filhos. Esse foi um dos muitos casos em que uma inovação vinda dos Estados Unidos teria um impacto amplo em pouco tempo. (STEARNS, 2022, n.p)

Somando-se a isso, houve um claro investimento em outras inovações, como as risadas no rádio (1946) e nas comédias de TV (1950), e mesmo a canção “Happy Birthday”, que teria surgido em um espetáculo da Broadway em 1931. Em Hollywood, os finais felizes passaram a ser uma marca do cinema. Há, evidentemente, inúmeros outros fatores que determinam o estado de felicidade das pessoas, como, por exemplo, a religião, o hedonismo e o consumismo, mas, aqui, destacamos essas estratégias “de massa” que, a nosso ver, comprovam a influência da expressão desse estado de espírito na percepção que a sociedade aprende a ter dele.

Como veremos, a obra *Moscas e outras memórias* (FERRETTI; WERLANG, 2016), tomada como objeto de análise, é constituída por descrições de vários personagens que povoam a lembrança da infância do protagonista, sempre repetindo a afirmação: *fulano* “parecia feliz”. As imagens, no entanto, nos surpreendem confrontando a percepção desse narrador-personagem e aquilo que a sociedade entende por felicidade. As memórias do protagonista, portanto, problematizam tanto a noção de felicidade, quanto a ideia corrente de que a infância é sempre uma fase feliz de nossas vidas. Desse modo, a linguagem literária/artística coloca o leitor em confronto com uma ideologia naturalizada da qual não se tem muita consciência, mobilizando-o para a reflexão – e, quem sabe, para a invenção de uma realidade diferente.

QUALIFICAÇÃO E MULTIMODALIDADE

A análise da *qualificação* costuma estar vinculada à tradição gramatical e, mais especificamente, à adjetivação, ou seja, à ação de atribuir uma *qualidade* a um *ser* por meio de um adjetivo ou termo equivalente. Nem mesmo o emprego de advérbios de modo (*qualificativos*) aparece nas gramáticas como recurso para *qualificar* um *fazer*, atribuindo

1 Brasil cai 11 posições em ranking de felicidade da ONU. Disponível em <https://www.poder360.com.br/internacional/brasil-cai-11-posicoes-em-ranking-de-felicidade-da-onu/> Acesso em 02 ago 2023.





uma propriedade a um comportamento, ou seja, expressando uma *maneira de fazer*, como explica Charaudeau (1992). Em virtude do propósito deste trabalho, adotaremos a perspectiva discursiva assumida pela Semiologia, que se baseia na análise do processo enunciativo, com o intuito de vincular os recursos *linguísticos* próprios da *qualificação* (isto é, aqueles atrelados também a formas não linguísticas) à representação social, incluindo, então, a avaliação dos seres e de seus fazeres efetuada coletivamente.

Desse modo, é preciso explicar que a abordagem semiológica prevê a intencionalidade do enunciativo em dada circunstância condicionante de seu dizer, ou seja, o que ele pretende *fazer* (*fazer saber, fazer sentir, fazer crer*) por meio de seu *dizer*. No que condiz à *identificação* dos seres, esse enunciativo nomeia-os, situando-os no tempo, localizando-os no espaço e atribuindo-lhes *qualidades* marcantes, sempre atentando para a presença do interlocutor e para o conhecimento referencial que julga ele ter.

A *qualificação* é, portanto, um processo que atua na *identificação*, consistindo em atribuir uma *propriedade* a um ser, incluindo-o em um novo subconjunto; já a *propriedade* é essa *qualidade particular* que o identifica através de uma maneira de *ser* (*criança pequena; criança feliz*), ou de uma maneira de *fazer* (*a criança vive livremente*).

Ainda de acordo com Charaudeau (1992), como as propriedades resultam da maneira pela qual o homem percebe e constrói a significância do mundo; elas testemunham o modo de visão que o homem-sujeito projeta sobre as qualidades dos seres. Assim, ao descrever, revela-se um ponto de vista, um imaginário social, preconceitos, entre outros sentidos que não são exatamente explicitados.

Por fim, outro aspecto atinente à *qualificação* que nos interessa é o processo de *comparação*, que permite explicitar a qualificação dos seres ou dos fazeres por meio de um exame das *semelhanças* ou da *dissimilaridade* de suas qualidades, que, acrescentamos, pode ser aplicado às metáforas (linguísticas e visuais).

Já para se pensar a *multimodalidade* – e, a partir dela, a *qualificação multimodal* –, esta reflexão estará baseada em postulados da Semiologia Social de Kress (2010), que parecem se harmonizar bastante com a perspectiva semiológica: é uma teoria preocupada com a relação entre forma e conteúdo de acordo com as condições de uso dos signos, isto é, com as circunstâncias e com o ambiente em que são produzidos, e com as necessidades e interesses do produtor. Além disso, pode ser aplicada a qualquer semiose, a qualquer representação, a qualquer comunicação e a qualquer mídia.

Para Kress (2010, p 1), a multimodalidade é o “estado normal da comunicação humana”, já que, em geral, diversas *modalidades* aparecem integradas nas interações comunicativas. Em uma conversa, atuam, em conjunto com a palavra, o gesto, a entonação, a expressão fisionômica; na escrita, com as fontes, a divisão dos parágrafos, o negrito ou o itálico; na capa do jornal, com o tamanho diferenciado dos títulos, a diagramação da página, a foto legendada. No conto ilustrado, então, o “signo” se realiza na integração da palavra e da imagem, que convergem para formar uma semiose efetivamente compósita, agregando, a essa dupla linguagem de base, outros códigos (cores, traços, indumentária

rias, cenários). A investigação da multimodalidade tem tido cada vez mais relevo nos estudos do texto.

Todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a *origem*, multimodal. Isso talvez ocorra de maneira ainda mais explicitamente projetual em textos publicados, seja em que meio for, e que circulem socialmente. Assim, se vamos tratar de jornais, revistas, *sites*, livros e assemelhados, é importante termos sempre em mente que camadas de produção estão envolvidas na composição textual: verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, *template*, programação, seleção de elementos para a composição etc. (RIBEIRO, 2021, pp.11-12)

Embora Ribeiro se refira a textos em geral e, sobretudo, àqueles veiculados para a massa, a afirmação de que a multimodalidade é constitutiva de qualquer texto é igualmente um pressuposto para suas reflexões. No nosso caso, trataremos de um texto ficcional, verbo-visual em sua base constitutiva, mas também recheado de sentidos advindos da diagramação, da grafia, das cores, da expressão de suas características. Estaremos atentos principalmente à qualificação de personagens por meio da palavra e da imagem.

Chamamos de *qualificação multimodal*, então, o processo de atribuição de propriedades aos seres, seja por meio do *dizer* (pelas palavras), seja por meio do *mostrar* (pela visualidade e pelos códigos integrados a ela). Se, para descrever um ser, singularizando-o dentre os demais de mesma categoria, empregam-se recursos como a adjetivação, por exemplo, para mostrar com um ser é, utilizam-se também, dentre outros recursos, traços mais ou menos estereotipados a fim de estilizar uma existência. Materializadas por traços, cores, comportamentos de personagens, temos as representações sociais, constantes interpretativas já carregadas de avaliação coletiva.

ENTRE SER E PARECER FELIZ

Vejamos como é possível perceber o funcionamento da qualificação multimodal com a análise de alguns elementos de *Moscas e outras memórias* (FERRETTI; WERLANG, 2016). Destaca-se, preliminarmente, a singularidade dessa obra no que concerne: i) ao tema “memórias não muito felizes da infância”; ii) à integração entre palavra e imagem, exigindo inferências que mostram o contraponto entre as duas semioses de base; iii) à proposta narrativa pouco prototípica, quase exclusivamente descritiva, com a apresentação de personagens bastante curiosos e iv) à farta exploração da qualificação multimodal, característica relevante para esta reflexão.

A capa do livro, importante elemento de captação do leitor, mostra, em tons escuros de cinza, a avó do narrador, uma senhora vestida de preto, cheia de olheiras, colocando



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

um crânio para cozinhar em um fogão antigo, rodeada por ratos e por um gato preto. Com base apenas nesses signos, pode-se comparar a cena a outras comuns em histórias góticas, ou de terror, na linha da famosa “Família Adams”. A capa, então, já fornece ao leitor uma pista por meio de uma *constante interpretativa* baseada em uma metáfora visual que atribui à personagem uma qualidade relacionada à bruxaria, ou ao terror.

A inclusão, na dedicatória, de Edward Lear, pintor e escritor *nonsense*, também permite antever a proposta do livro, que explora situações e comportamentos quase absurdos, como caçar moscas e colocar nas panelas, tomar um macaco como filho, ou nunca abrir as janelas de casa. Todos os personagens descritos apresentam algum grau de excentricidade. Diante dos limites do trabalho, destacaremos apenas algumas dessas descrições.

Fig. 1 e 2 – Descrição do Senhor Gilbert e sua imagem



Fonte: Ferreti e Werlang (2016, n.p)

É preciso esclarecer que as páginas apresentadas acima não se localizam contigualmente: a primeira aparece em conjunto com outra, à esquerda, em que um relógio de bolso antigo é figurado no meio da folha; a segunda, parte da página dupla seguinte, aparece à direita, ao lado da frase “O senhor Gilbert parecia feliz na companhia de seu melhor amigo” (FERRETTI; WERLANG, 2016, n.p). Em outras palavras, o ritmo ditado pela sucessão de páginas duplas permite a criação de uma expectativa que será quebrada. Aqui, em relação ao “amigo” do senhor Gilbert, inferimos que se trata de outra pessoa, enquanto, na imagem, percebemos que se trata do próprio personagem, refletido em um espelho.

A multimodalidade é bastante explorada mesmo na parcela verbal do texto que, para além da separação dos períodos em parágrafos, emprego de letra maiúscula/minúscula e sinais de pontuação (incluindo aspas), apresenta também marcações inusitadas, como se tivessem sido feitas à mão (colchete e “x”); distribuição diferenciada do espaço





no 3º parágrafo e emprego de fontes variadas como recurso não só de ênfase, mas também de remissão a tempos antigos, quando as fontes eram mais rebuscadas, ou à subjetividade própria da letra cursiva (“solitário”, “amigo”).

O tratamento respeitoso expresso pela forma “senhor” ao lado do nome próprio “Gilbert”, seguido ao termo apostro “um velho solitário” e da oração adjetiva “que morava em nossa rua” já concorrem para a individuação do personagem, colocando-o em categorias mais específicas do que simplesmente a de uma “pessoa”, ou a de um “vizinho”, ao revelarem sua *maneira de ser*. Assim como esses recursos relacionados ao nome, o comportamento desse senhor também atua em sua descrição: “Todas as tardes, **exatamente** às cinco horas, ele **corria** para casa, não importava onde ele se encontrasse ou o que estivesse fazendo”. A recorrência da ação, indicada pelo pretérito imperfeito, e a ênfase gráfica no advérbio “exatamente” e na forma verbal “corria” revelam recursos linguísticos que mostram a *maneira de fazer* do personagem e, com isso, mais um traço de sua personalidade: a fixação na ideia de encontro com o “amigo”, também expressa em “**correndo desvairadamente** pelas ruas do bairro” e seu caráter metódico.

A imagem, simulacro de uma fotografia, elemento próprio para indicar uma memória, mostra outra ação, o momento do chá com o tal “amigo”. O personagem se encontra em uma sala com móveis facilmente reconhecidos como antigos, relógio e papel de parede, onde ele levanta a chávena em direção à sua imagem no espelho (gesto codificado socialmente). O ambiente escuro e a antiguidade dos móveis, indicados visualmente, participam da descrição desse personagem estranho, amigo de si mesmo. A ilustração – mais dessemelhante da realidade do que, por exemplo, uma fotografia, sobretudo em função do traço próximo ao de uma criança, propositalmente distanciado de qualquer realismo –, imprime também pistas para inferências relacionadas à qualificação, à atribuição de propriedades a esse ser a partir do espaço (ambiente interno) e do tempo (momento do chá). Esse é o tipo de cenário mais complexo, segundo Nikolajeva e Scott (2011), que contribui sobremaneira para o conflito da narrativa, ou para seu esclarecimento – e, no caso dessa narrativa menos prototípica, na quebra de expectativas.

Mais uma vez recorrendo à fórmula “parecia feliz”, o narrador-personagem descreve a mãe: “Minha mãe era **uma mulher linda, de pele macia e bochechas rosadas**”, que nunca deixava de cobrir o filho à noite, nem quando não estava frio, “Ela mesma **andava sempre enrolada em um xale**” (FERRETTI; WERLANG, 2016, n.p). Além da descrição de sua *maneira de ser*, com predicativos que atribuem propriedades à mulher, os adjetivos qualificativos utilizados expressam uma visão subjetiva positiva, afetiva e estética (CHRAUDEAU, 1992, p) da personagem, com a qual o leitor pode aderir facilmente, sobretudo, em função da representação que se costuma fazer de uma mãe.

Na página dupla seguinte, porém, ao lado dos dizeres “Minha mãe **parecia feliz** com seus casacos e cobertores” (FERRETTI; WERLANG, 2016, n.p), vê-se a imagem de uma mulher franzina, sentada da rua, encolhida, de semblante entristecido, estendendo uma caneca para receber uma moeda de um homem de terno, bengala e chapéu. A imagem,



portanto, desconcerta o leitor, que havia sido levado a imaginar, de acordo com os saberes acumulados coletivamente, uma mulher “feliz”, sorridente, expressando bem-estar. A avaliação subjetiva negativa é expressa, nesse caso, por meio de um *signo motivado* – a cena ilustrada da mulher esmolando –, que opera por semelhança a imagens reais, mentais ou intericônicas, e permite a adjunção de outros códigos, como o gesto “pedinte”, a expressão corporal de vergonha/humilhação/opressão, a expressão fisionômica com os olhos baixos, com olheiras.

A relação de contraponto entre o verbal e o imagético, fazendo com que “palavras e imagens forneçam informações alternativas ou de algum modo se contradigam” (NIKO-LAJEVA; SCOTT, 2011, p. 33), é uma constante na obra: a tia Imaculada, por exemplo, é descrita como uma pessoa misteriosa que mandava cartões-postais de diversos lugares do mundo para a mãe do protagonista, porém, aparece solitária em um cômodo escuro, com livros à volta (um deles com a imagem da torre Eiffel), escrevendo um cartão. Tia Anne obrigava o protagonista a ficar parado, pois tinha pavor de que uma tragédia lhe acontecesse. A explicação era o medo que adquirira desde que seu noivo morreu em um acidente (que ninguém explicava). Depois disso, ela nunca mais tomou banho: “Tia Anne parecia feliz mesmo suja e fedida”. Na imagem, entretanto, vemos uma pessoa dentro de uma banheira, estendendo a mão em um gesto de pedido de socorro. Dito de outra maneira, o conjunto verbo-visual muito bem orquestrado brinca com o imaginário, fazendo o leitor valer-se dele, a princípio, mas depois apresenta uma ruptura para ideias cristalizadas.

DIZER, MOSTRAR E FAZER

Atitudes fora do comum, pobreza, problemas emocionais, luto, são os temas fraturantes (RAMOS, 2011), desvinculados da felicidade, mostrados no conto. Embora não se trate exatamente de *nonsense*, como fazia crer a dedicatória da obra, o contraponto proposto pela qualificação multimodal em *Moscas e outras memórias* (FERRETTI; WERLANG, 2016) problematiza a ideia de infância feliz e de felicidade. A ideia de que cada personagem descrito “parecia feliz” reforça a roupagem da apresentação de cada um de acordo com a visão da criança, em sua ingenuidade infantil, reforçada pela “leitura ilusória” feita pelos adultos acerca da realidade. “Parecer feliz” pertence à parcela verbal do texto, que, ao *dizer*, é mais propícia ao mascaramento dos fatos. A parcela imagética, por sua vez, *mostra* os fatos eles mesmos, confrontando aquilo que aqueles personagens *são*, contra o que o narrador dizia *parecer ser*. A integração multimodal do texto *faz*, então, o leitor *pensar* em tudo o que leva alguém a crer em uma infância feliz e, mais tarde, destituído de certa ilusão, a ver tudo o que efetivamente constituía uma infância, não necessariamente plena de felicidade.

Desse modo atuam as representações sociais que constituem o imaginário acerca da infância, taxada como essencialmente feliz, e da felicidade, entendida como algo permanente que deve ser alcançado a todo custo e atrelado apenas a qualidades consideradas positivas. A quebra da expectativa observada na realização multimodal da obra permite,



no entanto, reconhecer a limitação dessas ideias tão facilmente disseminadas, propondo ao leitor a revelação de uma realidade (dita e ilustrada) diferente daquela naturalizada pela linguagem. Considerando a dimensão argumentativa (AMOSSY, 2018) de uma narrativa como essa, podemos afirmar que, por meio da percepção de tantos códigos amalgamados, a interpretação do conto se vale de constantes interpretativas arraigadas no meio social para problematizar justamente algumas “certezas” e, talvez, modificar a visão que se tem a respeito de um tema como o da infância feliz, ou o da felicidade.

A análise discursiva da qualificação multimodal pode revelar o quanto a apresentação da realidade por meio da linguagem orienta o olhar do indivíduo, não só corroborando certos julgamentos, mas também, sobretudo por meio da arte, escancarando ideias cristalizadas, mobilizando a atenção para nossas fragilidades e (in)certezas, em uma proposta de abordagem crítica de nossas atitudes e avaliações. Por isso a necessidade de compreender o processo de construção de sentido textual em uma atitude crítica.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. A argumentação no discurso. Coord. trad.: Eduardo Piris e Moisés Olímpio- Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette Livre, 1992.

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

CHARAUDEAU, Patrick. Compreensão e interpretação: interrogações em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem. Trad. Angela M. S. Corrêa. Site do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br/2019/11/21/novo-artigo-de-patrick-charaudeau-traduzido>. 2019. Acesso em 02 ago 2023.

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

FERRETTI, Eve; WERLANG, Fabíola. Moscas e outras memórias. Belo Horizonte: Aletria, 2016. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 45a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RAMOS, Ana Margarida. A literatura para a infância em Portugal: últimas tendências. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador. São Paulo: DCL, 2011. p.201-218.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

STEARNS, Peter N. História da felicidade. Trad. Roberto Cataldo. São Paulo: Contexto, 2022.



O CRONOTOPO LITERÁRIO E OS LIVROS ILUSTRADOS DE ODILON MORAES: CRIAÇÃO DE NECESSIDADES HUMANIZADORAS PARA O ATO DE LER LITERATURA¹.

Joyce Aparecida da Silva Linard
Unesp de Marília/SP, Agência financiadora CAPES

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Unesp de Marília/SP

CONSIDERAÇÕES

Apresentamos um recorte do projeto da pesquisa de mestrado em Educação, vinculado ao grupo de pesquisa CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infância), e a Linha 3 ‘Teória e Práticas Pedagógicas’ - do PPGE da FFC-Unesp Campus de Marília/SP. Tal pesquisa tem por finalidade compreender, analisar e sistematizar obras clássicas da literatura brasileira, como *Ismália* do autor Alphonsus de Guimaraens, *Os dois Irmãos*, *Nem filho educa pai* e *Matador* do contista Wander Piroli, em suas adaptações para o formato livro ilustrado pelo autor e ilustrador contemporâneo, Odilon Moraes.

Entendemos que ao resgatar obras clássicas, mas com novos elementos, no caso, em livros ilustrados - objeto que permite a harmonização e o “balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa” (Moraes 2008, p. 49-50) - proporciona-se ao leitor o adentramento e exploração da obra, despertando para aquilo que já foi escrito em outro momento da história, (disponibilizado em outros suportes, por exemplo, em jornais), mas que atualmente, acaba por ganhar uma nova produção estética nos livros ilustrados.

Neste sentido, permitir o contato com os livros ilustrados desta natureza, cria a descoberta do novo em obras do passado, e oportuniza um adensamento na formação das crianças, já como leitores críticos, pensantes e questionadores em livros cheios de elementos a serem desvendados, porque

Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também

¹ A pesquisa de mestrado em andamento apresenta como título original: O cronotopo literário e os livros ilustrados de Odilon Moraes: possibilidades de criação de necessidades humanizadoras para o ato de ler literatura na infância. Orientação da professora Dra. Cyntia Graziella G. S. Girotto.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar o silêncio de uma relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (Linden 2011, p. 8-9),

Assim, nas mãos das crianças, “a história adormecida aguarda o leitor para acontecer” (Moraes 2008, p.58) e os livros ilustrados permitem o constante diálogo entre autor – leitor – texto – imagem. Será também nestes diálogos com a obra e no reconhecimento da expressão bilateral, a partir da interação de duas consciências (a do eu e a do outro) (Bakhtin 2011), que a leitura acontece. E não será superficial ou fragmentada, mas no desmanchar de todas as camadas que constituem o livro ilustrado, a leitura e sua construção de sentidos, se concretiza.

Diante do exposto, a linha teórica que norteia os estudos está embasada nos filósofos russos do círculo bakhtiniano do início do século XX, com destaque para as contribuições de Valentin Volóchinov e Mikhail Bakhtin, cotejando tais estudos com pesquisadores da área da leitura e da Literatura infantil, notadamente os que se debruçam sobre a formação de leitores e sobre a linguagem visual dos Livros Ilustrados como: Oliveira (2008), Moraes (2008), Nikolajeva e Scott (2010), Linden (2011), Arena (2010), Girotto e Souza (2010), dentre outros, permitindo-nos dessa forma, como pesquisadores, as diversas trocas dialógicas como ser único e singular, “impedindo o enclausuramento do eu, na sua identidade” (Miotello 2012, p. 153-154), porque é pela alteridade que nos constituímos.

Para a organização desse ensaio reflexivo, primeiramente, será enunciada a importância dos livros ilustrados para a formação do leitor. Em seguida, descreveremos sobre adaptações de obras clássicas no formato livro ilustrado. Após isso, ao finalizar, teremos as considerações finais.

LIVROS ILUSTRADOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ao nos depararmos com uma história, sentimos alegria, tristeza ou amor. Sentimos empatia com aquele personagem, ou até mesmo muita raiva. As histórias nos provocam; fazem-nos refletir sobre a sociedade, costumes e cotidiano; mexem com sentimentos por vezes até adormecidos. Os livros, responsáveis em abrigar todas essas narrativas, não são, portanto, apenas um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado que guardam palavras e imagens, mas são aqueles objetos da cultura humana que despertam nos leitores os mais diversos sentimentos e sensações. Pelos e com os livros permite-se a interação entre o leitor e as descobertas das histórias que ocorrem em cada página lida.

Nas mãos dos pequenos, o livro, objeto cultural, acaba por ganhar grande importância para a formação de leitores literários. No entanto, para que isso aconteça, torna-se necessário ofertar tais objetos em diversos, inúmeros e múltiplos lugares que as crianças frequentam e ler para e com elas, permitindo uma maior apropriação da cultura escrita.





Ao engatinhar sobre livros de Literatura antes mesmo de saber andar, permite-se à criança o contato com o autêntico formato da língua escrita em funcionamento (Bajard, 2021), porque a aptidão que o homem possuiu pela leitura, o prazer a ela legado, assim como a forma de ler não é inata, mas precisa ser socialmente criada (Mello, 2016) pelos meios culturais em que o leitor está inserido.

Na compreensão de Yunes (2003) o livro como um produto da literatura é capaz de produzir uma relação bastante estreita entre o seu leitor e a narrativa, uma vez que ler ativa o repertório da memória, suscita experiências passadas e propõe outras novas. Isto é, a experiência de leitura não é apenas recurso de lazer. Ela é formadora de experiências que podem agir na educação e em enunciados outros pela própria percepção do mundo pela criança, além de permitir o “(...) convite à participação criativa da criança, [nela] criando novas necessidades humanizadoras... [como] fome de aprender a ler para matar desnutrição literária” (Giotto e Souza 2016, p.18).

Dessa forma, despertar a atenção das crianças do século XXI que estão cada vez mais tecnológicas, midiáticas e conectadas torna-se um desafio tanto para pais, mediatizadores, educadores que precisam buscar diversas estratégias de leitura, assim para editores que querem cativar cada vez mais esse público, não no sentido restrito mercadológico, e sim, todavia pela qualidade literária dos projetos editoriais.

Podemos afirmar junto de Volóchinov que isso acontece porque

Em cada época de sua existência histórica, a obra deve interagir estreitamente com a ideologia do cotidiano em transformação, preencher-se por ela e nutrir-se de sua seiva nova. Apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social). Fora dessa ligação, ela deixa de existir, por não ser vivida como algo ideologicamente significativo (Volóchinov 2017, p. 214).

Diante disso, entende-se a relevância e a necessidade de se ofertar materiais que permita ao leitor mirim conhecer a obra por completo, explorando todos os seus elementos - capa, contracapa, jaqueta, ficha catalográfica, paratextos, dobras - e tantos outros recursos que não são mais pensados isoladamente, mas como elementos que se completam entre si no projeto estético-literário e gráfico-editorial de dada obra.

Os livros ilustrados acabam, portanto, tornando-se grandes aliados neste sentido; como objeto amplo, o leitor é instigado à sua exploração. São livros em diversos formatos, cores, tamanhos, etc., que aguçam o interesse dos leitores em um convite à integração aos livros físicos, nos múltiplos sentidos, em novas experiências e na formação de leitores como sujeitos críticos, pensantes, exploratórios e conscientes.

Em contato com o enriquecido objeto humano, livro, permite-se que o leitor não leia somente as suas palavras, mas o outro, porque vivemos em um mundo constituído da palavra do outro (Bakhtin 2011). Palavras essas que nascem pelas relações humanas, revelando-se, desde o início, “o mais puro fenomeno ideológico” (Volochnikov 2019, p.312).

Assim, em contato com os livros, a criança leitora pode estar em uma relação dialógica com a obra, porque os livros ilustrados são capazes de trazer propostas criativas que desafiam o leitor constantemente durante sua leitura e na exploração de todo conjunto da obra, indo muito mais longe do que um simples virar de páginas, mas num de tecer grandes fios de sentido, em trocas outras.

Nas palavras do escritor e ilustrador Odilon Moraes (2019, p.25), “o livro ilustrado é aquele livro em que o leitor desconfia do que lê e, assim, precisa ir decifrando a história no diálogo entre as narrativas de texto, imagem e design”.

Neste objeto existem duas linguagens: o texto e a imagem. As imagens ao propor uma significação articulam-se com a do texto, isto é, não são redundantes com a narrativa, trazem uma ampliação da compreensão, e dessa forma, a leitura do livro ilustrado necessita de apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado (Linden, 2011).

Compreender a obra em um todo coerente, desenvolve no leitor a capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre o outro, e sobre o mundo. Ao refletir e analisar o livro, de criticá-lo, de saber a forma de usá-lo em sua vida, o sentido de um texto vai sendo estabelecido na relação entre autor e leitor com suas experiências advindas de outras leituras (Reginato, 2021). Quando um leitor é capaz de compreender vários sentidos do texto, realiza um complexo exercício cognitivo enquanto lê. Sua compreensão resulta das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme o decorrer da leitura (Giroto e Souza, 2010). Processo esse que obtém na compreensão de mundo, característica essencial e tão singular aos homens, elevando a sua capacidade simbólica e de interação com outras palavras de mediação marcada no contexto social (Silva, 2011).

Ao ler, o leitor estabelece uma relação com as personagens da história, com o cenário, faz inferências para chegar a uma conclusão ou interpretar aquilo que foi lido, apresentando um quadro integral do mundo e da vida, refletindo o mundo *todo* e a vida *toda* (Bakhtin 2011).

Salientamos que leitura não deve ser pensada exclusivamente na decodificação de signos da linguagem escrita; equivocadamente alguns educadores ainda assim defendem. Ler é atribuir sentidos com base em suas experiências como sujeito social. É ainda relacionar o que foi lido a outros textos, entregar-se a essa leitura, ou até mesmo, ir contra o que foi escrito, propondo outra. Neste aspecto, Bakhtin (1997) nos esclarece

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. (Bakhtin 1997, p.298).

Ler é formar leitores competentes e capazes de ler as entrelinhas, afinal as obras dissolvem as fronteiras do seu tempo e espaço atual, vivendo nos séculos, em longos processos de amadurecimento; esperando o contato com o seu leitor.



O CRONOTOPO LITERÁRIO E OS LIVROS ILUSTRADOS: ADAPTAÇÕES DE OBRAS CLÁSSICAS.

Escritores e ilustradores contemporâneos preocupados no resgate de obras clássicas repensam em diferentes formas de trazer essas narrativas para o contexto atual, com uma “roupagem” nova, no caso, em formato de livros ilustrados. Com isso, proporciona-se uma maior interação entre leitor e obra, despertando para aquilo que já foi escrito em outro momento da história, num Cronotopo mais amplo, no grande tempo, mas com um novo apelo estético que incide no pequeno tempo da infância.

Bakhtin afirma que “uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados” (2011, p.363). Obras clássicas, quando trazidas para o momento atual do seu leitor, estabelecerão laços do passado com o presente vivo, compreendendo dessa forma o lugar necessário do passado na série continua do desenvolvimento histórico do homem (Bakhtin 2011) através de seu cronotopo.

O cronotopo funciona como um operador assimilando o tempo e espaço histórico pela literatura, possibilitando dessa forma, restabelecer as conexões da literatura com a história, porque em cada nova temporalidade, haverá a correspondência com um novo sujeito.

O homem molda-se à realidade de acordo com o espaço que ocupa, e na literatura não seria diferente. A obra e o mundo em que nela estão representadas penetram no mundo real, e o mundo real penetra na obra, tanto durante o seu processo de criação, quando na representação, havendo com isso uma constante renovação da obra na percepção espaço-temporal específica dos ouvintes e leitores (Bezerril e Pereira 2011).

Nas palavras de Bakhtin, isso acontece porque

[...] as grandes obras da literatura são preparadas por séculos; a época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. [...] As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade. (Bakhtin 2011, p. 362)

O tempo está ligado à determinada época caracterizando o significado do ser humano, e autores de livros ilustrados, em contato com obras clássicas, acabam por permitir um olhar para o novo, porque “olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha” (GeGe 2019, p.44) por meio da alteridade.

As obras são escritas, portanto, de acordo com o período que o escritor viveu e vivenciou no momento que debruçava sobre seus originais. O artista interpreta as mais complexas intenções dos homens, das suas gerações, das épocas, das nações e dos grupos sociais em que está inserido (Bakhtin 2011), mas tais obras “no processo de sua vida *post*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

mortem se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação” (Bakhtin 2011, p.363), porque a cronotopia é única.

Obras clássicas assim podem criar morada nos livros ilustrados em relação tempo-espço. O cronotopo de cada um se incorpora; entrelaçando, confrontando, divergindo e se inter-relacionando através do grande tempo. Portanto, mais que a necessidade de ofertar livros para as crianças, é ofertar obras que ultrapassaram seu tempo para a formação de leitores literários que não verão tais obras fora da contemporaneidade, mas narrativas que ainda permanecem no “grande tempo” apesar das transformações dos suportes em que foram e/ou estão inseridas. Citamos aqui, por exemplo, a obra *Ismália* do poeta mineiro Alphonsos de Guimaraes (1870-1921).

O poema simbolista teve sua primeira publicação no jornal *A Gazeta*, de São Paulo, em 1910 apresentando a personagem principal, Ofélia, ao invés de *Ismália*, como conhecemos atualmente, além de dois versos, 13 e 14, que sofreram posteriormente mudanças. Já em 1910, uma nova versão da poesia foi publicada em dois diários de Minas Gerais: *O Germinal* e *Jornal do Comércio*, e uma terceira versão, publicada em 1915, ainda com o poeta em vida. Mas em 1923, numa versão póstuma, Ofélia dá lugar à *Ismália*, em uma publicação realizada pelo filho do poeta, João Alphonsus (1901-1944) (Medeiros e Romano, 2022).

Uma publicação da integra do poema também foi divulgada pelo jornal *Suplemento Literário*, de Minas Gerais, no ano de 1966.

Imagem 1: *Ismália* publicada no *Suplemento Literário*, Minas Gerais em 1966.



Fonte: *Suplemento Literário*, 2023

Em formato sanfona, o poema *Ismália* ganhou uma nova releitura pelas mãos do autor e ilustrador Odilon Moraes, publicada em 2006 pela editora Cosac & Naify.



Imagem 2: Ismália



Fonte: Emília, 2023.

A narrativa não acontece mais no sentido horizontal do passar das páginas, o que normalmente se vê em alguns livros tradicionais, ou sequencialmente, como publicada nos jornais, mas em um novo formato, na vertical, como proposto pelo projeto gráfico da obra, obrigando assim os olhos e mãos do leitor a repetir o “em cima” e o “embaixo”, como acontece, por exemplo, nos versos: “Viu uma lua no céu, / Viu outra lua no mar”, dando esses movimentos o ritmo que à leitura pede (Moraes, 2008).

Imagem 3. Ismália



Fonte: Emília, 2023





Neste sentido, além de trazer uma nova proposta para o poema, o leitor é convidado a adentrar na narrativa, pois conforme a leitura adianta, ele não será mais capaz de ficar sentado para ler o livro aberto que se transforma em uma “torre”. Na coautoria com a obra, o leitor é instigado para outra forma de leitura: perceptiva, tátil e corporal. Dessa forma, não haverá apenas o ritmo sonoro que cada verso traz, mas também um novo ritmo para a leitura, marcado pela percepção das cores, disposição dos elementos na página, o formato, etc. (Medeiros e Romano 2023).

Assim, esses novos elementos presentes nos livros ilustrados, possibilitam outros diálogos com esse leitor mirim, em uma nova releitura de obras que não podem ser fechadas apenas em sua época, mas sua plenitude é revelada no grande tempo (Bakhtin 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar o contato de leitores com obras clássicas, acaba se tornando um desafio, principalmente quando permeia a ideia de que clássicos são “ultrapassados” e que leitores não se interessam por tais obras. Assim, obras clássicas podem e devem estar em contato com esses leitores contemporâneos mirins, talvez não nos mesmos suportes quando escritas em suas épocas, mas em um novo formato e novo apelo estético, como nos livros ilustrados: importante objeto cultural criador de necessidades humanizadoras de leitura literária junto às crianças.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem** – *Onde está o equivoco?* São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BEZERRIL, Gianka Salustiano. PEREIRA, Rodrigo Acosta. **O Conceito de Cronotopo em Bakhtin e o Círculo**: Matizes Rabelaisianas. Revista Intertexto, v.4, n.2, p.35-49: Uberaba, 2011.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de Leitura**: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) (et al). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 45-114, 2010.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura e Literatura na Infância** In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) (et al). *Literatura e Educação Infantil*. Campinas: Mercado das Letras, vol.1 pp. 11-38, 2016.



GEGe/ UFSCAR - Grupo de estudos dos gêneros do discurso. **Palavras e contrapalavras:** Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MEDEIROS, Juliana Pádua da Silva; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo. **Ismália, de Alphonsus de Guimaraens e ilustrações de Odilon Moraes: experiências lectoras co poema/libro-obxecto.** Elos Revista de Literatura e Xjuvenil (9) 2022.

MELLO, Suely Amaral. **Leitura e Literatura na Infância** In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) (et al). *Literatura e Educação Infantil.* Campinas: Mercado das Letras, vol.1 pp. 39-56, 2016.

MORAES, Odilon. **O projeto gráfico do livro infantil e juvenil.** In. OLIVEIRA, Ieda de. (Org). *O que É Qualidade em Ilustração no Livro Infantil e Juvenil. Com a Palavra o Ilustrador.* São Paulo: DCL, pp.49-60, 2008.

NIKOLAJEVA, Maria. SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui. **Pelos Jardins Boboli:** Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

REGINATO, Célia Aparecida. **A formação do leitor como sujeito crítico e proficiente.** In. CORRÊA, Anderson Borges. (org.) (et al). *A linguagem como prática social: conceitos e práticas pedagógicas.* São Paulo: Pedro & João pp.37-48, 2021.

SILVA, José Aroldo da. **Discutindo sobre leitura.** Letras escreve. Revista de Estudos linguísticos e Literários do curso de Letras – UNIFAP. vol. 1. n.1, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia.** São Paulo: Editora 34, 2019.

ISMÁLIA: Disponível em: <https://emilia.org.br/forma-e-sonho/>. Acesso em 19 out. 2023

SUPLEMENTO LITERÁRIO: Disponível em: <https://issuu.com/suplementoliterariode-minasgerais/docs/00001282>. Acesso em 19 out. 2023

CRONOTOPIA: Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=cronotopia+livros+ilustrados&type=AllFields&limit=20>. Acesso em 01 nov.2023.

PERMANÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: O IMAGINÁRIO DE “A BELA E A FERA”¹

Igraínne de Brito Marques

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), CAPES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os contos de fadas, sob a concepção de contos maravilhosos, como menciona Vladimir I. Propp (2001, p. 8), reúnem uma série de histórias que, em essência e origem, não eram efetivamente direcionadas ao público infantil. No século XVII, a escritora francesa Marie-Catherine d'Aulnoy nomeou as próprias narrativas como “contes de fée”, inaugurando a terminologia do gênero no sentido hoje disseminado. No mesmo século, na França, Charles Perrault publicou, em 1697, a obra *Histórias ou contos dos tempos passados, com moralidades*, com o subtítulo de “Contos da Mãe Gansa”, em que se encontram oito contos consagrados até os dias atuais, como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida no Bosque”, “O Gato de Botas”, “Barba Azul”, entre outros. No século XIX, Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, conhecidos como os irmãos Grimm e responsáveis por reunir algumas das mais populares histórias da época, contribuíram, ainda que indiretamente, para que o cenário cambiasse a uma linha moralista, capaz de cativar e contemplar mais diretamente o público infantil.

A partir da primeira metade do século XX até o começo do século XXI, o que se observou foi uma absorção mercadológica de tais narrativas em contextos envolvendo a empresa estadunidense Disney. Tais histórias passaram por um processo de circulação exacerbada a partir de tal movimento, que colaborou e colabora para a permanência dessas narrativas de consumo em ambientes para além da infância.

Essa característica, que o presente trabalho chama de “permanência”, já era observada pelo pesquisador Joseph Campbell na década de 1940. Em seu livro *A Jornada do Herói* (1949), o assunto ganha destaque ao ser associado ao termo monomito, ou seja, à ideia de que toda narrativa envolvendo a trajetória de um herói seria, invariavelmente, uma retomada de um esqueleto único, como uma fórmula para a qual todas as histórias recorreriam. É claro, a jornada do herói apresentaria variações, mas Campbell reconhece isso:

¹ Este trabalho integra Projeto de Pesquisa de Mestrado em Letras (UERJ), com especialidade em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, sob orientação da professora Regina Michelli.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



segundo ele, os contos de fadas também teriam um formato exclusivo, variando daquele encontrado em mitos com heróis tipicamente macrocósmicos.

Além de Campbell, Maria Tatar (2022) realizou um estudo sobre a jornada da heroína. Diferentemente do herói, a figura feminina de destaque geralmente se reservava a fazeres de inspiração ou empatia, sem alcançar o protagonismo – muitas vezes porque, se o faziam, as histórias eram silenciadas, desaparecendo no tempo (aqui quando o assunto é a tradição). Muitas dessas narrativas eram escritas por mulheres que, vetadas ao protesto, apelavam à caneta (ou a outras artes) para tentar a justiça social. Assim, as heroínas da atualidade, de alguma forma, quando surgem, precisam quebrar expectativas, desmantelando linhas sociais que, até o século XX, eram defendidas por homens como o próprio Campbell. É importante que se fale sobre isso porque histórias contemporâneas recontam o monomito de Campbell, mas também repetem o as mudanças da contemporaneidade – reconhecidas de Tatar: as mulheres se distanciam da interpretação vinculada à desobediência ao aparecerem, agora, estudando, questionando e se rebelando.

Tanto as ideias heroicas de Campbell como a jornada da heroína de Tatar figuram como monomitos, considerando-se a interpretação de que não é possível dissociar a ideia intrínseca de um conto de fadas do imaginário (conceito que será tratado a seguir) do ser adulto. Isso, inclusive, muito explica estudos posteriores que extrapolam a própria literatura. Existem, porém, maneiras sutis e não tão sutis de replicar e eternizar essa influência que se inicia majoritariamente na infância. O conceito de mimeses, uma acepção bastante difundida por Platão e Aristóteles, além de outros pensadores posteriores, poderia esbarrar nessa aparente insistência humana de transpor, para outras mídias, as narrativas que absorvemos como monomitômicas.

Sarah J. Maas (2015), uma escritora contemporânea estadunidense, superou, pela primeira vez em vinte anos, *Harry Potter* (2001) com os livros *Trono de Vidro* (2014) e *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), de acordo com uma pesquisa realizada pela Nielsen em 2022 e difundida no Brasil por uma reportagem do jornal O Globo². A questão justifica a pesquisa, uma vez que Maas admitiu, mais de uma vez em entrevistas, ter inspirado as próprias obras em “Cinderela” e “A Bela e a Fera”, respectivamente. Neste segundo caso, o absoluto controle das listas de *best sellers* comprovam a validade do estudo.

O presente trabalho busca evidenciar, a partir dos principais teóricos expostos acima, que o monomito elaborado por Campbell – e sua variação abordada por Tatar – é como uma fixação imaginária indissociável ao ser humano. O consumo e uma produção circular a respeito dos contos de fadas seriam a primeira evidência desse fato, porque, mesmo após a maturidade, a sociedade permanece consumindo, produzindo e reproduzindo as mesmas histórias – que hoje alguns inferiorizam por julgarem infantis.

² Disponível em: < <https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/escritora-americana-de-literatura-de-fantasia-desbanca-britanica-jk-rowling-de-harry-potter.html> > Acesso em 02 ago. 2023.

CONTOS DE FADAS PARA ALÉM DA INFÂNCIA: UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os contos de fadas, como abordado anteriormente no presente trabalho, têm sua origem oralizada, ou seja, uma criação que não pode ser precisamente mapeada em termos de data, embora algumas poucas histórias fujam à regra do anonimato na autoria. Na Antiguidade, o ato de eternizar narrativas oralmente – e espalhá-las – era comum e justificavam a circulação. Platão (1988), seguido por Aristóteles (2008), reconhecia que, naquela época, as histórias eram interpretadas em uma espécie de tradução de cantos de divindades, como se todas elas fossem, em origem, advindas de uma dita Musa inspiradora. Tal percepção é importante porque adianta parte do conceito de monomito que, séculos mais tarde, seria abordado por Campbell (1949). Antes disso, porém, é importante que se explique mais profundamente as interpretações da poesia pelos gregos, ainda na Antiguidade, quando a mimeses era a maneira sob a qual a audiência absorvia histórias.

A mimese abarca a percepção de imitação, de transposição de conceitos e percepções de indivíduo para indivíduo, sociedade a sociedade; em outras palavras, entende-se arte como representação de algo externo à própria arte. O pesquisador Abrams (2010, p. 24) lembra que teorias miméticas podem ter interpretações diferentes a depender de sobre quais estudiosos se debruça. Se Platão entendia a arte como uma imitação de coisas existentes – imitação de dizeres divinos, por exemplo – e ignorava, de certo modo, a capa pejorativa que derramava sobre a literatura em consequência, Aristóteles por sua vez debruçava-se sobre a questão de modo discrepante, abordando a poesia em si mesma, ou seja, distinguindo gênero, não se limitando a uma origem propriamente divina.

Na *Poética*, assim como nos diálogos platônicos, o termo [imitação] deixa implícito que uma obra de arte é construída conforme modelos prévios na natureza das coisas, mas depois que Aristóteles ceifou o outro mundo das ideias paradigmáticas, não há mais nada de negativo nesse fato. Imitação tornou-se também um termo específico das artes, distinguindo-as de tudo o mais no universo e, dessa forma, liberando-as de incompatibilidade com outras atividades humanas (ABRAMS, 2010, p. 26).

Migrando para a Idade Média e invadindo a Idade Moderna, surgem os primeiros contos de fadas, embora seja difícil precisar o momento exato. Sob tal contexto, as teorias miméticas são importantes porque evidenciam a insistência da imitação e da representação, ou seja, a tentativa de se retratar a realidade, metaforicamente, sob a ótica da verossimilhança. Haveria uma tentativa de que as histórias fossem representativas de sociedades, objetos construídos pelos homens – ainda que se pensasse que tudo o que era construído havia sido gerado no divino. Mesmo que tal perspectiva estivesse perdendo força, os contos de fadas que surgiram com o passar dos séculos ainda carregavam, intrinsecamente, certa necessidade de representação, como se o ato de representar fosse capaz de educar e ensinar. De acordo com Emanuel Guerreiro (2010):



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Representação é uma forma de compreender, de perceber o mundo, simbólica e referencialmente, mediada por um sujeito; inclui aspectos e elementos reconhecíveis do ‘universo real’, imagem de algo ausente, representado anteriormente pela imaginação (GUERREIRO, 2010, p. 44).

No século XVII, na França, surge a coletânea de contos infantis por Charles Perrault, que publica o *Histórias ou contos dos tempos passados, com moralidades*, com o subtítulo de “Contos da Mamã Gansa” (1697). Muito embora o título seja vinculado a Perrault, há discussões a respeito da ideia de que as narrativas não eram de sua autoria.

De acordo com o pesquisador Jack Zipes 51 (2019), a transformação de textos orais em escritos implica um processo de textualização, bem como de literalização: o conto de fadas assinala uma apropriação textual e literária das narrativas orais maravilhosas, recebendo a designação de contos de fadas literários, vindo a constituir um gênero com convenções próprias (MICHELLI, 2020, p. 50-51).

Aqui é importante que se diga que a história de “A Bela e a Fera”, vinculada a Beaumont e a Villeneuve (em duas versões), é a principal história de autoria feminina difundida até hoje, segundo o que se entende por contos de fadas da tradição, literatura representada quase integralmente por homens. Havia escritoras mulheres nos séculos XVII e XVIII, e Villeneuve e Beaumont não foram as únicas. As que resistiram, embora tenham ficado de fora do cânone do gênero, eram conhecidas como “preciosas”. Uma delas, Madame Catherine d’Aulnoy, foi responsável pela criação do termo “contos de fadas” (WARNER, 1999), embora o grupo não tenha escapado de julgamentos e até ridicularização por parte de outros escritores, como Molière. As mulheres que o compunham se reuniam em salões para discutir e produzir literatura, como lembrou Nelly Novaes Coelho (2012).

Nessas reuniões, era moda a leitura de caudalosos “romances preciosos”, derivados de elementos novelescos da Antiguidade clássica e do maravilhoso medieval, cuja matéria exuberante e fantasista-sentimental estava mais perto da “desordem” do pensamento popular do que da “ordem clássica” oficial (COELHO, 2012, p. 82)

Pouco mais tarde, Jean La Fontaine, outro intelectual francês, dedicou-se a coletar e registrar as fábulas da Antiguidade, que já eram vivas na época de Platão e Aristóteles e tinham a já mencionada necessidade de retratar a realidade sob um caráter moralista. As parábolas religiosas também fizeram parte da pesquisa, que durou vinte e cinco anos.

Nelly Novaes Coelho, no livro *Contos de Fadas* (2012), faz um apanhado de tal caminho, tornando-se essencial por abordar as raízes dos contos de fadas em diferentes culturas.

Como gênero, a literatura infantil nasceu com Charles Perrault. Mas somente cem anos depois, na Alemanha do século XVIII, e a partir das pes-



quisas linguísticas realizadas pelos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), ela seria definitivamente constituída e teria início sua expansão pela Europa e pelas Américas. [...] O acervo de literatura infantil clássica seria completado décadas depois dos Grimm, no século XIX, início do Romantismo, com os Eventyr (168 contos publicados entre 1835 e 1877) do dinamarquês Hans Christian Andersen (COELHO, 2012 p. 29-30).

É importante ainda mencionar a relevância do conto *A Bela e a Fera* em suas duas versões consideradas como originais, ambas francesas, que surgiram em anos separados por mais de uma década um do outro. Gabrielle-Suzanne de Villeneuve foi a autora e criadora da história em 1740, enquanto que Jeanne-Marie de Beaumont, outra escritora, reescreveu a narrativa em 1756, resumindo e modificando partes do conto. Ainda que a versão inicial seja de fato a de Villeneuve, é a de Beaumont que, a partir do século XX, se difunde em termos midiáticos, transformando-se, readaptando-se e eternizando-se no que se considera um conto maravilhoso.

Vladimir Propp (2001), estudioso da morfologia do conto maravilhoso, apresenta um longo trabalho sobre o assunto, na tentativa de classificar os contos e destacá-los de outras histórias que, por algum motivo, teriam se distanciado da classificação hoje firmada. No presente trabalho, estuda-se tal morfologia a fim de explicitar que o conceito de conto maravilhoso pode ultrapassar o termo conto de fadas sem que haja exclusões, ou seja, evidenciando que o formato permanece em diferentes histórias, ainda que muitas delas, no século XXI, sequer sejam contos, mas novelas, romances ou outros gêneros.

Nosso estudo mostrará que a repetição das funções é surpreendente. [...] Prosseguindo com estas observações, pode-se estabelecer que os personagens do conto maravilhoso, por mais diferentes que sejam, realizam frequentemente as mesmas ações. O meio em si, pelo qual se realiza uma função, pode variar: trata-se de uma grandeza variável. Morozko atua de modo diferente de Baba-Iagá, mas a função, enquanto tal, é uma grandeza constante (PROPP, 2001, p. 16).

A sensação de repetição foi observada pela academia. Joseph Campbell estabeleceu esse conceito ao relatar – e reconhecer – que estruturas narrativas costumam repetir uma sequência de fatos desde a Antiguidade, consolidando o que ele chamaria de jornada do herói. A base reconhecida em termos resumitivos levaria ao chamado monomito, ou seja, uma ideia repetida à exaustão em diferentes narrativas ao longo da história a ponto de tornar uma sequência intrinsecamente já esperada, sempre consumida e buscada pelo leitor e consumidor, ainda que involuntariamente.

Campbell (1949) dissocia o monomito de contos de fadas do de outras histórias, reconhecendo que narrativas infantis possuem um esqueleto interno diferente, embora sejam todos os modelos pertencentes a um grande esquema guarda-chuva que não permite variações o bastante para fugir do previsto. O conto de fadas seria apenas um modelo concreto do que ele defende.



O herói composto do monomito é uma personagem dotada de dons excepcionais. Frequentemente honrado pela sociedade de que faz parte, também costuma não receber reconhecimento ou ser objeto de desdém. Ele e/ou o mundo em que se encontra sofrem de uma deficiência simbólica. Nos contos de fadas, essa deficiência pode ser tão insignificante como a falta de um certo anel de ouro (CAMPBELL, 1949, p. 21).

O autor reconhece que, embora apresente um esqueleto invariável, desvios são tolerados a depender do plano contextual. Isso, no entanto, não torna um herói específico diferente dos outros, uma vez que a jornada permanece linear e semelhante às demais.

Seja o herói ridículo ou sublime, grego ou bárbaro [...], sua jornada sofre poucas variações no plano essencial. Os contos populares representam a ação heróica do ponto de vista físico; as religiões mais elevadas a apresentam do ponto de vista moral. Não obstante, serão encontradas variações surpreendentemente pequenas na morfologia da aventura, nos papéis envolvidos, nas vitórias obtidas (CAMPBELL, 1949, p. 21).

É claro que, para além do esperado, se entende que há a permanência dessa sequência narrativa no imaginário popular. Sobre o assunto, Gaston Bachelard (1988) esbarra em abordagens acerca de um devaneio infantil, formada na primeira fase da vida. Em dado momento de seu trabalho *A Poética do Devaneio* (1988), ele reconhece a questão, que mais uma vez esbarra no monomito defendido por Campbell. Para Bachelard, a infância e os primeiros contatos com o mundo seriam capazes de criar bases indissociáveis do ser humano, ainda que o indivíduo cresça e amadureça.

Os homens passam, o cosmos [devaneio da infância] permanece, um cosmos sempre primeiro, um cosmos que os maiores espetáculos do mundo não apagarão em todo o decorrer da vida. A cosmicidade de nossa infância reside em nós. Ela reaparece em nossos devaneios solitários. Esse núcleo de infância cósmica é então como uma falsa memória em nós. Nossos devaneios solitários são as atividades de uma metamnésia. Parece que os voltados para os devaneios da nossa infância nos fazem conhecer um ser anterior ao nosso ser [...]. (BACHELARD, 1988, p. 103)

Patrick Charaudeau (2006) ressalta que o imaginário é uma forma de interpretar a realidade, transformando-a no que ele chama de “universo de significações” (2006, p. 203). Esse ambiente de significações, quando construído por mais de uma pessoa, abarcando concepções de comunidades inteiras, proporciona um imaginário social, um conjunto de ideias. É o resultado direto das interações não apenas dos homens e das mulheres com o ambiente, mas também das pessoas entre si. Isso pode ser observado em tradições culturais envoltas em comportamentos, consumo e – por que não – na literatura.





Comparativamente a Charaudeau, Bachelard é um estudioso que aborda bastante a psicanálise em seus estudos, como Bruno Bettelheim (2023), que chegou a escrever um estudo unindo a psicanálise e os contos de fadas. Para Bettelheim, histórias infantis maravilhosas seriam capazes de fincar raízes dignas de gerar princípios, sonhos e objetivos, o que essencialmente torna indiscutível a exposição benéfica das crianças a tais narrativas. Para ele, contos de fadas seriam formadores, no sentido de colaborar com o desenvolvimento do pensamento na medida em que mostrariam o certo e o errado segundo de princípios sociais. Além disso, tais histórias ainda impactariam diretamente no ser humano que mais tarde seria construído intelectualmente.

Ao longo da maior parte da história da humanidade, a vida intelectual de uma criança [...], dependeu das histórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Essa literatura tradicional alimentava a imaginação da criança e lhe estimulava a fantasia. Simultaneamente, já que essas histórias respondiam às suas questões mais importantes, eram um dos principais agentes de sua socialização [...] (BETTELHEIM, 2023, p. 34-35).

De certa maneira, isso evidencia que, mais uma vez, contos de fadas são indissociáveis do dito imaginário humano citado por Bachelard.

A imaginação tenta um futuro. A princípio, ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. [...] certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo. [...] Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso. Existe um futurismo em todo universo sonhado (BACHELARD, 1988, p. 12)

Toda essa percepção envolveu estudos que avançaram para além do século XX, invadindo o século XXI. Leyla Perrone-Moisés (2016) avalia a literatura anterior ao pós-modernismo como uma espécie de herança que, segundo ela, não é dissociável das histórias produzidas após os anos 2000. Há uma bagagem que não se pode esquecer, semelhante à memória de uma criança, que segue viagem com o passar dos anos, ainda que esses anos ultrapassem as vidas sociais individuais. É a reinvenção do já criado que dá luz a novas histórias – quase todas vinculadas, de alguma forma, às antigas histórias.

As grandes obras do cânone ocidental não são um “patrimônio”, no sentido museológico do termo. O patrimônio monumental é imóvel. A literatura, pelo contrário, é incessantemente disseminada e inseminadora, infinitamente reinterpretada. Por isso, não há razão para se fazer o luto na literatura. A melhor interpretação da literatura é aquela fornecida pelas novas obras que a prosseguem (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 53).

Maureen Murdock, por exemplo, reinventa a jornada do herói de Campbell elaborando *A Jornada da Heroína* (2022). Em seu trabalho, Murdock explica que chegou



a dialogar com Campbell a respeito, abordando a percepção de que heroínas, por serem mulheres, seriam heroínas discrepantes daquelas encontradas em narrativas dominadas por um protagonista masculino. Para sua surpresa, Campbell afirmou simplesmente que mulheres sempre “estiveram lá” (2022, p. 22). Trata-se de concepção, já que, dentro da Teoria da Literatura, herói pode ser uma personagem de qualquer gênero, considerando-se que se trata de uma categoria, como protagonista e coadjuvante. Ainda assim, o assunto se torna válido pela necessidade de se dar visibilidade ao heroísmo feminino.

Murdock (2022) levanta debates acerca de histórias protagonizadas por mulheres, esbarrando, inclusive, em contos de fadas. Sarah J. Maas, a autora de *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), uma versão completamente reinventada e transformada de “A Bela e a Fera”, que é material de base deste trabalho, evidencia, mais de uma vez, que a força feminina é o que transforma a narrativa, e nunca o desejo, a intenção ou mesmo os pensamentos de Tamlin, o personagem da história que representa a Fera.

Murdock reconhece isso como uma tendência pós-moderna não apenas na literatura, mas especialmente social. Ela reflete sobre a resposta de Campbell e explica que o trabalho nasceu do não reconhecimento.

As mulheres que conheço e com as quais trabalho não querem “estar lá” nem ser esse lugar que as pessoas desejam alcançar. Elas não querem personificar a Penélope, que espera pacientemente pelo marido, tecendo e desfazendo sem parar. Elas não querem ser aias da dominante cultura masculina, prestar serviços aos deuses. [...] Elas precisam de um novo modelo que entenda quem e o que é a mulher (MURDOCK, 2022, p. 22).

“A BELA E A FERA” E “CORTE DE ESPINHOS E ROSAS”

Sarah J. Mass, autora de *Corte de Espinhos e Rosas*, evoca tradições narrativas vinculadas a contos de fadas para então dismantelá-las a favor do feminino, precisamente como os estudos de Tatar evidenciam. Na história da autora norte-americana, Bela, aqui sob o nome Feyre, é igualmente uma mulher presa em um lar com irmãs egoístas que veem a ausência do dinheiro como uma desgraça que as condenará para além da pobreza. Enquanto isso, é Feyre que se esforça para caçar alimentos na floresta. Assim como em “A Bela e a Fera” de Beaumont e Villeneuve, não há a presença da mãe, que haveria falecido antes da história se iniciar. O pai, por outro lado, aparece como um homem fraco, com um problema físico que o impede de trabalhar formalmente. No caso das narrativas da tradição, o pai de Bela também evidencia fraqueza, mas moral – ele cede aos desejos da Fera e se salva, deixando Bela como presa de seu captor. Tanto nas histórias ditas originais como na narrativa de Mass, o pai também seria o responsável pela pobreza da família.

Ainda no início da narrativa de *Corte...*, Feyre é responsável por matar um lobo de tamanho desproporcional. Nessa altura da história, ela lembra que há, para além das árvores

da floresta, um mundo mágico que deve ser evitado pelos humanos, uma vez que é habitado por seres mágicos. Ela considera a possibilidade de o lobo ser, na realidade, um feérico, um termo utilizado para se referir aos não humanos. Não abordaremos, no presente trabalho, as origens de tal termo, embora se reconheça que a palavra faça alusão a fadas.

Porém, após considerar as próprias opções, Feyre é vencida pela fome e dá cabo do animal. Ela leva a carne para casa e, com esforço, consegue alimentar a família – incluindo as irmãs. Engana-se quem acredita que o tal lobo era a Fera do conto da tradição; a Fera é, na verdade, Tamlin, um homem capaz de se metamorfosear em uma criatura ainda maior. É ele quem arromba a porta do casebre onde Feyre e a família moram e exige explicações acerca da morte de um soldado seu – o animal abatido.

A primeira impressão da protagonista diante de Tamlin, sem ainda saber que ele assim se chama, é de medo. Ela não demonstra pavor, mas reconhece o perigo que a criatura exala. A cena se torna mais opressora no momento em que o personagem explica que a morte de seu soldado – o lobo, que também era um feérico capaz de se transformar – implica na “captação” de outra vida. Ele não pretende, no entanto, assassinar ninguém, mas sim levar a responsável pela morte do lobo para casa, em uma espécie de cárcere. Feyre não permite que outro parente tome seu lugar e se apresenta para cumprir a dívida.

A história se desenrola de modo semelhante à narrativa da tradição. Em dado momento, Feyre e Tamlin se apaixonam. É um fato que o protagonista masculino pode se tornar humano sempre que deseja, mas quando o faz, usa uma máscara de baile que encobre metade de seu rosto. Trata-se de uma alusão ao fato de que, mesmo humano, Tamlin segue sendo a Fera. No livro, o personagem explica que foi condenado a uma maldição que o impede de retirar a máscara. Com o desenrolar, o leitor descobre que quem deverá quebrar a mencionada maldição é Feyre – Tamlin não consegue explicar como exatamente ela poderá fazer isso, porque é impedido pelo feitiço. E, quando enfim Feyre se dá conta, não é seu amado quem precisa lutar por ela, mas sim ela por ele.

Feyre precisa então lutar com bestas gigantescas para libertar o amado da sina que o persegue. E ela o faz de bom grado. Mesmo analfabeta – algo irônico considerando as adaptações de “A Bela e a Fera” vinculadas à Disney –, ela ainda desvenda um enigma por escrito, concluindo desafios em sequência. Feyre vence sempre. E Tamlin apenas observa enquanto a protagonista sangra, suplica, pensa e prepara armadilhas diante dos desafios impostos pela vilã da história – a mesma que o amaldiçoou.

Tatar (2022) ratifica, em seus estudos, a tendência contemporânea para que a heroína não apenas saia de casa e do comodismo inóspito de uma espera, mas também alce voos próprios, capazes de inverter papéis de gênero. Em “A Bela e a Fera” da tradição, Bela salva a Fera de uma maldição após se apaixonar, mas não enfrenta batalhas ou sangra pelo amado. Feyre, em sua posição, vai além disso e torna-se a heroína, enquanto a Fera é o aprisionado, ainda que a história tenha começado com ela própria sendo cativa.

Mass, a autora, não menciona as versões exatas da tradição que usou como base para a elaboração da história de ficção, mas há passagens e palavras utilizadas que são idênticas



às escolhidas por Beaumont (2016). Tamlin, na narrativa contemporânea, é dito como um “Grão-senhor”, ou seja, um feérico que governa um dos sete reinos das terras feéricas. O termo também é utilizado por Bela ao se referir à Fera na narrativa francesa.

Além disso, como em *Corte...* são sete terras, há apenas sete grão-senhores. Nos livros sequenciais, que não serão abordados, Tamlin explica que mulheres não podem ocupar tal cargo, embora Feyre chegue ao posto posteriormente – e o fato justifica, de novo, o estudo envolvendo um monomito cambiável que reestrutura o caminhar feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os contos de fadas atravessaram séculos não apenas integrando um espaço no imaginário popular, mas também gerando reflexões que ultrapassaram o mero papel social de divertir, que seria esperado sob a ideia – errônea – de que literatura infantil seria vinculada apenas a isso, sem gerar conhecimento. Para além da absorção midiática do gênero, a maturidade segue consumindo narrativas que advêm de tais histórias, comprovando que a representação ininterrupta promove uma repetição não cansativa, mas renovável. O monomito de Campbell é apenas a definição do movimento que não se esgota. Se as teorias miméticas já percebiam isso, as heranças seculares mostraram que o popular nunca se cansou desses contos, mesmo na idade adulta.

O que se percebe, na contemporaneidade, é uma consciência de que os recontos e as transformações abarcam a representatividade feminina, que foi apagada na época das preciosas e além delas. “A Bela e a Fera”, apenas por ser uma história com mais de 250 anos, considerando-se Villeneuve como autora, já é um exemplo disso.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, M. H. **O espelho e a lâmpada**: teoria romântica e tradição crítica. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5737102/mod_resource/content/1/Arist%C3%B3tel es_%20Po%C3%A9tica%20282008%2C%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Calouste %20Gulbenkian%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5737102/mod_resource/content/1/Arist%C3%B3tel%20es_%20Po%C3%A9tica%20282008%2C%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Calouste%20Gulbenkian%29.pdf)> Acesso em 01 ago. 2023.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BEAUMONT, Madame de; VILLENEUVE, Madame de. **A Bela e a Fera**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BETTHELEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.



CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1949. CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

GUERREIRO, Emanuel. **O conceito de representação: literatura, religião e cinema**. Rio de Janeiro: Vértice, 2010.

MAAS, Sarah J. **Corte de Espinhos e Rosas**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

MICHELLI, Regina. **Viajando pelo mundo encantado do era uma vez: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

MURDOCK, Maureen. **A jornada da heroína: a busca da mulher para se reconectar com o feminino**. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

PERRAULT, Charles. **Contos da mamãe gansa**. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Campinas: Copymarket, 2001.

TATAR, Maria. **A heroína de 1001 faces: o resgate do protagonismo feminino na narrativa exclusivamente masculina da jornada do herói**. São Paulo: Cultrix, 2022.



PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: A CULTURA DIGITAL E O LIVRO IMPRESSO¹

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi
ULBRA e UFRGS

UMA BREVE INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de letramentos constituídas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul. Estudos de Rojo (2012; 2017; 2022) e de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) têm servido de baliza para tal investigação, ao tratar sobre letramentos e multiletramentos. Os pressupostos teórico-metodológicos referem-se ao campo dos Estudos Culturais, desencadeando olhares sobre os modos como as práticas de letramentos, preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), têm circulado e produzido efeitos no contexto escolar. Dessa forma, na próxima seção, haverá uma contextualização sobre como os termos *letramentos* e *multiletramentos* são evidenciados nesse documento normativo da Educação brasileira.

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: COMO SÃO EVIDENCIADOS NA BNCC?

Uma contextualização dos termos: *letramentos* e *multiletramentos*, em documento normativo da Educação brasileira, a BNCC (BRASIL, 2017), faz-se necessária para a introdução dessa seção. “As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens” (BRASIL, 2017, p. 487) como, por exemplo, as linguagens visuais, sonoras, verbais e corporais. Posto isso, observamos que, na BNCC, esses conceitos vêm sendo contemplados. No entanto, há poucas ocorrências do termo *multiletramentos* no capítulo referente à Língua Portuguesa, 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, etapa que é foco deste artigo.

A palavra *multiletramentos* aparece somente em três ocasiões no capítulo. Entretanto, por vezes, o conceito que melhor se encaixaria seria o de novos letramentos, e não multiletramentos, como aponta nesta parte inicial do capítulo:

¹ Este artigo é um recorte da minha pesquisa de doutorado intitulada “Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura”, sob a orientação da Profª. Dra. Darlize Teixeira de Mello, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados (BRASIL, 2017, p. 69).

Por conseguinte, aponta que “os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral” (BRASIL, 2017, p. 69), ou seja, apesar de toda uma discussão inicial sobre a importância dos novos letramentos e da cultura digital, confirma que estes não terão prioridade no documento. Podemos interpretar como uma tentativa para se começar a pensar a leitura em um sentido mais amplo relacionada “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 72); ou como uma não incorporação de modo significativo do que vem sendo discutido a respeito dos multiletramentos.

Nesse ínterim, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que procura contemplar

[...] a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma integração e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 70).

O letramento, na BNCC, é entendido como um conjunto de práticas sociais que respeita a diversidade cultural e cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Os outros tipos de letramentos que se desenvolvem na sociedade, portanto, à margem da escola, devem ser considerados tanto quanto o letramento escolar. A BNCC reconhece a diversidade de práticas de letramento existentes, dando como exemplos *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, *fanfics*, *e-zines*, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, dentre outras possibilidades. Esses exemplos envolvem produções multissemióticas, articulando o trabalho com diferentes linguagens e o manejo de ferramentas de edição de áudio, foto e vídeo. Não sem razão, segundo Barbosa (2018), “a BNCC menciona o manejo/uso dessas ferramentas em algumas de suas habilidades [...], a efeitos de sentidos ligados a elementos e recursos não só linguísticos, mas também semióticos” (BARBOSA, 2018, p. 16).



Com o termo *multiletramentos*, tenta-se abranger a multimodalidade dos textos e a multiculturalidade das sociedades globalizadas (ROJO, 2012). Sendo assim, o conceito de multiletramentos aponta para

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

O termo *multiletramentos* vai além das abordagens comuns de leitura e escrita praticadas tradicionalmente nas escolas. Para Rojo (2012):

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Ainda de acordo com Rojo (2017), multiletramentos são “as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos” (ROJO, 2017, p. 04). Nessas práticas, são incluídos procedimentos e capacidades de leitura e de produção que vão além da compreensão e produção de textos escritos, incorporando a leitura e a (re)produção de imagens, fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

A consideração dos multiletramentos no currículo escolar contribui para que uma participação mais efetiva e crítica, nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, possa ter lugar e permite também que se tenha mais do que um usuário das linguagens, “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos) [e] mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos” (BRASIL, 2017, p. 70).

Dessa forma, encontramos nos Estudos Culturais o aporte necessário para realizar a pesquisa em articulação com os letramentos e multiletramentos e, assim, investir nesses campos teóricos para realizar uma análise cultural dos dados produzidos. Por isso, com a finalidade de contextualizar estas articulações, na próxima seção, serão apresentadas as escolhas teórico-metodológicas, tendo sido escolhido, como estudo teórico-conceitual para esta pesquisa, o campo dos Estudos Culturais.

CONTEXTO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A abordagem metodológica escolhida foi a análise cultural, na qual a relação intrínseca entre cultura, linguagem e poder está em foco, entendendo-se que a linguagem, *lato sensu*, é





um campo produtivo e conflituoso em que se dá a luta pela significação” (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019, p. 426), caracterizando-se pela interrogação dos contextos sociais e políticos, de modo a procurar captar e compreender toda a complexidade no interior desses contextos.

Os Estudos Culturais foram escolhidos como pressupostos teórico-metodológicos. Neste campo, a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43). Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas narrativas com 6 alunas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul. A escolha pela entrevista narrativa foi motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta, pois, nesse esquema, o entrevistador impõe uma estrutura em que seleciona o tema e os tópicos; ordena as perguntas; e verbaliza as perguntas com sua própria linguagem (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Já na entrevista narrativa a narração substitui o esquema pergunta-resposta e o informante usa sua própria linguagem na narração dos acontecimentos.

Neste sentido, o exercício analítico, a seguir apresentado, descreve e problematiza as narrativas dessas 6 alunas, no que se refere às suas práticas de letramentos. Tais narrativas são consideradas artefatos culturais que permitem que “determinadas ‘coisas’ sejam enunciadas e entrem no domínio da significação” (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019, p. 423), sendo um procedimento político e conjuntural.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM CACHOEIRINHA/RS

A questão norteadora que rege esta seção é: Quais práticas de letramentos têm sido constituídas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? Essas práticas advêm não só do contexto escolar, como também do contexto doméstico do qual as alunas fazem parte, tendo sido envolvidas em significados partilhados pela mídia e por determinados grupos de pertencimento.

Sendo assim, as preferências individuais são construídas no interior da cultura, por isso todas as práticas de letramentos desenvolvidas por tais alunas são determinadas por características culturais. Posto isso, procedemos com as análises das entrevistas narrativas realizadas com as Alunas 1, 2 e 3, em que explanam sobre um dos tipos de leitura que realizam: as fanfics.

Quadro 1: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 1

A1 – Agora eu tô... final de semana que eu vou ficar em casa, que eu fico em casa, eu fico terminando de ler uma fanfic que eu tô lendo agora.

Quadro 2: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 2

A2 – Acho que fanfic também conta como leitura? [...] pelo celular eu leio as fanfics e aí fora eu leio os livros mesmo.

Quadro 3: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 3

A3 – Ah, eu leio em casa algumas histórias, pesquiso na internet. Fanfic que dizem. São, por exemplo, atores, qualquer ator, tipo um fã vai criar uma história com esse ator. Sabe? Por aí. [...] Várias pessoas que criam. Cada um cria um tipo de história com um universo de desenho, filmes, séries.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A partir desses excertos, percebemos o envolvimento das 3 alunas com práticas de letramentos: nomeadas como fanfics, tendo como suporte de leitura o celular. As fanfics são narrativas ficcionais escritas e divulgadas por fãs em *blogs*, *sites* e em outras plataformas. Essas narrativas partem da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames etc. Tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos (BARBOSA, 2018).

Apesar de haver o predomínio desse tipo de leitura entre as alunas pesquisadas, observamos que não sentem que a prática de leitura que exercem é considerada legítima no contexto escolar, tanto que a Aluna 2 questiona: “[...] *fanfic também conta como leitura?*” Ainda que identifiquem certa marginalização, elas se envolvem e compreendem tais narrativas ficcionais. Todavia, tal envolvimento se dá apenas em contexto doméstico.

Aronowitz e Giroux (1991, p. 128 apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 142-143) chamam isso de uma “pedagogia fronteira da resistência pós-moderna”. Para os autores, essa pedagogia “confirma e criticamente engaja o conhecimento e a experiência através dos quais os estudantes criam suas próprias vozes e constroem identidades sociais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 142-143).

Essa “pedagogia fronteira da resistência pós-moderna”, também denominada de pedagogia dos letramentos críticos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), trabalha com a ideia de que os letramentos

[...] estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que as aprendizagens trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas de textos que existem no mundo real. [...] Mais recentemente, os letramentos críticos também se tornaram elementos próprios para questionamento e criação de novos textos que circulam em diferentes mídias digitais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 139).

Os excertos das narrativas das Alunas 1, 2 e 3 evidenciam como esse letramento crítico tem estado presente no espaço doméstico e se conecta às identidades contemporâneas das alunas. Nesse sentido, “as novas mídias da cultura popular, que assumem várias formas, incluindo literatura popular, música, televisão, filmes, quadrinhos, graphic, novels, revistas, internet e videogames” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 139), tendo em vista o mundo globalizado que os alunos participam, fazem-se presentes em suas narrativas.





Outrossim, a própria BNCC (BRASIL, 2017) aponta a cultura popular como uma ferramenta pedagógica. Há, por exemplo, sugestão para que o professor, após a leitura de um livro de literatura ou da exibição de um filme, oriente os alunos a “postar comentários em redes sociais específicas, a seguir diretores, autores, escritores, [...] a produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever fanfics, a produzir e-zines, a tornar-se um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 68).

Não obstante, a escola ainda tem investido preferencialmente na escrita manual e impressa, não se atentando para as novas ferramentas de diagramação, de vídeo, de áudio, de tratamento de imagens e de edição. Enquanto as práticas de letramentos em contextos domésticos estão se encaminhando para os multiletramentos, em que o texto, tal como o conhecemos, é extrapolado para outras dimensões leitoras. As práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia e, além disso, os textos são compartilhados numa relação dialógica (LORENZI; PÁDUA, 2012).

As práticas de letramentos constituídas pelas alunas são de textos compostos de muitas linguagens e que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Assim, vamos percebendo, a partir das entrevistas com as alunas, que estas interagem com plataformas diferenciadas, priorizando os significados da leitura. Essas plataformas, em contextos domésticos, alargam o conceito de Pedagogia, produzindo “o estilhaçar das fronteiras pedagógicas escolares, acrescentando o entendimento de que toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem são também espaços pedagógicos (IGNÁCIO; MOMO, 2023, p. 194).

Neste sentido, temos a narrativa da Aluna 3 em que trata sobre sua outra preferência de leitura: os *e-books*.

Quadro 4: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 3

A3 – Às vezes eu procuro um livro na internet que dê pra ler de graça, né? Que eu não tenho condição de pagar. [...] As minhas experiências de leitura são mais voltadas pra essas coisas de internet. No celular e no computador. Daí eu uso o computador do meu irmão que é melhor pra ler.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Na narrativa da Aluna 3, percebemos que as aprendizagens estão sendo produzidas em suportes textuais diferentes da escola: em plataformas digitais, através de *e-books* gratuitos, os quais a própria aluna escolhe sem a solicitação da escola. Este universo tem sido consumido a partir de dois suportes de leitura: celular e computador, sendo este a preferência da aluna, por ser “melhor pra ler”.

Também observamos, neste excerto, o alargamento do conceito de Pedagogia para Pedagogia Cultural, em que se renuncia a “concepções de educação decorrentes somente de ações sistemáticas da escola, evidenciadas na figura central do professor” (IGNÁCIO; MOMO, 2023, p. 194) e entende-se “o currículo cultural como um dos partícipes na

(con)formação dos sujeitos escolares” (IGNÁCIO; MOMO, 2023, p. 194). Para Bortolazzo (2020), *Pedagogia Cultural*

[...] não é simplesmente uma nova expressão que conecta pedagogia e cultura, mas reitera uma importância significativa conferida às questões culturais no campo pedagógico. Denominar uma “pedagogia” como “cultural” vai além da justificativa teórica, já que é constitutiva de saberes e produz conhecimento sobre os sujeitos (BORTOLAZZO, 2020, p. 316).

Dessa forma, “cabe ressaltar que este debate tem sido acrescido da ideia de indissociabilidade entre esses campos” (IGNÁCIO; MOMO, 2023, p. 194), “uma vez que seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais, todas as pedagogias” (COSTA, 2010, p. 136-137). Posto isso, podemos afirmar que as escolhas da Aluna 3, voltadas à leitura de livros pela internet, ratifica as relações da Pedagogia com as práticas culturais cotidianas, evidenciando a importância de tais práticas serem trabalhadas na escola, já que fazem parte da vida da Aluna 3 e também das Alunas 1, 5 e 6, como veremos abaixo.

Quadro 5: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 1

A1 – Livros de terror [...] é o que eu leio em casa mesmo, porque eu tenho sete livros do Stephen King e daí eu gosto de ler, eu já li acho que dois inteiros. E daí tô na metade de um, mas isso é o que eu leio em casa mesmo. [...] São poucas coisas que eu pego pra ler na internet. Eu gosto mais de ler livro, porque pra mim é mais interessante ler um livro do que na internet. E daí eu tenho bastante livro em casa, mais de terror também.

Quadro 6: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 5

A6 – Eu leio mais fantasia e romance. São livros maiores. São tipo livros de bruxa ou de príncipes e princesas. Tanto livro impresso quanto no celular, que eu tenho um aplicativo de livro que é o Kindle. Ai eu baixo alguns livros e de vez em quando eu leio quando eu não tô com o meu livro. Porque às vezes é muito grande o livro que eu tô lendo ou eu não quero estragar ele levando pros lugares.

Quadro 7: Excerto da entrevista narrativa com Aluna 6

A5 – Eu sempre gostei de ler bastante livro. Então, na pandemia eu lia mais no celular, né? Tem os aplicativos de livro ali, mas agora eu tô comprando mais livros. Eu gosto de ler livro e no celular. Qualquer um dos dois é bom, só que eu gosto de ter o livro físico, ele parece que é melhor de ler, né? Mas no celular na pandemia foi o que eu mais li. Eu entrava ali, tinha vários tipos de livro aparecendo pra mim, terminava um já ia ler outro, que era bem mais rápido, né? No celular. [...] No começo, eu achava meio estranho de ler, meio difícil. Depois tu acostuma, tu não para mais, só lê. Em casa eu adoro ler, tô sempre lendo. Eu gosto mais de romance e ação. São os que eu mais gosto. [...] Os livros que eu mais tenho há bastante tempo são os do Crepúsculo, eu tenho a saga toda. Então, eu sempre leio. Cada livro tem umas trezentas páginas. [...] desde pequena eu sempre assisti os filmes né? Eu não sei, eu acho que é uma coisa que não pode acontecer na vida real acaba prendendo com o suspense do que vai acontecer, né? Por ser vampiro é uma coisa legal.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Assim como foi relatado pela Aluna 3 no Quadro 4, nas narrativas das Alunas 5 e 6 igualmente identificamos que estas realizam leituras pelo celular. Enquanto a Aluna 1 não especifica qual suporte de leitura faz uso quando fala: “*São poucas coisas que eu pego pra ler na internet*”. A Aluna 5 afirma que sempre leu muitos livros físicos, mas durante o período pandêmico por COVID-19 leu através de aplicativos no celular e achou que a leitura se deu de modo mais rápido, além de ter a comodidade de várias opções aparecerem após o término de cada livro, tendo a oportunidade de construir sua trajetória de leitura e criar novas práticas de acesso ao literário. A Aluna 6 também conta que realiza leituras a partir de um aplicativo específico: o Kindle.

A tecnologia tem permitido o acesso às informações globalizadas, à interação e à organização de respostas coletivas, constituindo as identidades numa lógica de visibilidade e de conexão (MACHADO, 2019). Sendo assim, “a literatura nunca teve antes um espaço tão vasto para se manifestar, [...] há uma quantidade incalculável de títulos nas ‘prateleiras virtuais’” (MESQUITA; CONDE, 2008, p. 05).

Nesse cenário, a internet oferece uma possibilidade praticamente ilimitada de escolhas de títulos para imersão no universo da cultura literária. À vista disso, verificamos que essas alunas estão inseridas na cultura digital, familiarizadas com o mundo *on-line*, atuando como consumidoras de conteúdos diversos disponíveis pela tecnologia, incluindo os conteúdos literários.

Entretanto, ficam evidentes também suas preferências por livros físicos, alternando as escolhas entre o mundo real e virtual. A Aluna 1 explana seu gosto por livros de terror, citando a coletânea de livros de Stephen King: “[...] *eu tenho sete livros do Stephen King*”; a Aluna 5 relata que, após o período de pandemia, tem comprado mais livros, pois gosta “[...] *de ter o livro físico, ele parece que é melhor de ler*”, especifica também seu interesse por livros de romance e ação e pela Saga Crepúsculo; a Aluna 6 detalha o tipo de livro que consome: fantasia e romance; bruxa, príncipes e princesas, esclarecendo que “*são livros maiores*” e, por esse motivo, quando não está em casa prefere ler pelo celular ou para não “*estragar ele levando pros lugares*”.

A partir dessas narrativas, compreendemos que as Alunas 1, 5 e 6 ainda preferem a obra impressa em papel e a comodidade de poder ler mesmo sem um aparelho celular, mas circulam entre os diversos suportes de leitura disponíveis na atualidade. O *e-book* tem sido uma possibilidade de leitura para estas alunas, assim como o livro impresso. Estes dois suportes de leitura se complementam, são formas de convivência “entre o tradicional e o novo neste cenário de mudanças cada vez mais profundas no que se refere aos livros ou objetos de leitura” (MESQUITA; CONDE, 2008, p. 06). Nesses excertos, verificamos a inserção dessas alunas na cultura digital e como esta tem oportunizado novos itinerários de leitura, em que “as vivências na *web* e a utilização de artefatos digitais móveis têm se tornado sinônimo de liberdade de escolha, muito embora essa liberdade seja permeada pelo mercado” (MACHADO; SILVEIRA, 2020, p. 49).

A partir da cultura digital em que essas alunas estão inseridas, foi possível a convivência com várias linguagens em um único suporte de leitura: uma tela de celular e/ou de computador. Essas questões têm sido influenciadas pela indústria cultural de alguma

forma, modificando o que se aprende e o modo como se aprende. Essa indústria tem atuado de forma globalizada como mediadora dessa relação, implementando, no contexto dos jovens, outras formas de leitura (MACHADO, SILVEIRA, 2020). Em síntese, as práticas de letramentos têm se configurado em meio aos novos produtos culturais, como o *e-book*, mas também interage com produtos culturais consolidados há mais tempo: livros físicos, buscando articular perspectivas e elementos que atravessam as possibilidades de práticas de leitura dos jovens contemporâneos (MACHADO; SILVEIRA, 2020).

Através das narrativas das alunas, foi possível identificar o quanto a cultura digital vem atuando de forma significativa no consumo de práticas de letramentos, configurando novos modos de ser leitor. Assim, ressaltamos que grande parte do material de leitura referido pelas alunas participantes da pesquisa se deu em suportes como o celular e o computador: fanfics e *e-books*, por exemplo. No entanto, o livro físico também se mostrou muito presente na vida das alunas entrevistadas, em que relataram a apreciação por temáticas de terror, romance, ação e fantasia.

Portanto, os multiletramentos se mostraram muito presentes nas narrativas das alunas, “enquanto práticas sociais plurais, e que mantêm, de acordo com seus propósitos comunicativos, conexões entre pessoas e suas culturas, bem como a necessidade de uma interação social por meio de textos e leituras multissemióticas e multimodais” (ROJO, 2022, p. 09). Considerando essa interação social, observamos que as alunas têm práticas de letramentos muito parecidas. Constatamos também que as alunas romperam com velhos paradigmas centrados somente no que a escola propõe: o letramento escolar grafo-cêntrico, e buscaram novos e multiletramentos, sendo a maior parte de interação digital.

ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

A partir das entrevistas narrativas, percebemos a ocorrência de tipos de leitura que se direcionaram a textos ficcionais como *best-sellers*, trilologias, séries fantásticas, preferencialmente no suporte impresso, mas também no suporte celular. Sendo assim, observamos uma forte vinculação cotidiana dessas jovens aos livros impressos.

No entanto, há a ampliação das práticas de letramentos apresentadas pelas alunas, incluindo a cultura digital, expandindo os espaços de leitura, dissociando-se do livro impresso, o que resulta em outras e novas práticas de leitura, permitindo um trânsito ágil de uma linguagem para outra (MACHADO; SILVEIRA, 2020). A apropriação das práticas de linguagem contemporâneas pareceu produtiva para a atribuição de significado à existência dessas alunas, participando na formação dos seus gostos e interesses de leitura.

Por conseguinte, foi possível concluir que as práticas de letramentos consumidas pelas alunas aludem aos multiletramentos em que valorizam e incorporam gêneros textuais multimodais em seu contexto doméstico. Por essa razão, defendemos “a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada, o que sugere atenção especial à formação continuada dos professores, com a necessidade de estes atuarem em sintonia com essa perspectiva” (ROJO, 2022, p. 02).





REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano XIV, n. 31, p. 12-19, jul./2018.

BORTOLAZZO, Sandro. Os usos do conceito de Pedagogias Culturais para além dos oceanos: uma análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

IGNÁCIO, Patrícia; MOMO, Mariangela. Cenas da vida escolar: pedagogias culturais, currículo cultural e consumo. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (Orgs.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 192-216.

JOVCHELOWITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2020.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MACHADO, Patrícia Aparecida. **“Conecto-me; logo, existo”**: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital. Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. UFRGS, 2019, 223 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACHADO, Patrícia Aparecida; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Novas práticas juvenis de leitura: cultura digital e formas de apropriação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 33, p. 48- 67, jan./jun. 2020.

MESQUITA, Isabel Chaves Araújo; CONDE, Mariana Guedes. A evolução gráfica do livro e o surgimento dos e-books. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, X, 2008, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. p. 01-06.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, Odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-20, jan./jul. 2017.

ROJO, Roxane. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Entrevista concedida a Geam Karlos-Gomes e Ana Maria dos Santos Honorato da Silva. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. 01-12, 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane Félix. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019.



QUEM CONTA UM CONTO, CONTA UM CURTA: PROJETO DE TRANSCRIÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS¹

Solange Salette Toccolini Zorzo
IFBA

Numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar 1993: 151-152).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa surgiu a partir de um projeto desenvolvido em sala de aula com duas turmas do segundo ano do Curso Integrado de Informática do IFBA, *campus* Barreiras, na disciplina de Língua Portuguesa. Tal trabalho contou com leituras efetuadas dos contos de Machado de Assis e suas transcrições para o formato de sinopse, roteiro literário, roteiro técnico e por fim, para o formato de curta-metragem.

A opção de trabalharmos contos clássicos de nossa literatura se deu devido ao fato de que a escola precisa apresentar essas leituras aos e às jovens discentes, afinal, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p.10). O trabalho em grupo procurou provocar essa influência durante todo o processo da elaboração do projeto.

Luis Filipe Ribeiro (2008, p. 4), em suas pesquisas, levantou que Machado escreveu 218 contos, apenas 8 deles publicados exclusivamente em livro, ou seja, 210 publicados originalmente na imprensa, em jornais e revistas. “Há que notar, entretanto, que dos seus

¹ As teorias aqui apresentadas estão vinculadas à tese de doutorado da autora intitulada: Crisálida- texto : o roteiro cinematográfico : a criação literária nos roteiros O pai da Rita e Cabra-cega, de Di Moretti. Orientador: Dr. André Luís Gomes. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/35216>. Acesso em 14 jan. 2024.



218 contos escritos, apenas 76 conheceram a forma de livro” (RIBEIRO, 2008, p. 4). Dessa forma, a partir do site <https://machado.mec.gov.br/>, os discentes tiveram acesso à coleção digital de Machado de Assis com edições confiáveis e gratuitas.

Após a leitura e a análise de alguns contos de Machado de Assis, cada grupo de estudantes selecionou um para transcriar, com as devidas adaptações pertinentes a cada gênero, a princípio, em sinopse, em seguida, em um roteiro cinematográfico e na sequência, em um curta-metragem. Ricardo Piglia (2004, p. 37) afirma que “um conto sempre conta duas histórias”; uma história visível e outra secreta, sendo que o autor precisa ter em mente a segunda história a fim de que a primeira apresente os elementos da história secreta que se está narrando, de modo elíptico. Diante da abordagem de Piglia, foi solicitado que os grupos focassem na segunda história de cada conto e fizessem uma releitura dos mesmos para os dias atuais. Eis o grande desafio: entre tantos textos, escolher um que provocasse uma reação estética do grupo e que do mesmo, pudesse ser feita uma releitura atual e significativa, não só para o grupo, mas para outros estudantes, afinal, a proposta era fazer com que os curtas transcritos transpusessem os muros do IFBA, *campus* Barreiras, local em que foram elaborados.

Os discentes, como leitores desses contos, a priori, saem da anestesia do cotidiano para a estesia que desperta as sensações para a criação artística através da escrita. Portanto, como aporte teórico que desse conta deste trabalho, tomamos as teorias de Piglia (2004) em relação ao conto, de Jauss (1994), sobre a estética de recepção, pois é a partir dessa estética absorvida e recriada pelos discentes que a transcrição em curtas se efetivou. Ouvimos também as vozes de Claus Clüver (2008 e 2011) e Irina Rajewsky (2012) e suas discussões sobre intermedialidade, afinal, partimos da literatura, depois para o roteiro cinematográfico e por fim, para a elaboração e exibição dos curtas-metragens, entre outros teóricos cujas ideias foram imprescindíveis para o desenrolar desta pesquisa.

Este projeto efetivou o objetivo proposto a priori que era ampliar o desenvolvimento da capacidade leitora de estudantes de forma intermediária, a partir de contos de Machado de Assis, através de atividades que propiciaram uma vivência efetiva dos textos com suas dimensões estética, cultural e histórica, ampliando sua visão de mundo, bem como o reconhecimento universalista da arte literária e sua transcrição cinematográfica. Assim, parafraseando a epígrafe de Cortázar acima, e após a exibição de cada curta, podemos afirmar que os discentes foram capazes de atuar no espectador como uma espécie de abertura, de fermento que projetou a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que foi muito além do argumento visual.

DO CONTO AO ROTEIRO CINEMATOGRAFICO

O roteiro cinematográfico, cuja natureza é compreendida em nosso enfoque como literatura posta em arte cinematográfica, arquiteta-se como texto/signo, ou seja, cada texto configurado em seu diferente gênero compõe um grande significante que se oferece à de-



cifração realizada pela leitura. Essa natureza cifrada da linguagem artística não pressupõe hermetismo, fechamento à leitura, mas um manejo do signo linguístico que exige, para além da atribuição dos significados, a potencialização dos processos de significação. Essa característica do roteiro converte o espaço do texto em um espaço de jogo no qual o leitor/roteirista cinematográfico ocupam lugares essenciais: o de sujeitos que operam, analogamente, pela tensão criatividade/recriação.

Após o trabalho com alguns contos de Machado de Assis, os grupos escolheram os seguintes contos para a transcrição em roteiro cinematográfico: *A Cartomante*, *A causa secreta*, *Cantiga de Esponsais*, *Um Apólogo*, *To be or not to be*, *A Chinela Turca*, *O espelho*, *Suje-se Gordo!*. A escolha deveu-se a vários fatores, o principal é que de alguma forma aquele conto em sua segunda história, despertou a representação de algo vivenciado pelos componentes dos grupos. Em sala, trabalhamos, paralelamente, as etapas que seguiríamos e que está pontuada na seguinte pirâmide:

Figura 1: Pirâmide do processo da transcrição do conto ao curta



Fonte: Pirâmide adaptada do Curso de roteiro de Di Moretti²

Sendo assim, após a escolha do conto, os grupos fizeram a análise, a sinopse e sua transcrição para os dias atuais. Esta foi a forma de cada grupo apresentar a ideia à professora. Na sequência, estudamos o gênero “roteiro cinematográfico”, o qual, a priori, chamamos de “roteiro literário”. Segue abaixo, uma das sinopses apresentadas:

O curta-metragem é uma adaptação contemporânea do conto “Um Apólogo”, de Machado de Assis. A história segue dois amigos, Fernando e Micael, que se preparam para uma apresentação escolar. Fernando, o estudioso e confiante, é confrontado por Micael, que se orgulha de suas habilidades

² MORETTI, Di. *Oficina de Roteiro com Di Moretti*. Local: Espaço Cult em Brasília. Realizada de 25 a 27 set. 2015. Carga horária: 12 horas.

acadêmicas. O curta-metragem aborda temas como humildade, trabalho em equipe e autoconfiança, e nos lembra da importância de não ser apenas uma “agulha” na vida de alguém, mas buscar o próprio destaque.³

Vernet (2012, p. 130) salienta que a história contada pelo filme de ficção aparece sob a forma de um jogo de montar: as peças estão determinadas de uma vez por todas e são em número limitado, mas podem entrar em um número bastante grande de combinações diferentes. A escolha e a arrumação permanecem relativamente livres. Dessa forma, há várias modificações a partir do primeiro tratamento do roteiro (roteiro literário) até que se chegue ao roteiro técnico pronto para as filmagens. Isso devido a vários fatores. Por isso que a autoria de um filme não compete a apenas uma pessoa, mas a uma instância narrativa. E é nesse caso que concordamos com Blanchot (2011, p. 240-241) quando ele salienta a infinitude de uma obra de arte.

No decorrer de seu texto, Vernet salienta que o filme sempre é a obra de uma equipe e exige várias séries de opções assumidas por muitos técnicos (produtor, roteirista, fotógrafo, iluminador, montador). De acordo com o autor, é preferível falar de *instância narrativa* a propósito de um filme, para designar o lugar abstrato em que se elaboram as escolhas para a conduta da narrativa e da história, em que trabalham ou são trabalhados os códigos e de onde se definem os parâmetros de produção da narrativa fílmica. (2012). Sendo assim, cada grupo designou os componentes e suas atribuições no decorrer das filmagens.

Há vários tratamentos do roteiro inicial, com versões processuais até ele se tornar um filme. Como o primeiro tratamento é um texto “aberto” para leituras e modificações pela instância narrativa para que vá às telas, há vários tratamentos entre o roteiro do primeiro tratamento ao roteiro final que vai para as filmagens. E, mesmo após as filmagens, há mudanças, cortes e acréscimos efetuados na montagem.

DO ROTEIRO AOS CURTAS

Essas leituras, escolha, análises e transcrições dos contos para os curtas partem do olhar de Jauss para o que ele denominou “a estética da recepção”. Hans Robert Jauss em seu texto “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*” faz uma abordagem histórica para retomar os três conceitos da tradição estética ocidental e readaptá-los à sua concepção de experiência estética. *Poiesis* (criação) é o prazer que ante a obra nós mesmos realizamos – a retirada da dura estranheza do mundo exterior e sua conversão em obra de arte. A *aisthesis* (sensação) compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada ou através do estranhamento. Por fim, a *katharsis* (purificação) liberta o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética da sua capacidade de julgar. Dessa forma, os e as criadores(as) dos curtas, a princípio, passaram por essas experiências e, a posteriori, como recriadores das obras, proporcionaram essas experiências a outras pessoas.

³ Uma das sinopses transcrita para os dias atuais.





Em relação às transcrições dos contos para os curtas, a princípio houve a *poiesis* – foi o prazer dos e das discentes perante a obra de Machado de Assis que na sequência desencadeou a *aisthesis* em que houve a recepção prazerosa do conto literário e a lembrança de algo do próprio cotidiano dos e das discentes. Por fim, a *katharsis* – a liberdade estética e a liberdade da transcrição para o roteiro e na sequência, para os curtas.

Nesse ponto, analisamos o trabalho efetuado pelos discentes através de algumas teses de Jauss na estética da recepção. Na primeira tese, Jauss afirma que a relação dialógica é o pressuposto da história da literatura. A partir desta moldura dialógica, a obra é atualizada pelo leitor. Esta atualização diferirá de acordo com a época; assim, a partir dessa tese, os grupos atualizam os contos do século XIX para a atualidade de forma dialógica.

Jauss descreve a história da literatura como “um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (Jauss, 1994, p. 25). O leitor, aqui, deverá ser entendido como leitor crítico.

E é contando com esse leitor crítico e com a experiência literária do mesmo que pressupõe um “saber prévio” - conjunto de suas experiências, tanto de leitura quanto de vida, que desperta expectativas e aciona uma determinada postura emocional. Por isso contos como os de Machado de Assis são atemporais, eles acionam esses saberes. Dessa forma, já adentramos na terceira tese, em que, o caráter estético dos textos é determinado pelo público leitor, porque considera as diferentes épocas em que a obra foi lida.

Na quarta tese, Jauss postula que os sentidos de um texto são construídos ao longo da história. O tempo histórico do leitor influencia na construção desses sentidos para o texto. Só se pode compreender um texto quando se compreender a pergunta para a qual ele constitui uma resposta. A reconstrução do horizonte de expectativas de uma obra é um aspecto fundamental para essa construção do sentido.

A quinta tese defende que as obras literárias são consideradas um conjunto aberto de possibilidades, uma vez que podem adquirir novos sentidos a cada leitura, o que permite um constante reavaliar dos textos literários. Essa tese considera, portanto, o aspecto diacrônico da obra. É a transcrição na época atual, na catarse provocada pela leitura do texto do século XIX. Esta tese junta-se à sexta que aborda sobre o corte diacrônico.

A última tese considera, além do efeito estético da obra, também seu efeito social, ético e psicológico. Nos trabalhos dos discentes, esses efeitos sociais foram destaques. Machado de Assis trabalha dentro de suas obras com esses aspectos em seus contos. Tanto nos roteiros quanto nos curtas, percebemos que houve esse destaque.

A INTERMIDIALIDADE

Neste ponto, percebemos que a partir da recepção dos contos – arte literária – houve a transcrição para outras artes, ou melhor, outras mídias, conforme é postulado por Clüver (2008). Pela dificuldade como esta, de postular sinopse e roteiro como artes, apesar



que defendemos em nossa tese de doutorado o roteiro como arte literária, é que Clüver preferiu denominar mídias e daí, a intermedialidade.

A necessidade de buscar um termo que possa ser usado internacionalmente, abrangendo artes, mídias e seus textos, faz com que o termo de “estudos interartes” seja substituído por “intermídias”, já que, de acordo com Claus Clüver, o termo “intermedialidade” já era recorrente no âmbito científico alemão e diz respeito ao que é designado largamente como “artes”, ou seja, Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema, e também às “mídias” e seus textos. Assim, o teórico vai definir a Intermedialidade como: [...] um fenômeno abrangente que inclui todas as relações e todos os tópicos e assuntos tradicionalmente investigados pelos estudos interartes. Trata de fenômenos transmidiáticos como narratividade, paródia e o leitor/espectador/auditor implícito e também os aspectos intermediáticos das intertextualidades inerentes em textos singulares (CLÜVER, 2008, p. 224). Para Clüver (2011), a teorização dos aspectos de intermedialidade e dos conceitos, termos e métodos usados para estudá-lo, geralmente trata das mídias no sentido coletivo. Por outro lado, aponta o teórico, a “maioria dos estudos de intermedialidade explora relações e condições de textos individuais e específicos ao invés de aspectos mais generalizados e abstratos das interrelações entre mídias” (CLÜVER, 2011, p. 15).

A base teórica utilizada pelo autor para esse tipo de estudo, foi proposta por uma das principais estudiosas do tema. Irina Rajewsky propôs três “subcategorias” de intermedialidade: transposição midiática, a combinação de mídias e as referências intermediáticas. Para a estudiosa, a primeira subcategoria trata-se da intermedialidade no sentido mais restrito de transposição midiática, como nas adaptações cinematográficas, em que a qualidade intermediática está relacionada com a transformação de um determinado produto de mídia (um texto, um filme etc.) ou de seu substrato em outra mídia, no caso, um novo produto (RAJEWSKI, 2012). Esse foi, portanto, o trabalho efetuado pelas turmas, afinal, houve transposições midiáticas até chegar ao formato de curta-metragem: foi do conto de Machado de Assis para a sinopse, da sinopse para o roteiro, do roteiro para o cartaz e deste para o curta-metragem.

A segunda categoria, combinação de mídias, se refere a fenômenos como ópera, filme, teatro, performance, manuscritos com iluminuras, instalações em computador ou de arte sonora, quadrinhos, entre outras. Nessa subcategoria, a qualidade intermediática é determinada pelo resultado ou o próprio processo de combinar, no mínimo, duas mídias diferentes, ou o que a estudiosa chama de “duas formas midiáticas de articulação” (RAJEWSKI, 2012, p. 24). Neste caso, temos a música dentro dos curtas.

Já a terceira subcategoria, referências intermediáticas, são referências de uma mídia em outra mídia, por exemplo, referências de um filme em um texto literário, através de técnicas cinematográficas como tomadas, edição, fades, montagem. São como estratégias que contribuem para a significação total do produto (RAJEWSKI, 2012, p. 25). O próprio nome do curta, por ser homônimo ao conto, faz referência ao texto literário de Machado de Assis.



Nenhuma produção foi estanque. Ao ler os contos, e selecionar um para efetuar as transmediações, houve um dialogismo com o conhecimento prévio dos e das estudantes. A todo instante, enquanto o filme estava no papel, quer seja em sinopse ou em roteiro, já havia uma pré-visualização da arte cinematográfica final. Afinal, como Frank Daniel afirma, “roteirizar é fazer um filme no papel”.

Curtas prontos, fizemos uma manhã de apreciação. As duas turmas puderam assistir aos curtas-metragens elaborados pelos colegas, bem como contamos com a presença de alguns professores. A partir dessa seção de cinema, foi possível avaliar a qualidade das imagens, da narrativa e do som dos curtas. Para auxiliar no aprimoramento de cada curta, fizemos uma visita técnica a uma produtora de vídeos da cidade, em que cada etapa, desde o roteiro, as filmagens, a montagem até a edição e aprimoramento de cada curta foram abordados. Dessa forma, foi possível editar os curtas e melhorar para as próximas exposições.

Após a nova edição, foram feitos cartazes de anúncio dos filmes para exibição dos curtas-metragens na Jornada Científica do IFBA, *campus* Barreiras. Nessa jornada é que foi possível extrapolar os muros do Instituto, afinal, a partir de uma sala temática, os e as estudantes puderam exibir a um público de escolas públicas externas, tanto o processo quanto os curtas por eles elaborados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos a oportunidade de relatar as etapas da elaboração de curtas-metragens desde a leitura dos contos de Machado de Assis até a transcrição para os dias atuais em curtas-metragens homônimos. Essas transcrições partiram, a princípio, de elementos da estética da recepção de Jauss. Afinal, foi através da escrita literária dos contos que houve o elemento catártico que impulsionou o ato criativo de nossos estudantes.

Ítalo Calvino (1990), em sua obra *Seis propostas para o próximo milênio*, alerta que, no cinema, a imagem que vemos na tela passou primeiramente por um texto escrito, foi primeiro “vista” mentalmente pelo diretor, em seguida reconstruída em sua corporeidade num *set*, para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme. Segundo o autor, todo filme é, pois, o resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma; nesse processo, para o trabalho dos estudantes de Informática, a sinopse, o roteiro cinematográfico e os cartazes desempenharam um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das sequências, tanto da câmera quanto da montagem. Houve um processo artístico de criação que antecedeu o processo artístico fílmico. Foram imagens presentes na mente dos e das estudantes que foram projetadas minuciosamente para o papel e depois para a tela. Esse processo, os benefícios e a exibição dos mesmos na jornada científica do IFBA, *campus* Barreiras, podem ser verificados na reportagem feita pela TV Câmara e disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1zi9M5e24731QwVuGfLRyED4q9jxM2Mo5/view?usp=sharing>.



A exibição dos curtas constitui uma cena imaginária, mas que foi ao mesmo tempo real, por ter sido percebida em tempo real. A literatura, apoiada pela expressão verbal, constitui imagens num plano mental. Aqui a mensagem foi explorada por meio da leitura que estimulou a imaginação do leitor, necessitando uma aproximação direta entre meio (livro) e leitor. As imagens trabalhadas pela literatura estão ligadas ao plano da escrita que fixa sequências faladas (silábica, fonética e alfabética). Sendo assim, esta estética se constitui como uma abstração da realidade. Os objetos trabalhados pela literatura, embora fazendo parte de um imaginário real, perpassam por outros imaginários. Isso acontece porque ela não tem o apoio da fotografia em movimento diretamente assimilada pelo olho humano. Embora um conto procure falar sobre algo da existência humana, a única maneira de conseguir comunicar isto será por meio das palavras, sendo que cada uma carregará um valor semântico diferente, a depender da visão de mundo de cada leitor.

Sendo assim, Machado de Assis, com sua visão de mundo apurada, nos presenteou com muitos contos e desses com os selecionados para este trabalho. Através do seu trabalho artístico com a palavra, foi possível aos discentes, a “visão mental” dos curtas. Dessa forma, percebemos que um trabalho intermediário e polifônico como este vai muito além do simples aprendizado de um período literário. Mostra ao leitor o valor atemporal de obras escritas no século XIX e as razões de as mesmas serem chamadas de clássicos.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas*. Trad.: Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 1990

_____. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CLÜVER, Claus. *Intermedialidade e Estudos Interartes*. In: NITRINI, Sandra; PEREIRA, et al (org). *Literatura, artes, saberes*. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2008, p.209 – 232.

_____. *Intermedialidade*. In.: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*. v. 1. n. 2. Nov. 2011.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. Tradução Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: _et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MACHADO DE ASSIS: Vida e obra. Disponível em: <https://machado.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PIGLIA, Ricardo. “Teses sobre o conto”. In: __. Formas Breves. Trad.: José Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p.87-94.

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In.: DINIZ, Thaís F. N. Org. Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

RIBEIRO, Luis Filipe. Machado, um contista desconhecido. In.: Machado de Assis em linha. Ano 1, número 1, junho de 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmn-nnibpcajpcglclefindmkaj/https://machadodeassis.fflch.usp.br/sites/machadodeassis.fflch.usp.br/files/u73/num01artigo02.pdf>. Acesso em 08 jan. 2024.

VERNET, Marc. In.: AUMONT, Jacques... et al; *A estética do filme*. 1. reimp. Tradução Marina appenzeller. Campinas: Papirus, 2012.



SIMBOLOGIA DOS INSETOS NO LIVRO/FILME CORALINE

Letícia Carvalho Lessa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP

Dra. Cassiana Lima Cardoso (orientadora)

UERJ/FFP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que a leitura é algo indispensável para o desenvolvimento da criança e do jovem, pois ela estimula o raciocínio, a criatividade, a interpretação. Nesta introdução, gostaríamos de ressaltar a relevância da leitura de livros do gênero terror/horror da literatura infantojuvenil, antes de, propriamente, abordar como as simbologias e alegorias presentes no livro de Neil Gaiman, “Coraline”, dialogam com os processos de evolução da protagonista. Como fundamentação teórica, trabalharemos com as ideias de August Schlegel.

Muitos podem achar que histórias de terror não são para crianças, mas esse contato é importante. Ele as ajuda a lidar com seus medos e instiga a curiosidade diante do desconhecido. Mesmo estando amedrontadas, a atração evocada por essas emoções transmitidas pelo gênero terror/horror atrai sua atenção, sinalizando que a criança deseja, de alguma maneira, lidar com esses sentimentos.

A escritora Regina Drummond já afirmou: “Esse sentimento (o medo) é controlável pelas crianças, por isso pode ser bom, diferente de um medo real” e a Rosana Rios, também escritora, completou: “O medo na literatura é um instrumento de autoconhecimento”. (DRUMMOND, RIOS, 2020)

Portanto, é evidente que a leitura de livros desse gênero na literatura infantil e juvenil desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e jovens. Ao oferecer um espaço seguro para explorar o medo e desafiar seus limites, essas histórias não apenas estimulam a imaginação e o pensamento crítico, mas também proporcionam uma oportunidade para enfrentar e compreender emoções complexas. Assim, ao analisar obras como “Coraline”, percebe-se como as simbologias e alegorias presentes interagem com a evolução da protagonista, contribuindo para um entendimento mais profundo do mundo interior das crianças e jovens.

O enredo, presente tanto no livro quanto no filme, inicia-se com a jovem Coraline e seus pais recém-mudados para uma residência chamada de “Palácio cor de rosa”, ou apenas “complexo de apartamentos”. Enquanto explora sua nova casa, Coraline descobre uma porta secreta que revela um outro mundo, semelhante, porém, superior ao seu, com



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

comida melhor, com um quarto melhor e com pais melhores também, entretanto, com um detalhe um tanto quanto perturbador: as pessoas de lá, todas possuíam botões nos lugar dos olhos. Empolgada por essa descoberta, pela emoção de ter algo novo para explorar e pela atenção que recebe da Outra Mãe e do outro pai, ela não percebe os perigos que corre. Contudo, com o tempo e a ajuda do gato preto, Coraline compreende o risco que tanto sua vida quanto a de seus verdadeiros pais enfrentam, e com bravura e coragem, utilizando todos os recursos disponíveis, ela luta para retornar à sua casa e à sua família verdadeira.

Porém, as semelhanças entre as obras acabam por aí. No livro, Coraline é filha única e durante toda a obra, é ela quem narra os acontecimentos, todos em sua visão, proporcionando uma perspectiva única. No entanto, no filme, apesar de manter a visão de Coraline, o diretor Henry Selick optou por introduzir o personagem Wybie Lovat, para evitar que a protagonista passasse todo o tempo sozinha, pensando em voz alta, proporcionando-lhe uma certa companhia. Uma outra diferença notável é em como o outro mundo é mostrado nas obras, enquanto que na narrativa fílmica ele é bem mais lúdico e colorido, no romance ele é descrito de forma bem menos chamativa e sem vida, grotesca. Há também a ausência da “Mini Coraline” no livro, sendo a porta o único meio de contato da Outra mãe com a menina.

Essas disparidades estão presentes também em vários outros momentos, mas algo que vale destacar para este trabalho, é em como a protagonista fica presa no outro mundo. No longa, ela vai e volta algumas vezes, só enfrentando a outra mãe na última vez que se vê presa, enquanto que na obra de Neil Gaiman as coisas acontecem de forma mais rápida e intensa, a primeira vez que ela vai a sua impressão de lá já não é boa, porém ao sair descobre que precisa retornar para salvar seus pais capturados pela Beldam. Com esse retorno, que é bem mais longo e assustador que no filme, a bela dama trapaceia e faz realmente de tudo para que Coraline perca e fique presa lá para sempre.

A NEGLIGÊNCIA PARENTAL

A dinâmica parental retratada em Coraline pode ser interpretada como negligente. Por terem se mudado recentemente e não haver nenhuma outra criança por perto, a menina se sente entediada a maior parte do tempo, e seus pais, imersos no trabalho, que mesmo que feito de casa pelo computador, se veem frequentemente incapazes de oferecer a atenção que Coraline deseja e necessita. Por isso, em várias ocasiões, é evidenciada a falta de interesse, como no trecho: “Não me importo realmente com o que você vai fazer — disse a mãe de Coraline —, desde que não bagunce nada.” (GAIMAN, 2012, p. 9)

Porém, é relevante destacar que a visão que temos é da perspectiva de Coraline, uma criança de 11 anos de idade, que possivelmente não compreende totalmente as demandas profissionais de seus pais, e também vale ressaltar que, apesar dos pais da menina serem ocupados, pelo livro temos um “background”, um contexto, de como eles eram antes da mudança, em uma situação onde o pai de Coraline a ensina sobre coragem, e essa con-



juntura pode dar a entender que ao se mudarem para o complexo de apartamentos, o Palácio cor de rosa, a bela dama, de certa modo, manipulava os Sr. e Sra. Jones, e talvez até os outros moradores adultos, para ignorarem a Coraline fazendo a menina se sentir mais sozinha e ignorada.

De qualquer forma, Coraline se sente deixada de lado por várias vezes, permitindo assim que a outra mãe se aproximasse com mais facilidade. Ainda um outro ponto que, para a nossa protagonista, poderia ser entendido como indiferença por parte dos pais é sobre as refeições, sua mãe nunca cozinhava e seu pai sempre testava comidas novas e nada apetitosas para o paladar infantil. Assim que ela chega na outra casa, a bela dama havia acabado de preparar um frango assado e então há a seguinte comparação:

Quando o pai de Coraline preparava frango, comprava frango de verdade, mas fazia coisas estranhas com ele, como cozinhá-lo ao vinho ou estufá-lo com ameixas ou assá-lo em uma crosta e Coraline, por princípio, recusava-se sempre a tocá-lo. (GAIMAN, 2012, p. 50)

Essa constante sensação de incompreensão era como a Bella Dama capturava as suas presas, as crianças. Estrategicamente, ela avaliava como eram as relações familiares e lançava a “isca” (os ratinhos, presentes nas duas obras). Aguardava pacientemente que a criança encontrasse a porta para que então ela pudesse enchê-la de atenção e comida gostosa e brincadeiras, ganhando sua confiança. Somente então, revelando o que realmente queria.

MIMETIZANDO O MEDO ATRAVÉS DA FANTASIA

De acordo com Aristóteles, mimese é a imitação da realidade, porém não de forma fiel a recriá-la. Ela cria um universo onde os mecanismos da fantasia, a metáfora e a alegoria, que estão presentes na linguagem poética e da literatura, podem articular o medo, apresentando-o de uma maneira que ele possa ser manipulado e dominado.

A narrativa analisada cria outro mundo no qual os medos da protagonista ficam evidentes, um exemplo disso é a Coraline ter pavor de aranhas e essa ser justamente a simbologia da outra mãe. A mimese faz então o uso do terror/horror para que a personagem elabore as suas emoções.

— E ele (o pai de Coraline) disse que não tinha sido corajoso ao simplesmente ficar lá e ser mordido — disse Coraline ao gato. — Não tinha sido corajoso porque ele não tivera medo: era a única coisa que ele podia fazer. Mas, voltar para pegar os óculos, sabendo que as vespas estavam lá e, desta vez sentindo medo, aquilo era coragem. (GAIMAN, 2012, p.97)

Neste trecho, Coraline entende que o medo e a coragem não são opostos, um não anula o outro, mas sim que coexistem juntos. A coragem e a bravura são medidas a partir do medo. Além disso, Freud afirma que “o estranho é aquela categoria do assustador que



remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar.” (FREUD, 1919/1976, p. 277); e na obra também há um trecho que confirma isso:

Olhou ao redor da sala. Parecia-lhe tão familiar — era isso o que a tornava tão estranha. Tudo era exatamente como ela se lembrava: havia todo o mobiliário de sua avó, com cheiro estranho, havia a pintura da bandeja de frutas (um cacho de uvas, duas ameixas, um pêssego e uma maçã) pendurada na parede, havia a mesa de madeira baixa com os pés de leão e a lareira vazia que parecia sugar o calor da sala (GAIMAN, 2012, p. 116).

Logo, é possível compreender como o enredo de *Coraline* traz esses mecanismos; o outro mundo criado pela bela dama é a cópia do mundo real de Coraline, contudo há algo que traz essa estranheza, principalmente pelos olhos de botões que todos possuem lá. De primeira, a menina poderia até não demonstrar nenhum desconforto ou medo, provavelmente por achar que estava sonhando, mas com o tempo naquele lugar isso muda, ela passa a se sentir inquieta e desconfortável.

SIMBOLOGIAS, ALEGORIAS E METÁFORAS DE AUGUST SCHLEGEL EM *CORALINE*

August Schlegel, um filólogo alemão, foi e é fundamental para a abordagem mais subjetiva e expressiva da literatura. Ele tem para si um legado revolucionário e característico a respeito da imitação e expressão da natureza, e, desse legado, destrincharei sobre as metáforas, simbologias e alegorias.

Schlegel considerava a metáfora não apenas como uma figura de linguagem, mas como uma ferramenta para a expressão artística e a compreensão da realidade. Para ele, a metáfora permitia não apenas a associação de imagens e ideias, mas também a conexão entre elementos aparentemente desconexos. Ele a via como um meio de expressão capaz de ir além do literal.

A mais bela espécie de tropo e a mais importante para a poesia é a metáfora. Ela [a metáfora] consiste no fato de que se deixa desaparecer completamente o comparado e deixa surgir em seu lugar a imagem com a qual é comparado, por meio de que, portanto, não é mais indicada a semelhança, e sim a igualdade completa. (SCHLEGEL, 2014, p. 253-254.)

A alegoria atribuída por August Schlegel também possuía um papel fundamental na expressão artística, sendo ela como um mecanismo para representar conceitos filosóficos e abstratos por meio de elementos concretos. Ele via na alegoria uma forma de dar vida a conceitos abstratos, permitindo que fossem compreendidos de maneira mais tangível e vívida pelo público. Para Schlegel, a alegoria é como a personificação de conceitos.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Na perspectiva de Schlegel, toda beleza assume a forma de alegoria, justamente por ser o “indizível”, só pode ser expresso de maneira alegórica. Essa concepção se encontra na doutrina platônica: “Ele [Platão] reconheceu a natureza simbólica do belo, ou seja, sua manifestação sensível de algo espiritual. Ao admitir uma imagem original suprema e celestial do belo, ele a estabelece como uma ideia”.

Por fim, August via a simbologia como uma linguagem metafórica que transcende o literal. Ele acreditava que os símbolos eram portadores de uma riqueza simbólica, o que conecta a obra de arte a aspectos mais profundos da experiência humana. Em sua visão, a simbologia permitia a comunicação de ideias e emoções de forma mais ampla e profunda, além da linguagem literal.

O símbolo carrega uma carga expressiva que assume a forma de um ser. Ele proporciona uma compreensão vinda de significados intuitivos. A alegoria, porém, atua como tradutora desses significados, representando signos. Nesse contexto, o significado emerge do simbólico poético que é distante do fenômeno histórico ou funcional. Agora, para associar esses conceitos às obras de Coraline, é necessário algumas análises.

O universo de Coraline abre margem para a criação de muitas teorias, como a de que o poço seria mais um portal para o outro mundo ou como a de quantos anos a Beldam teria de acordo com as vestimentas das crianças fantasmas que foram capturadas por ela. Mas, para esse trabalho, aprofundarei e detalharei sobre a teoria dos insetos. Essa teoria se fundamenta na ideia de que cada personagem corresponde a um inseto, baseado nas metáforas, alegorias e simbologias presentes no livro e no filme, e se baseia em como eles se relacionam entre si para colaborar com a evolução da protagonista.

Como já se sabe, a aranha é a predadora de vários outros insetos, como moscas, borboletas, besouros, libélulas; elas podem significar controle e manipulação, estão presentes em diversas obras de terror, e, segundo o site “Psychology Today”, alguns psicanalistas acreditam que aranhas simbolizam uma mãe devoradora. A Beldam é representada pela aranha, e no filme, essa comparação é muito mais evidente, tanto pela roupa que ela usa, que se assemelha a uma viúva negra (Imagem 1), quanto por sua forma final.

Porém na obra escrita, apesar de não ter essas referências visuais, por diversas vezes, a mão da outra mãe, com dedos brancos muito longos e unhas carmesim, é descrita e comparada com uma aranha. “Pôs a mão sobre o ombro de Coraline. Coraline recuou. — Agora já vou — disse Coraline. [...] A mão da outra mãe abandonou o ombro de Coraline como uma aranha assustada.” (GAIMAN, 2012, p.79)

E há também outros momentos onde essa analogia se evidencia, como na cena, presente nas duas obras, da bela dama comendo besouros (Imagem 2). “Coraline olhou para baixo esperando que fossem bombons ou caramelos. O saco estava preenchido até a metade de grandes besouros reluzentes, subindo um por cima do outro no esforço de sair do saco.” (GAIMAN, 2012, p.127)



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Imagem 1



Fonte: tirada do filme

Imagem 2



Fonte: ilustração por Dave McKean

Já a Coraline, tem a sua representação na libélula, que, como já citado, está abaixo da aranha na cadeia alimentar, sendo parte de sua alimentação. O significado deste inseto está ligado à transformação, capacidade de adaptação e coragem. Na narrativa

filmica, elas podem ser vistas no detalhe no cabelo de Coraline e em enfeites pelo seu quarto (Imagens 3 e 4).

Imagem 3: tirada do filme



Fonte: tirada do filme

Imagem 4: tirada do filme



Fonte: tirada do filme

Em contos da Europa, as libélulas são chamadas de “devil’s darning needles” (agulhas de cerzir do diabo), e elas tornam pessoas cegas, o que se associa com o filme na cena que a Coraline joga o gato na bela dama a cegando, e no aspecto da Beldam costurar botões nos olhos das crianças. Inclusive, há um ditado popular que dialoga com esse fato: “Os olhos são a janela da alma”, levando em consideração que a outra mãe não apenas rouba os olhos dos “filhos” mas também rouba suas almas a partir deles.

No Japão, porém, as libélulas significam vitória nas batalhas e, em outras sociedades, ainda simbolizam uma melhor visibilidade da realidade e a autodescoberta, que também





podemos coligar com as obras, visto que, em todo filme e livro, se tem o estigma da Coraline enxergar não só o Outro Mundo em sua verdadeira forma, mas também a sua própria realidade melhor, e há, claramente, uma autodescoberta da protagonista por si mesma.

Após a análise dessas representações, pode-se compreender o uso da metáfora, da alegoria e da simbologia dentro das obras de Neil Gaiman e Henry Selick. A metáfora pode ser encontrada no livro, onde, por diversas vezes, a mão da outra mãe é comparada a uma aranha, mesmo não se parecendo fisicamente com uma. Enquanto que a alegoria pode ser entendida com a transformação da beldam no final do filme, em um formato de uma aranha e na casa se desfazendo em uma teia. Por fim, os olhos de botões, em ambas as obras, são a simbologia da Beldam roubar as almas de crianças e outros seres. O gato preto também seria uma simbologia nas obras, mas para a consciência de Coraline.

A entidade do gato nas obras é no mínimo intrigante, e há vários motivos para se acreditar que ele é a consciência da protagonista. A começar pelo fato do gato ser o único ser, além da menina, a não ter olhos de botão no outro mundo, não ter um nome para ser chamado, e da Coraline parecer ouvir sua voz dentro de sua cabeça. “Sua voz soava como a voz de dentro da cabeça de Coraline, a voz com a qual ela pensava as palavras; mas essa era uma voz de homem, não de menina.” (GAIMAN, 2012, p.60)

Em outros momentos isso fica evidente, por exemplo, em como ele é vago na maioria das respostas que dá à Coraline, o que dá a entender que seria ela própria exteriorizando sua confusão, e também no fato dele entrar e sair do outro mundo quando e onde quisesse por portais que nem mesmo a outra mãe sabia da existência.

Freud (1980, p.7) afirma que criar uma história bem-sucedida é deixar o estranho à beira da incerteza, essa que determina se o ser é humano ou autômato, mas de uma forma que não deixa clara a resposta. E é exatamente isso que a obra faz com o gato, um ser misterioso que ao mesmo tempo sabe de tudo e não sabe de nada, e, apesar de afirmar que fala, não o faz no “mundo real”, fato esse que inclusive abre margem para o questionamento se tudo aquilo foi um sonho da protagonista ou não. Segundo Freud, a materialização da consciência só é possível através de atos falhos, sintomas e *sonhos*, o que explicaria o gato ser a consciência da heroína.

Ademais, há outros acontecimentos, principalmente no livro, que instigam se nada daquilo não passou de um sonho. O Wybie não existe para confirmar a história e, tudo fica mais misterioso após a luta final com a outra mãe, que a Coraline dorme na sala onde ficam as coisas velhas de sua avó e a porta que levaria para a bel dama, e é acordada pela sua mãe, que nem toca no assunto do outro mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a exposição dos fatos acima, compreende-se que o fascínio das crianças pelo gênero da literatura terror/horror consiste na possibilidade de vivenciarem seus medos e temores, se conectando com esse tipo de ficção, e a importância deste para a desenvoltura



delas. Ler uma história de terror não é sobre assustar a criança ou aplicar a psicologia do medo, como contar a história do velho do saco que leva crianças malcriadas e desobedientes, por exemplo, mas é sobre ensiná-las a lidar com o medo a partir dessas histórias, e isso tudo só é possível pois esse medo não é real, ele é controlável e manipulável. A encenação de seus medos permite às crianças, por meio da mimesis, a organização dessa emoção, além de estimular outras, como a criatividade e o raciocínio lógico.

O objetivo deste artigo é expor como o uso de alegorias, simbologias e metáforas, conceitos do filósofo August Schlegel, presentes no livro e no filme Coraline, colaboram com o desenvolvimento e crescimento da personagem, e em como a mimese dialoga com ambas as obras para recriar um cenário onde a heroína consiga enfrentar seus temores sem um confronto direto. O fato da outra mãe ter a sua representação na aranha sendo que a Coraline tem pavor de aranhas não está lá à toa, e é através dessa representação, da mimese criada, que a protagonista realmente aprende, e ensina a quem lê ou assiste, a lidar com seus medos de uma forma mais leve.

REFERÊNCIAS

CLARA, A. CORALINE | NEIL GAIMAN. Roendo Livros. Disponível em: <https://www.roendolivros.com.br/2020/07/coraline-neil-gaiman.html>. Acesso em: 18/11/2023.

FESTIVAL, FIL. Monstros, Medos e Outros Criaturas. YouTube, 26/03/21. Disponível em: https://www.youtube.com/live/6bKI6PZRmcA?si=5f2Hcef0pn_W9sqL. Acesso em: 19/11/2023.

FILOSOFIA NA ESCOLA. Filosofia da arte de Aristóteles: mimesis e catarse. Filosofia na Escola. Disponível em: <https://filosofianaescola.com/estetica/filosofia-da-arte-de-aristoteles-mimesis-e-catarse/>. Acesso em: 23/11/2023.

MOREIRA, P. Mitos e Lendas. As libélulas de Portugal. Disponível em: <https://aslibelulas-deportugal.blogspot.com/2012/03/mitos-e-lendas.html>. Acesso em: 12/12/2023

GAIMAN, Neil. Coraline. Editora Intrínseca, 2012. Disponível em: <https://elivros.love/livro/baixar-coraline-neil-gaiman-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>. Acesso em: 07/10/2023.

PANDABOOKS. Por que crianças gostam tanto de livros de terror?. Panda Books. Disponível em: <https://blog.pandabooks.com.br/por-que-criancas-gostam-tanto-de-livros-de-terror>. Acesso em: 19/11/2023.

SANTOS, D. Sobre a possibilidade da materialização do inconsciente, Cadernos Walter Benjamin 24. Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe, 2020. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad24/texto_05.pdf. Acesso em: 12/12/2023.

SILVA, A. Livro x filme: Coraline. Living For Pages. Disponível em: <https://livingforpages.wordpress.com/2020/11/13/livro-x-filme-coraline>. Acesso em: 2011/2023.

SILVA, M.; TAVARES, M. O MUNDO SECRETO DE CORALINE JONES: A CONSTRUÇÃO DA PROTAGONISTA NA NARRATIVA DE NEIL GAIMAN. Anais VI ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26065>. Acesso em: 18/11/2023.

SIMÕES, A. O Gato como consciência em Coraline, de Neil Gaiman. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/24864>. Acesso em: 23/11/2023.

SPINOLA, M. Alegoria, símbolo e metáfora no pensamento de August W. Schlegel. V Colóquio Internacional Estética e Existência. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/coloquioesteticaeexistencia5/trabalho/208999>. Acesso em: 23/08/2023.

TEIXEIRA, A.; BARRETO, M.; SANTOS, L. LITERATURA DE TERROR/HORROR: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR. Anais IV CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37365>. Acesso em: 18/11/2023.

VALLE, M. O apelo do medo: Primeiro livro de Neil Gaiman voltado para o público jovem dá nova roupagem ao clima sombrio dos contos de fadas. Quatro cinco um: a revista dos livros. Disponível em: <https://www.quatrocinco.um.com.br/br/resenhas/literatura-infanto-juvenil/o-apelo-do-medo>. Acesso em: 18/11/2023.



WANDINHA OU WEDNESDAY: DOS HQS, DE CHARLES ADDAMS, À ADAPTAÇÃO PARA A SÉRIE DE TV (2022)

Sandra Trabucco Valenzuela
USP/Fatec/FAM

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho estuda a construção da personagem Wandinha (ou Wednesday) nos quadrinhos *The Addams Family*, de Charles Addams, e a adaptação para a série de TV (2022), roteirizada por Alfred Gough e Miles Millar, com direção de Tim Burton em quatro episódios. O roteiro da série resgata narrativas presentes em romances da literatura juvenil e amplamente difundidos nas escolas norte-americanas — caso de *Nancy Drew*, de Carolyn Keene (*ghostwriter*), e *Harriet, the Spy*, de Louise Fitzhugh — atribuindo à série características de romance policial, alguns aspectos da literatura gótica e heroísmo feminino adolescente, aliando aspectos contemporâneos à fórmula consagrada pela escola de magia na série de romances de Harry Potter, de J. K. Rowling.

A primeira transposição dos quadrinhos foi produzida nos EUA entre 1964 e 1966, com a participação direta de Charles Addams, que deu nome a todos os seus personagens. A série foi adaptada como uma *sitcom* que, ao gosto da época, constituía uma crítica ácida ao *establishment*, ironizando a sociedade do *american way of life*.

Em novembro de 2022, a série *Wednesday* foi ao ar pela Netflix, com oito episódios, dando novo fôlego aos quadrinhos de Charles Addams, criados na década de 1930. O enredo mostra Wandinha como uma líder improvável, inteligente e astuta, que investiga o mistério de assassinatos na escola “Never More” (nome em homenagem a Edgar Allan Poe e seu poema O Corvo) e a presença de um monstro que aterroriza os estudantes há anos.

A FAMÍLIA ADDAMS NAS TIRINHAS DA REVISTA THE NEW YORKER

Criada pelo cartunista norte-americano Charles Samuel Addams (1912-1988), *The Addams Family* ou *A Família Addams* nasceu nas páginas da revista *The New Yorker*, sendo lançada em 18 de março de 1938, e publicada até 1988, ano da morte de Chas Addams, pseudônimo com que assinava suas obras.

O ponto de partida é refletir sobre a nomenclatura atribuída a essa série de quadrinhos que mostram a vida cotidiana de uma família composta por personagens irônicos, com características macabras e estranhas, mas que estão unidos pelo afeto, cumplicidade



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento



e pelo amor, capaz manter o círculo familiar coeso. O título traz o próprio sobrenome do cartunista — Addams — o que gera um estranhamento de imediato: trata-se de uma visão sarcástica da vida pessoal de Chas ou uma visão irônica de toda uma sociedade, condensada numa única família — a dele —, que assiste a um mundo social e economicamente devastado pela Grande Depressão, desencadeada em 1929, com a queda da Bolsa de Nova York. A criação e a primeira publicação de *A Família Addams* ocorrem durante o governo de Franklin D. Roosevelt, que implementou um *New Deal*, uma série de programas voltados a enfrentar e tentar recuperar todo o sistema financeiro, que provocou o desemprego em massa, crise bancária, retração da produção industrial, falências e fechamento de empresas, falta de empregos, de moradias e de alimentos, enfim, uma pobreza generalizada que levava as famílias a uma luta desesperada pela sobrevivência.

Esse é o contexto que funciona como pano de fundo para a criação da bizarra Família Addams. Ora, ao refletir sobre a situação vivenciada naquele momento pela sociedade, os *cartoons* ganham nova dimensão: o que é mais tenebroso do que a realidade? A Família Addams difere do padrão, seja por seu comportamento, seja pelos recursos financeiros elevados de que dispõe.

Desse modo, faz-se presente a questão da metaficção, visto que o próprio título expõe o jogo de realidade/ficção, com um eu-autor que dá seu próprio nome aos personagens, num processo de duplicação da ordem familiar e do contexto. Nos termos de Gustavo Bernardo,

A metaficção é uma ficção que se pergunta ‘quem sou eu’ porque se funda na elaboração da própria ficção. Percorrendo de diferentes maneiras todos os gêneros literários, ela duplica a estrutura de cada um deles assim como os personagens o fazem com seus autores e leitores. Quando a ficção pergunta-se o que é, ela cria um efeito perturbador no leitor, como se o levasse a se perguntar não apenas quem ele é mas também o que é a realidade. (Bernardo, 2010, p. 82)

Embora pouco se saiba sobre o relacionamento com sua família, seus biógrafos relatam que ele era filho de um comerciante de pianos que viajava muito; sua mãe e sua tia ficavam em casa cuidando dele e de mais dois irmãos, Sarah e William. Desde a infância, Chas era fascinado por imagens que provocassem medo: visitava com frequência o Cemitério Presbiteriano na Mountain Avenue, bem como foi apanhado duas vezes ao invadir as velhas mansões do século XIX, localizadas na rua onde ele morava, a Elm Street, e na Dudley Avenue, em New Jersey, as quais teriam servido de inspiração para o design da casa da Família Addams.

Ainda na infância, estimulado pelos pais a desenhar, Chas tinha como inspiração o cartunista, humorista e escritor norte-americano James Thurber (1894-1961), que ficou conhecido por seus contos, peças de teatro, livros para o público jovem, farsas e paródias, além dos desenhos publicados na revista *The New Yorker*, retratando as excentricidades de pessoas comuns, e que se tornaram um marco na arte dos cartoons.



Antes de trabalhar para a revista *New Yorker*, Charles Addams integrou o departamento de design da revista *True Detective*, em 1933, retocando fotos de cenas de crimes e cadáveres para a publicação, limpando-lhes todo o sangue. Essa mesma purificação está presente nos cartoons da família Addams: não há sangue, não há violência, há muitas vezes um tom de ingenuidade sustentado por um sarcasmo eloquente. O humor e o horror caminham juntos, sendo este último mais insinuado do que explicitado.

Todos esses aspectos da vida pessoal de Addams conformam a construção do texto não verbal que elabora a metaficção: o próprio escritor atribui seu nome à família ficcional e põe o leitor diante de seus próprios preceitos sobre uma sociedade perfeita e de seus preconceitos, confrontando-o com a felicidade possível encontrada no seio de uma família considerada disfuncional dentro dos parâmetros do *establishment*, mas que vive em perfeita harmonia e convívio permanente.

A FAMÍLIA ADDAMS E SUAS CARACTERÍSTICAS

A primeira personagem a compor a Família é Mortícia, a figura ao mesmo tempo materna e sensual: de beleza madura, romântica, altiva, mas de fala serena e decidida, cuida da família e de todos que compartilham qualquer momento com ela. Sobre seu nome, Chas afirmava tê-la batizado de Mortícia quando consultava as “Páginas Amarelas e, naturalmente, caiu na seção ‘Morticians’ [agentes funerários]” (Addams, 2021, p. 45). Segundo Chas, Mortícia mistura o *glamour* da atriz hollywoodiana Gloria Swanson, o porte de um dançarina de flamenco para, finalmente, se tornar uma *femme fatale*. Mais uma vez, apresentam-se aqui nexos com a vida real: Chas Addams casou-se três vezes com mulheres de aparência semelhante à de Mortícia. A última esposa, Marilyn Matthews Addams, ou Tee Addams, uma modelo de prestígio, realizou seu casamento com Chas num cemitério para animais de estimação e pouco depois passaram a residir em Nova York, batizando sua propriedade de “The Swamp” (O Pântano). Ao todo, Mortícia teve quatro versões nos *cartoons* até que a personagem tomasse sua forma definitiva e através da qual se tornou conhecida.

Figura 1: Cartoon publicado no *New York Times*, em 29 de outubro de 1982.



Fonte: ADDAMS, 2021, p. 25. Licenciado em CC BY-NC.

É o próprio Chas Addams quem descreve Mortícia e Vovó:

Mortícia é de disposição inabalável, silenciosa, sarcástica, às vezes letal. Vovó é boba e bonachona. Vandinha puxou a mãe. É uma família muito apegada; quem manda, de fato, é Mortícia — embora os demais membros sejam de caráter resoluto, com exceção de Vovó, que se deixa levar com facilidade. Vários dos percalços que os afligem na vida familiar se devem à personalidade atrapalhada e fraca de Vovó. A mansão pode estar caindo aos pedaços, mas ainda assim a família tem orgulho do lar, e cada alçapão ganha a devida manutenção. Dinheiro não é problema. (Addams, 2021, p. 23)

O segundo personagem a surgir na revista *New Yorker*, foi em 1942, com o nome real de um amigo da família, Gomez. De temperamento latino, ele é astuto, alegre, pai dedicado e marido apaixonado. Sempre elegante em seu terno de risca, Gomez é otimista e entusiasmado, zela pela educação dos filhos e tem carinho especial por Wandinha.

A primeira transposição dos quadrinhos para uma produção fora do impresso foi realizada, nos EUA, entre 1964 e 1966, com a participação direta de Charles Addams, que, finalmente, deu nome a todos os seus personagens. A série intitulada *A Família Addams* foi adaptada para a TV, no formato de *sitcom* que, ao gosto da época, constituía uma crítica ácida ao *establishment*, ironizando claramente a sociedade do *american way of life*.

Detendo-se na análise dos quadrinhos produzidos a partir de 1964, temos uma mudança clara, visto que cada integrante da família ganha nome e características próprias que serão incorporadas pela série. As personagens circulam e compartilham dos espaços cotidianos do leitor, identificando o lar como abrigo, tranquilidade, diversão e prazer. Porém, a família articula textos irônicos e ações macabras, numa forma de paródia da realidade. Nos termos de Hutcheon,

A paródia é, pois, na sua irônica “transcontextualização” e inversão, repetição com diferença. Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada, como pode ser depreciativa; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser destrutiva. O prazer da ironia da paródia não provém do humor em particular, mas do grau de empenhamento do leitor no “vai-vém” intertextual (*bouncing*) para utilizar o famoso termo de E. M. Forster, entre cumplicidade e distanciação (Hutcheon, 1989, p. 48)

WEDNESDAY OU WANDINHA

A pequena Wednesday (ou Wandinha, na versão brasileira) dos quadrinhos é uma menina que tem por volta de nove anos, muito inteligente e, como a mãe, é representada através de traços góticos, com prevalência do uso de cores escuras (em alguns quadrinhos



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

ela surge com vestido cinza), prende os cabelos com duas tranças sempre muito bem alinhadas. O nome Wednesday (cuja tradução literal é “Quarta-feira”) deve-se a uma antiga cantiga de ninar, publicada pela primeira vez em 1838, por Mrs. Bray (a edição omite o primeiro nome da autora, como era hábito na época), a saber:

A criança da segunda-feira é bonita
 A criança da terça-feira é cheia de graça
 A criança da quarta-feira é cheia de infortúnios
 A criança da quinta-feira vai longe
 A criança da sexta-feira é amável e generosa
 A criança do sábado trabalha muito para viver
 E a criança nascida no dia de Sabat
 É bonita e alegre, boa e feliz.¹ (BRAY, 1838, p. 287-288)

Wandinha surge pela primeira vez nos quadrinhos de Chas, ao lado de Mortícia e Feioso, em 26 de agosto de 1944. Segundo definição do próprio Chas Addams, Wandinha é

Filha da desgraça, descorada e delicada. Tem os cabelos pretos e a tez branca da mãe. Sensível e retraída, ela ama os piqueniques e passeios a grutas subterrâneas que Mortícia e Gomez gostam de organizar. É uma criança cerimoniosa, sempre de traje formal e, em termos gerais, é um tanto perdida. É a menina dos olhos de Gomez.
 Calada, criativa, poética, tem ares de infame e é dada a birras. Tem 6 dedos em um de seus pés. (Addams, 2021, p. 83)

Cabe aqui um parêntese para tentar esclarecer a opção pelo nome “Wandinha” na versão brasileira da Família Addams. Segundo Felipe Drummond, diretor de dublagem da série no Brasil, “não há uma razão específica para a escolha feita há 57 anos, no entanto, é comum dublagens pelo mundo alterarem os nomes originais para garantir a aproximação com os consumidores e com a cultura local”. (*Correio24horas*, 6/12/2022) Pelas mesmas razões, a versão brasileira adaptou também o nome de outros personagens de *A Família Addams*: Thing é Mãozinha e Uncle Fester é Tio Chico.

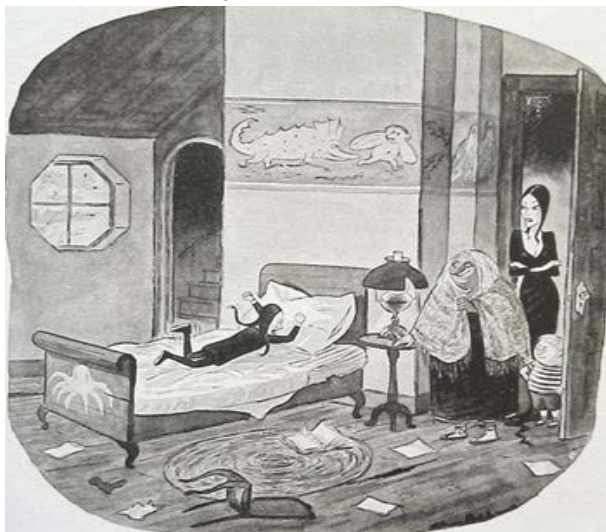
Nos quadrinhos, Wandinha aparece muitas vezes ao lado do irmão, Feioso, inventando brincadeiras estranhas, muitas vezes macabras, outras simplesmente para assustar outras crianças.

Além das já mencionadas, outras adaptações foram levadas para o cinema (1991) e longas de animação (2019, 2021). Entretanto, em novembro de 2022, *Wednesday* foi ao ar pelo *streaming* Netflix, com oito episódios, dando novo fôlego aos quadrinhos de Charles Addams.

1 Monday’s child is fair of face/ Tuesday’s child is full of grace/ Wednesday’s child is full of woe/ Thursday’s child has far to go/ Friday’s child is loving and giving/ Saturday’s child works hard for his living/ And the child that is born on the Sabbath day. Is bonny and blithe, and good and gay. *Rimas populares*, disponível em: <https://www.famlii.com/mondays-child-day-of-the-week-nursery-rhyme-predicting-childs-personality/> Acesso



Figura 2: Cartoon publicado no *New York Times*, em 16 de outubro de 1954, com a legenda: “Está de birra porque ganhou menção honrosa no colégio”.



Fonte: ADDAMS, 2021, p. 91.

O enredo da primeira temporada gira em torno de Wandinha, já com dezesseis anos, que se apresenta como líder improvável, embora inteligente e astuta, que investiga o mistério de assassinatos na escola “Never More” (nome em homenagem a *Edgar Allan Poe* e seu poema *O Corvo*) e a presença de um monstro que aterroriza os estudantes há décadas.

Como outras mulheres detetives, de acordo com Maria Tatar (2022), tendem a ser solitárias, solucionando crimes por conta própria. Não há ninguém para apoiá-las e exaltar suas proezas de lógica e de refinamento na busca de fatos. Exemplos disso, entre outras, são Nancy Drew e Jane Marple:

- » *Nancy Drew* – protagonista jovem da série de Carolyn Keene, pseudônimo do(s) escritores ou escritoras *ghostwriters* que escreveram a série de livros *Nancy Drew*, publicados a partir da década de 1920 nos EUA e que, posteriormente, serviram de inspiração para audiovisuais para TV, cinema, videogames e quadrinhos. A personagem foi sendo adaptada, ao longo de suas reedições, às novas expectativas dos leitores jovens. Auxiliada por dois amigos, Nancy soluciona mistérios através de sua inteligência, sagacidade, iniciativa e ação.
- » *Jane Marple*, de Agatha Christie, também é caracterizada por sua autonomia. Miss Marple é uma idosa, culta, que vive sozinha na cidade inglesa (fictícia) de St. Mary Mead, tem ideias próprias e seu sucesso não depende de um interlocutor que funcione como uma caixa de ressonância e um ouvinte empático. Considerada estranha e confusa, Marple esconde seus dotes atrás da imagem de uma senhora que tricota e cuida do jardim, resolvendo casos intrincados por meio de seus conhecimentos sobre a natureza humana e da lógica.





A série Wandinha, de acordo com as possibilidades de adaptação apontadas por Hutcheon (2013), inscreve-se como um processo de criação, visto que parte de uma narrativa imagética, praticamente sem diálogos; inspira-se nas produções anteriores, trazendo à memória do leitor (daquelas imagens em movimento) narrativas audiovisuais únicas, recuperando personagens, porém, oferecendo um novo enredo e adequando personagens ao contexto contemporâneo. Para Hutcheon, a adaptação é “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação” (Hutcheon, 2013, p. 30).

Por outro lado, há uma série de palimpsestos inseridos no processo e no produto da adaptação. A menção ao nome da escola onde Wandinha se encontra (*Never More*); a estrutura narrativa da novela policial adolescente, com estilo gótico, que trazem *tropos* como o sobrenatural, cenários com características medievais, atmosfera sombria e a ameaça da morte, aliada à presença de elementos fantásticos, movimentam e conjugam aspectos diversos que dão uma nova perspectiva à antiga Wandinha dos quadrinhos. Já adolescente, Wandinha vivencia dramas próprios da idade de todo jovem, confrontando-se consigo mesma, numa jornada de autoconhecimento, e também com o passado de sua família, ao investigar uma história cercada de mistério e que se repete.

Amigos, romances, desafetos e vilões compõem o círculo com que Wandinha se relaciona de uma forma fria e sempre racional, não demonstra empatia, valente, autoconfiante, ela tenta manter distância de qualquer envolvimento emocional, mantendo-se determinada e com foco para alcançar seus objetivos sem se importar com ninguém. Um dos principais desafios é a convivência com sua colega de quarto, Enid, que, ao contrário de Wandinha, fala o tempo todo, é alegre e otimista, gosta de cores, porém é insegura e não consegue exercer seu poder de se transformar numa loba.

Figura 3: Divulgação da 1ª temporada da série Wandinha: Mortícia, Wandinha, Gomez e Feioso.



Fonte: Uol Cultura. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/upload/tvcultura/entretenimento/20220816134147_2636992.jpg-r-1600-2386-f-jpgnota.jpg Acesso em 24/01/2024.



A faceta mais complicada da personalidade de Wandinha e que surge somente na adaptação da série atual é a capacidade de ter visões psíquicas, as quais ocorrem de modo espontâneo, sem controle, ao tocar em alguma coisa ou em alguém que lhe desencadeie alguma percepção do passado ou de algum evento futuro. Esse dom assemelha-se ao de Mortícia, que descobriu de forma semelhante à filha que tinha esse poder, aprendendo a dominá-lo. Enquanto Mortícia associa-se a uma pomba, Wandinha é um corvo, o que revela o tom sombrio das visões da filha em contraste com as da mãe.

Outra habilidade de Wandinha é a escrita. Ao longo da série, Wandinha costuma usar uma máquina de escrever manual para redigir seus textos, nos quais revela pensamentos, ansiedades e tudo o que acontece com o caso que investiga.

A cena mais conhecida da série e que se tornou um meme nas redes sociais de todo o mundo, foi quando Wandinha (interpretada por Jenna Ortega) executou uma dança bastante estranha ao som da canção *Goo Goo Muck*, do grupo The Cramp (1981), durante o baile Rave'N, uma festa promovida pelo colégio, no episódio quatro da primeira temporada. A música escolhida menciona mistérios noturnos, monstros Enquanto todos vestem branco (ou celeste), Wandinha segue de preto, com muitos babados e tranças presas num coque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wandinha é uma personagem diferente da pequena menina que protagonizava os quadrinhos de Chas Addams e a série de TV da década de 1960, publicados na revista *New Yorker*. Trata-se de uma jovem que está em crise consigo mesma, porém reluta em aceitar suas próprias contradições. A série discute a vida dos adolescentes comuns a partir da narrativa do estranho proposta pela constituição da personagem. Poderosa e inteligente, Wandinha descobre o significado da convivência, da amizade, mas também, como lidar com dificuldades no cotidiano, ajudando a lidar com a pauta contemporânea, como *bullying*, diversidade, inclusão, entre outras.

REFERÊNCIAS

ADDAMS, Charles. *A Família Addams: Álbum de Família*. (Trad. Érico Assis). São Paulo: Darkside Books, 2021.

BERNARDO, Gustavo. O gênero duplicado. *Revista Gragoatá*: Niterói, n. 28, p. 81-94, 1º sem. 2010.

BRAY, Mrs. *Traditions, legends, superstitions, and sketches of Devonshire*. Vol. II. London: John Murray, 1838.

CORREIO24HORAS. Entretenimento: Por que Wednesday virou Wandinha na versão brasileira de série da Netflix? 6/12/2022. Disponível em: <https://www.correio24horas>.

com.br/correio24horas/entretenimento/por-que-wednesday-virou-wandinha-na-versao-brasileira-de-serie-da-netflix--1222 Acesso em 24/01/2024.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2 ed. (Trad. André Cechinel). Florianópolis: UFSC, 2013.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70, 1989.

KEENE, Carolyn. *Nancy Drew Mystery Stories*. New York: Grosset & Dunlap, 2012.

TATAR, Maria. *As 1001 faces da heroína*. (Prefácio e Trad. Sandra Trabucco Valenzuela). São Paulo: Cultrix, 2022.

WANDINHA. (WEDNESDAY) Série de TV. Roteiro: Miles Millar; Alfred Gough. Netflix, 2022. Disponível na plataforma Netflix: <https://www.netflix.com/br/title/81231974>. (8 episódios)

THURBER, James. Disponível em: <https://jamesthurber.org/james-thurber> Acesso em 26/01/2023.



