UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS
DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

LÍVIA GALEOTE

*Tradição reinventada: narrativas ilustradas em Contos da Nova Cartilha,
de Liev Tolstói*

SÃO PAULO
2019

LÍVIA GALEOTE

Tradição reinventada: narrativas ilustradas em *Contos da Nova Cartilha*, de Liev
Tolstói

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Comparados de
Literaturas de Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Iannace

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G151t Galeote, Livia
Tradição reinventada: narrativas ilustradas em
Contos da Nova Cartilha, de Liev Tolstói / Livia
Galeote ; orientador Ricardo Iannace. - São Paulo,
2019.
89 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados
de Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Literatura Infanto-Juvenil. 2. Literatura
Comparada. 3. Ilustração. I. Iannace, Ricardo,
orient. II. Título.

GALEOTE, L. **Tradição reinventada**: narrativas ilustradas em *Contos da Nova Cartilha*, de Liev Tolstói. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. : _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES, pelo financiamento da pesquisa que possibilitou sua realização material;

ao Prof. Dr. Ricardo Iannace, meu orientador, pelo cuidado atento, paciência e sensibilidade;

à Prof.^a Dr.^a Maria Zilda da Cunha, por estar presente desde o início de minha trajetória como pesquisadora;

à Prof.^a Dr.^a Aurora F. Bernardini e, novamente, à Prof.^a Dr.^a Maria Zilda da Cunha pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação;

à Prof.^a Dr.^a Elena Vássina, pela atenção e disponibilidade em dividir experiências;

aos funcionários, professores e colegas do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa;

aos meus pais e meu irmão, por acreditarem em mim;

à Dayse, Bruna e Camila, pelo companheirismo durante os anos da pesquisa;

ao Tiago, à Luíza e ao Thomás, pela permanência constante nos meus dias luminosos e obscuros,

ao Vinícius, pela força amorosa e calma com que trilha caminhos belos e difíceis junto a mim.

[...] pareceu-me ter espreitado, furtivamente,
aquilo que ninguém tem o direito de ver: o
nascimento da flor misteriosa da poesia.

Liev N. Tolstói

RESUMO

GALEOTE, L. **Tradição reinventada**: narrativas ilustradas em *Contos da Nova Cartilha*, de Liev Tolstói. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

A dissertação tem por objeto de pesquisa as edições de 2005 e de 2013 de *Contos da Nova Cartilha*, de Liev Tolstói (1828-1920); contêm as narrativas infantis criadas no século XIX pelo autor russo e traduzidas recentemente para o português. A edição de 2013 traz em seu projeto gráfico ilustrações produzidas por crianças russas da Escola de Artes nº 9, de Ijevsk, entre os anos 2011 e 2012, com base nos textos de Tolstói. Por meio de uma abordagem de linha comparativista, foram analisadas as fábulas, os contos maravilhosos e demais gêneros da tradição oral classificados como *formas simples* (Jolles), selecionados e recontados por Tolstói, como também foram examinados recursos de linguagem, como o efeito de “estranhamento” (Chklovski), que concorrem na constituição do valor estético das escrituras. Assim, o cotejo entre a matéria verbal e não verbal (ilustrações) suscitou considerações que sinalizam, em relação à recepção da fatura escrita ora a manifestação de redundância, ora de contradição (Barthes, Santaella & Nöth), evidenciando certas particularidades do uso dos meios expressivos na recriação de um sistema de signos em outro.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto-juvenil, Liev Tolstói, Gêneros narrativos, Ilustração.

ABSTRACT

GALEOTE, L. **Reinventing the tradition: illustrated stories from Leo Tolstoy's *Contos da Nova Cartilha***. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This work's subject of analysis are the 2005 and 2013 editions of Leo Tolstoy's (1828-1920) "Contos da Nova Cartilha", in which were published the recently translated stories that Tolstoy wrote for children in the nineteenth century. In the 2013 edition there are illustrations made by russian students from the N° 9 Art School of Ijevsk between 2011 and 2012. From a comparative point of view, the fables, folk tales, and other oral literature-base literary genres that Tolstoy selected and rewrote were analyzed as Simple Forms (Jolles) as well as the notion of Strangeness (Chklovski), that confirm the artistic value of Tolstoy's literature for children. When comparing illustrations and stories, the redundant and the contradictory (Barthes, Santaella & Nöth), relationships between the two kinds of texts were unveiled, which demonstrates the particular use of the expressive procedures of each sign system.

KEYWORDS: Children's literature, Leo Tolstoy, Narrative genres, Illustration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Grupo de crianças camponesas em Iásnaia Poliana.....	20
Figura 2: Tolstói e seus netos.....	22
Figura 3: capa do livro "Fábulas"	26
Figura 4 Capa do livro "Histórias de bichos"	27
Figura 5: Capa do livro "De quanta terra precisa o homem?"	27
Figura 6: Capa do livro "De quanta terra precisa o homem?"	28
Figura 7: Capa do primeiro volume de "Contos da Nova Cartilha"	29
Figura 8: Capa do segundo volume de "Contos da Nova Cartilha"	52
Figura 9: Guardas do livro "Contos da Nova Cartilha"	53
Figura 10: Página dupla do livro "Contos da Nova Cartilha"	54
Figura 11: Ilustração de Sacha Paránina.....	62
Figura 12: Ilustração de Natacha Talánova	63
Figura 13: Ilustração de Ivan Yassínov.....	64
Figura 14: ilustração de Svieta Bagrationova	65
Figura 15: Ilustração de Ivan Suvórov	66
Figura 16: Ilustração de Beloússova Nástia.....	67
Figura 17: Ilustração de Chiliáeva Macha.....	70
Figura 18: Ilustração de Timur Mullakhmétov	73
Figura 19: Ilustração de Serguei Smirnov.....	75
Figura 20: Ilustração de Anna Iákovleva.....	78
Figura 21: Ilustração de Larissa Mulpácheva	80

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	11
 CAPÍTULO 1 – TOLSTÓI EDUCADOR: A EXPERIÊNCIA EM IÁSNAIA POLIANA.....	16
1.1 AS CARTILHAS E OS LIVROS DE LEITURA.....	24
1.2 UM PARÊNTESIS: A VOZ DO CRÍTICO TOLSTÓI.....	25
1.3 EDIÇÕES BRASILEIRAS DOS LIVROS DE LEITURA.....	26
 CAPÍTULO 2 – A LITERATURA INFANTIL DE TOLSTÓI	30
2.1. CONTOS MARAVILHOSOS.....	30
2.2. HISTÓRIAS VERDADEIRAS.....	38
2.3. FÁBULAS.....	43
2.4. LITERATURA ORAL E LITERATURA INFANTIL.....	48
 CAPÍTULO 3 – A VOZ INFANTIL: REINVENTANDO A TRADIÇÃO.....	51
3.1. O PROJETO GRÁFICO: UM MAPA PARA A LEITURA.....	51
3.2. O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL.....	55
3.3. RELAÇÕES ENTRE TEXTO VERBAL E IMAGEM.....	57
3.4. ANÁLISES DE ILUSTRAÇÕES DE “CONTOS DA NOVA CARTILHA: SEGUNDO LIVRO DE LEITURA”	61
 Considerações Finais	82
Referências.	85

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Liev Tolstói (Iasnáia Poliana, Rússia - 1828; Astapovo, Rússia - 1920) elaborou, entre 1872 e 1875, cartilhas e livros de leitura provindos de sua atuação como educador na escola que fundou em 1849, localizada no espaço da propriedade de Iasnáia Poliana, onde residia. O intuito deste que é, sem dúvida, um dos maiores escritores da literatura universal, consistia em promover a formação escolar de crianças camponesas russas, à época excluídas das políticas educacionais do Estado. Na condição de idealizador da escola, Tolstói passa a pesquisar teorias e metodologias de ensino consideradas inovadoras naquele período: visita escolas por toda a Europa e produz diversos artigos em que discute possibilidades para a educação camponesa. Resulta dessa experiência a criação de duas cartilhas e de quatro livros de leitura.

Sua pedagogia se orienta, sobretudo, pela noção de prazer que o conhecimento em si proporciona, despertando na criança interesses e curiosidade. A escola, que recebe o nome de Iasnáia Poliana, passa a ser conhecida pela proposta de liberdade e autonomia que cotidianamente é conferida aos alunos, para os quais se apresentava a possibilidade de autorregulação – quer seja, a participação não obrigatória nas atividades escolares, a tomada de decisões sobre o currículo, dentre outras práticas que expressam notável independência dos discentes.

No Brasil, algumas traduções dos livros de leitura (do russo para o português) vieram a público nos últimos anos. Em 2005, foi publicada a tradução do Primeiro Livro de Leitura; em 2013, do Segundo Livro de Leitura (ambas pela Ateliê Editorial, com o título *Contos da Nova Cartilha*). O segundo volume, datado de 2013, traz como novidade a inserção de ilustrações criadas, no início do século XXI, por crianças russas que as confeccionam a partir da leitura dos contos. Os dois volumes são objeto de investigação desta dissertação, que examina as correlações entre a matéria verbal e a matéria iconográfica, atendo-se à ressignificação destas narrativas de Tolstói por leitores-ilustradores mirins.

É um tanto costumeiro o fato de a literatura infantil atuar como veiculadora de modelos de conduta e valores morais, quando atrelada a conteúdos escolares. Entretanto, a literatura infantil que alcança o estatuto artístico, mesmo quando inserida em contexto escolar, deve trazer em si o que Maria Zilda da Cunha (2009, p.28)

caracteriza como o “conhecimento estético”. Este, segundo a autora, é “desestabilizador, flagrado na mobilidade imprevisível com que o artista engendra a luta entre a arte e os quadros de valores”. Tal produção, ainda segundo Cunha (2009, p.29), deve afastar-se da ideia de que seu receptor deva sempre necessitar “da condução protetora do adulto para ser ensinado a criar, a pensar como adulto, a agir como tal”.

Ainda que a obra de literatura infantil de Tolstói tenha sido criada à luz de suas reflexões como educador, os *Contos da Nova Cartilha* apresentam valor estético que se sobrepõe a um possível “uso pedagógico”. Buscou-se, com esta dissertação, elucidar pontos da leitura dos textos que demonstram a valorização de seu constructo literário, isto é, da composição estética de um escritor à época já consagrado na literatura russa.

A retomada da literatura oral na obra infantil por parte do autor russo revela essa dimensão que o texto ficcional, como arte, pode abarcar: aspectos da existência humana, das relações sociais nas diversas possibilidades de fabulação que se dão a partir do imaginário popular, da elaboração criativa da linguagem. A experiência educacional de Tolstói se guia muito mais pela dimensão humanizadora que a obra de arte pode proporcionar, que por uma mera projeção de valores e modelos de conduta. Em sua pedagogia, o aspecto estético da linguagem é central.

Nos textos de Tolstói analisados ao longo desta dissertação, personagens com condutas diversas – quer humanos, quer animais – vivem situações nas quais a miríade de vicissitudes da esfera existencial, não menos investigada em suas potencialidades e contradições, é revelada a fundo, ou seja, no universo interior, psicológico, no contínuo da realidade social.

No que concerne à metodologia de análise comparativista – referência para este modelo de desenvolvimento de pesquisa acadêmica –, convém lembrar, de acordo com Tania Franco Carvalhal (2010, p. 74), que “é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística”. Logo, por tal método comparativo faz-se possível convergir pontos de contato entre os sistemas sógnicos da matéria verbal e da ilustração, assim como identificar as *imagens* que transitam entre essas duas variedades de manifestação estética.

Os contos infantis de Tolstói e as ilustrações pertencem, portanto, a sistemas de signos diversos. Considerem-se, além das afinidades entre o artefato escrito e o

iconográfico, as particularidades que os definem por suas diferenças, entendendo o livro infantil como um objeto híbrido, em que diferentes linguagens colaboram na construção de sentidos.

Aguinaldo José Gonçalves (1999, p. 3), para definir o método comparativo de análise, busca “as equivalências homológicas entre sistemas distintos”, o que implicaria observar “as possíveis correspondências entre tais procedimentos e também verificar as diferenças de operacionalização de recursos oferecidos por cada um dos meios expressivos”.

Com efeito, esta dissertação, ao propor uma leitura crítica que conjuga o texto verbal e a ilustração, em *Contos da Nova Cartilha*, procura reter das manufaturas sua expressividade cultural e riqueza imaginária, de que fala Carvalhal, sem perder de vista os dispositivos que confiam forma e singularidade a cada uma das linguagens.

O presente trabalho estrutura-se em três capítulos, que antecedem as Considerações finais. O primeiro capítulo contextualiza o momento de produção das narrativas infantis de Tolstói, apresenta o cotidiano do educador na escola de Iásnaia Poliana e suas reflexões na esfera do ensino com vistas à organização social russa do século XIX; somem-se a isso algumas informações biográficas do autor das Cartilhas e de missivas por meio das quais Tolstói veiculou suas ideias a respeito da instrução das crianças camponesas. O capítulo baseia-se principalmente nos estudos de Dora Incontri (1991) – quem/que classificou a atividade do literato como libertária, isto é, *antipedagógica*. O estudo de Incontri reúne traduções de textos raros do autor russo, publicados na Revista da Escola de Iásnaia Poliana, expõe relatos dessa vivência de Tolstói e a divulgação que fez das concepções que deram origem à escola.

Outro importante trabalho que fundamenta a exposição do capítulo é a dissertação de mestrado de Belkiss Rabello, defendida no departamento de Letras Orientais da Universidade de São Paulo em 2009. Rabello estudou as Cartilhas e os Livros de Leitura do autor russo sobretudo pelo viés histórico, bem como participou da tradução dos *Contos da Nova Cartilha*.

O segundo capítulo examina os textos infantis de Tolstói pela perspectiva teórica de André Jolles (1976) que, em seus estudos, chama de *formas simples* alguns gêneros narrativos que coincidentemente o autor das cartilhas russas desenvolveu. O capítulo acena à transmissão cultural do saber pela oralidade – as reflexões de Georg Lukács e Walter Benjamin são aqui, em dada medida, retomadas, uma vez que esses pensadores discutiram a vinculação da narrativa à experiência comunicável do

homem no mundo. Por contiguidade, busca-se identificar uma representação do imaginário camponês mediante análise da seleção que Tolstói estabelece de narrativas da tradição oral (fábulas, contos maravilhosos, relatos, “histórias verdadeiras”, uma vez que é de interesse analisá-las em sua capacidade humanizadora, pois versam sobre questões e temas caros à humanidade; a saber: a existência, a relação do sujeito com o mundo natural e com a sociedade. Este capítulo, ao analisar textos da tradição oral, principalmente as fábulas, observa mais atentamente recursos de linguagem e a figura *alegoria*.

O terceiro capítulo volta-se à interpretação das ilustrações em conformidade aos textos verbais que as originaram. Para isso, são apresentadas inferências acerca da função dessas imagens nos livros infantis conforme os trabalhos de estudiosos como Rui de Oliveira, André Linhares, Maria José Palo, Maria Rosa de Oliveira e Sophie Van der Linden regem a discussão. A confluência entre as artes plásticas e a literatura, discutida no curso do capítulo, faz-se retomada também por críticos como Mario Praz, para quem poesia e pintura são *artes irmãs*, ou seja, há paralelismo entre elas, ou o que ele chama de afinidade.

Praz afirma que “toda estimativa estética representa o encontro de duas sensibilidades, a sensibilidade do autor da obra de arte e a do intérprete”. Dessa maneira, tal processo interpretativo se dá como “resultado da filtragem da expressão de outrem pela nossa própria personalidade” (Praz, 1982, 33). Cumpre dizer que, ao se abordar as ilustrações enfeixadas em *Contos da Nova Cartilha*, avaliou-se tanto a correspondência mais direta (uma estreita *tradução*) no tocante à leitura das crianças das narrativas de Tolstói quanto as possíveis intervenções que estas iconografias provocam sobre os textos verbais, uma vez integradas ao projeto gráfico do livro.

Lajolo (2011), ao tratar de literatura infantil e leitor, atentando à composição em versos, retoma conhecidos postulados de Roman Jakobson (1970). a respeito da *função poética* da linguagem. Explica que esta função pode ser alcançada por uma determinada disposição dos elementos internos de um texto, verbais e sonoros, porém pode ser também acessada “de maneira histórica, isto é, de forma diferente em diferentes momentos ou em diferentes leituras do mesmo poema, revelando-se diferente para diferentes leitores” (Lajolo, 2011, p.33).

Assim, devido à riqueza de estrutura do texto artístico (poético), sua recepção, ao longo do tempo, admite incontáveis interpretações. Não à toa, a leitura dos contos de Tolstói pelas crianças do século XXI atesta novos sentidos às histórias, na medida

em que esses leitores se diferem daqueles a quem a obra fora originalmente destinada.

De acordo com Sandra Nitritini (1997, p.171), a *recepção* de uma obra como noção estética se dá de modo ativo e passivo, quando o leitor a consome, e também quando a critica, a interpreta, ou ainda quando produz uma nova obra: “Finalmente o destinatário pode responder a uma obra produzindo ele próprio uma outra. E assim se realiza o circuito comunicativo literário: o produtor é também um receptor quando começa a escrever”. No caso dos objetos analisados nesta dissertação, a produção da nova obra não se efetua pela escrita, mas pela mobilização da linguagem visual.

Contribuem os apontamentos de Santaella e Nöth (2008), Barthes (1990), Linden (2011), entre outros autores que se pronunciaram acerca da convergência entre textos verbais e imagens, não apenas no campo do literário, mas em outros contextos comunicacionais.

Por fim, vale informar que existem artigos e demais trabalhos acadêmicos voltados à escola de Iásnaia Poliana (contemplam-na, entretanto, s por um enfoque pedagógico, remetendo à experiência educativa de Tolstói, que por uma abordagem literária dos contos infantis). Nenhuma pesquisa foi identificada tendo como objeto as publicações mencionadas da Ateliê Editorial ou a correlação entre o texto verbal e as ilustrações, a conferir um ineditismo a esta dissertação que valoriza na literatura dirigida a crianças sua completude estética, por meio da qual se permite desvinculá-la de estereótipos que a tomam como “arte menor”.

CAPÍTULO 1 – TOLSTÓI EDUCADOR: A EXPERIÊNCIA EM IÁSNAIA POLIANA

Os períodos de 1858 a 1862 e de 1872 a 1875 na vida de Liev Tolstói são de importância decisiva para a produção de sua obra de literatura infantil, pois contemplam a experiência do autor na criação de uma escola para crianças camponesas em sua propriedade Iásnaia Poliana. A origem nobre de Tolstói deixa de o entusiasmar, na medida em que ele começa a desenvolver suas ideias relacionadas à religião, negando a cultura à época vigente – considerada de elite – e criticando as instituições. Em seus diários, segundo diversos críticos, é evidente o conflito entre suas convicções morais bastante rígidas e uma crise gerada por sua origem nobre, que representava um estilo de vida imbuído de luxos e desperdícios que o incomodou, sobretudo a partir de 1872.

Esse incômodo de Tolstói em relação às contradições entre a vida de ostentação da nobreza e a vida miserável dos trabalhadores do campo é central no desenvolvimento de suas experiências como educador – daí a fundação da escola e a produção de cartilhas para ensino do russo.

Ao longo dos anos, paralelamente ao trabalho como educador, Tolstói desenvolveu um modo de pensar próprio, registrando-o em seu polêmico ensaio *O que é a arte?*. Sua linha de pensamento culminou mais tarde no desenvolvimento de uma doutrina própria, que compreendia uma releitura dos evangelhos e a tentativa de viver uma vida com extrema simplicidade. Em certo momento da vida considerou necessária a socialização das próprias terras e a abdicação dos direitos sobre a autoria de várias das suas obras.

A fundação da escola, portanto, e o desenvolvimento de suas atividades educacionais se inserem em um período decisivo, de grandes mudanças para o literato. A elaboração de um texto de ficção para crianças e de um método próprio de alfabetização na língua russa merece ser apreendido como indicador de grandes mudanças de perspectiva de Tolstói sobre a sociedade e sobre a própria linguagem proporcionadas pela experiência de educador.

No primeiro período citado (1858 a 1862), Tolstói fez uma viagem pela Europa, mais especificamente pela Alemanha, França, Suíça e Itália, observando experiências pedagógicas diversas. Nessa viagem ele pôde observar escolas e diferentes métodos

de ensino, considerados modernos na época. Tal observação moldou muito de suas opiniões acerca da educação ao perceber, não apenas nas experiências escolares ocidentais, mas também na experiência russa a presença da coerção e do medo, bem como a repetição de informações sistematizada nas práticas educacionais, que ele considerou vazias:

O estranho estado psicológico a que chamo estado escolar da alma, que todos nós, infelizmente, conhecemos bem, consiste em que todas as capacidades superiores – imaginação, criatividade, compreensão – cedam o seu lugar a outras capacidades, semianormais: a pronúncia de palavras independentemente da imaginação, a contagem de números em seguida: 1, 2, 3, 4, 5, a compreensão das palavras sem que a imaginação coloque nelas outras imagens; numa palavra, faculdade de reprimir em si as capacidades supremas a fim de desenvolver apenas as que coincidem com o estado escolar: o medo, a tensão da memória e a atenção. (Tolstói, 1988 apud Incontri, 1991, p. 117)¹

Quando Tolstói fala da “compreensão de palavras sem que a imaginação coloque nelas outras imagens”, faz-se notória a posição de escritor que, posteriormente, irá incluir nos contos de literatura infantil o aspecto estético, artístico da linguagem. Tolstói critica, pois, uma educação que reprime o uso da imaginação e linguagem da arte, a fim de desenvolver conhecimentos baseados em repetição e memorização. Nesse ponto, sua experiência como literato é importante: evidencia sua concepção de artista acerca do constructo poético, considerando a palavra como signo essencialmente polissêmico.

Tolstói desenvolve, *a posteriori*, a Revista da Escola de Iásnaia Poliana e publica, por volta de 1862, suas impressões sobre a educação ocidental e a educação russa, expondo críticas aos sistemas por ele observados. Em “La liberté dans l'École”, afirma:

A criança vê na escola, com toda razão, um estabelecimento onde lhe ensinam coisas que ninguém compreende, onde a forçam, na maior parte do tempo, a falar uma língua estrangeira e não a sua língua materna, seu patoá; onde o professor considera os alunos, o mais das vezes, como seus inimigos inatos, que, pela maldade dos pais, se recusam a aprender o que ele mesmo aprendeu e onde os alunos, de sua parte, olham o professor como um adversário que, por sua maldade pessoal, lhes força a aprender coisas tão difíceis. (Tolstói 1888 apud Incontri, 1991, p. 106)²

Nessa reflexão de Tolstói com vistas às experiências educacionais, ganha também relevo um outro componente: a violência presente e que ele detecta nas relações pedagógicas. Tolstói reporta-se a “inimigos”, “maldade”, “adversários”,

¹ Tolstói, Leon. La liberté dans l'école. Paris: Nouvelle Librairie Parisienne, 1888, p.41/42

² Tolstói, Leon. La liberté dans l'école. Paris: Nouvelle Librairie Parisienne, 1888, p.30/31

termos que ilustram esta relação conflituosa e pouco produtiva da educação de sua época, a qual notadamente ele procurou superar na experiência de Iásnaia Poliana.

A oposição que Tolstói faz entre “língua estrangeira” e “língua materna” é interessante para compreender seu trabalho nas cartilhas e na obra ficcional para crianças. Defende o contato com a literatura pela língua materna, pela linguagem rica do camponês, e não por uma língua hermética e distante, sem relação afetiva com o leitor.

A partir dessas reflexões, Tolstói procurou desenvolver um modo de ensinar que evitasse as soluções que considera violentas, como castigos, punições e constrangimento. Rabello (2009) aponta, baseando-se em escritos de Tolstói na *Revista de Iásnaia Poliana*, que a rotina da escola não se organizava de maneira rígida, mas respeitava o interesse dos alunos acerca dos assuntos que seriam estudados. Segundo a autora, Tolstói compreendia que a não imposição da ordem por parte do professor em momentos de desordem permitia que a paz fosse restabelecida espontaneamente. O professor, para o autor de *Anna Karenina*, deveria evitar impor a ordem pela violência – pois, quanto mais alto gritasse, mais gritariam os alunos.

[...] as crianças ficam com ‘indigestion’ de estudo, e é por isso que se voltam contra ele. Uma criança, ou um adulto, só aprende quando sente gosto pelo objeto de estudo. (Tolstói, 1902, p.133)

Em sua maneira de ensinar, Tolstói buscou também expor que a liberdade deveria figurar como o cerne da experiência pedagógica. A experiência educacional deveria, para ele, ser agradável, para que se despertasse no aluno o interesse e a curiosidade pelo conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia de Tolstói se baseia em muitas das ideias de Rousseau, para quem a liberdade figura como cerne da atividade pedagógica, baseada na ideia da bondade natural do homem.

A liberdade, portanto, está ligada também à rejeição de Tolstói à violência institucional e a atitudes repressoras. Nesse sentido, a escola de Iásnaia Poliana se organizava por meio da autorregulação das crianças na resolução de conflitos, além da ausência de regime disciplinar, horários, séries, etc. Foi abolido todo tipo de punição que recaísse sobre as crianças.

Mais as crianças avançam no estudo, mais o ensino se alarga e mais se impõe a necessidade de ordem. Por consequência, numa escola que se

desenvolve normalmente e sem violência, mais os alunos são instruídos, mais eles se tornam capazes de ordem, mais eles se sentem a si mesmos a sua necessidade e mais facilmente se estabelece a autoridade do mestre. (Tolstói, 1888 apud Incontri, 1991, p.114)³

Tolstói não esperava fazer de sua experiência pedagógica um modelo – afirmava que cada experiência escolar era única e defendia, por este motivo, que os alunos pudessem ter autonomia para realizar a gestão do tempo e do ritmo de estudo.

O ideal de liberdade almejado por Tolstói se faz presente, a título de citação, neste seu escrito da *Revista*:

[...] longe de querer acusar a ignorância do povo que não gosta da nossa instrução, é a nós mesmos que devemos taxar de ignorância e de orgulho se pretendemos instruir o povo à nossa moda.

Cessemos, pois, de considerar a resistência do povo à nossa instrução como elemento inimigo da pedagogia, vejamos nela, ao contrário, a expressão dos desejos populares, e só eles devem guiar a nossa ação. Reconheçamos enfim esta lei ditada tão claramente, seja pela história da pedagogia, seja pela história inteira da instrução: para permitir àquele que instrui saber o que é bom e o que é ruim, aquele que se instrui deve ter inteiro poder de exprimir seu descontentamento, ou pelo menos de virar as costas a uma instrução que não o satisfaz; há apenas um único critério de pedagogia – a liberdade. (Tolstói, 1888 apud Incontri, 1991, p.108)⁴

Destaque-se nessas concepções de Tolstói o direcionamento específico às camadas populares da sociedade. Todo o trabalho pedagógico do escritor se organizava em prol da volumosa população camponesa, sem acesso à educação formal. Para ele, uma escola que prezasse a liberdade e a autonomia das crianças solucionaria o problema da aparente falta de interesse dos alunos. Não buscou, contudo, utilizar sua influência para que se criasse um sistema público para a educação russa, pois Iásnaia Poliana representou muito mais uma experiência concreta feita a partir de suas reflexões sobre educação do que uma atuação direta de Tolstói na política educacional do país.

³ Tolstói, Leon. La liberté dans l'école. Paris: Nouvelle Librairie Parisienne, 1888, p.21

⁴ Tolstói, Leon. La liberté dans l'école. Paris: Nouvelle Librairie Parisienne, 1888, p.73/74

Figura 1: Grupo de crianças camponesas em Iásnaia Poliana

O advento da cultura camponesa, na Rússia de Tolstói, moveu-o fortemente à criação de sua escola. No início do século XIX, a economia rural da Rússia organizava-se em terras pertencentes à nobreza, que se utilizava dos servos como mão de obra sem custos. A situação dos camponeses, quase 85% da população, portanto, era a de sujeição a esse sistema de servidão quase feudal.

O ensino formal estava restrito à nobreza, assim como a carreira militar, de modo que fora do círculo aristocrático a formação escolar era pouco difundida ou quase inexistente. Comerciantes, ou mesmo proprietários de terras livres, não a possuíam. Não havia uma política organizada de educação pública e abrangente nesse sentido, mas as escolas existentes estavam sob monitoramento do Estado, que por sua vez praticava censura contra livros e publicações diversas, bem como centralizava o controle dessas atividades em geral. (Schneiderman, 1983).

Em 1861 ocorreu a libertação dos servos, feita pelo czar Alexandre II, quem iniciou um período mais liberal no país. Com a libertação, alguns camponeses adquirem terras, sem a obrigação de servir aos nobres. Entretanto, havia ainda a lacuna da educação, que era de difícil acesso à maioria deles.

A palavra “mujiue”, que aparece frequentemente nos livros infantis de Tolstói como sinônimo de camponês, refere-se na verdade a uma parcela da população camponesa russa nesse período, – quase 60% – os chamados *mujijs*. A principal característica desses camponeses era o trabalho com arados e instrumentos rudimentares, que lhes conferiam baixa produtividade em comparação à agricultura europeia. Alguns eram donos de pequenos lotes de terra, porém tinham pouco acesso a fertilizantes e tecnologias, também sofriam com relativa insegurança sobre a posse das propriedades e não tinham acesso à educação formal. Uma parcela muito pequena dos camponeses russos, apenas 19%, possuía algum prestígio social e acesso à escolarização (Reis Filho, 2003, p. 20).

Nesse contexto, tomado por mudanças no cenário político-social da Rússia, deu-se a experiência pedagógica de Tolstói, considerada pelo Ministério do Interior como potencialmente revolucionária. Ocorre que a escola de Iásnaia Poliana sofre uma invasão da polícia e tudo é revistado.

Tolstói acreditava que a educação deveria levar em conta a consciência sobre a sociedade e sua maneira de se organizar. Ele rejeitava a ideia de dominação justificada pela condição social. Em uma carta direcionada à nora, ele alerta para que a educação de seus netos não seja feita com base no estilo de vida aristocrata.

Mas será necessário habituar a criança a uma vida grã-fina, ou seja, de modo que elas saibam que todas as suas necessidades, sejam quais forem, serão satisfeitas sem nenhum esforço da parte delas? Por isso, a primeira condição para uma boa educação é que a criança saiba que tudo aquilo que ela precisa não cai pronto do céu, mas é resultado do trabalho de outras pessoas [...], do trabalho de gente desconhecida e que não necessariamente a ama. (Tolstói, 1902, p. 133)

É evidente na carta a busca por uma educação que leve à consciência sobre as relações de poder, que considere as injustiças estabelecidas na ordem social e promova ações cooperativas entre as pessoas. Os relatos e escritos sobre a escola de Iásnaia Poliana trazem o grande legado da experiência de Tolstói como educador: a busca por uma educação libertadora e não violenta.

1.1 A CARTILHA E OS LIVROS DE LEITURA.

Figura 2: Tolstói e seus netos

No período que vai de 1872 a 1875, Tolstói se dedica sobretudo à elaboração dos materiais para a alfabetização das crianças camponesas, a *Cartilha*, de 1872, e a *Nova Cartilha*, de 1874-1875. Além desses materiais, produziu quatro Livros de Leitura. O *Primeiro Livro de Leitura*, a cuja tradução temos acesso pela publicação de 2005 da Ateliê Editorial, e o Segundo Livro de Leitura, publicado em 2013 pela mesma editora, com o acréscimo das ilustrações de crianças russas.

Belkiss Rabello (2009) analisa a estrutura das *Cartilhas* e dos *Livros de Leitura*. A autora demonstra como, nos exercícios das *Cartilhas*, Tolstói utiliza largamente provérbios, extraídos da cultura popular, para o aprendizado da leitura e escrita da língua russa por parte da criança.

No *Primeiro Livro de Leitura*, a organização dos textos se efetua de acordo com estes gêneros e/ou sequências textuais nomeados por Tolstói. Conforme Rabelo, são: vinte e sete fábulas; quinze histórias verdadeiras; quatro contos; quatro contos maravilhosos; três descrições; duas bylinas⁵; um raciocínio; um conto de um senhor de terras; um relato de um camponês. O Segundo Livro de Leitura era originalmente

⁵ As bylinas, poemas épicos, não foram incluídas nas traduções de nenhuma das edições analisadas dos Contos da Nova Cartilha.

composto por vinte e oito fábulas, quatorze histórias verdadeiras, seis contos maravilhosos, cinco contos, cinco raciocínios, duas descrições, dois relatos históricos e uma bylina. (Rabello, 2009)

A criação desse material reflete a preocupação crescente do autor de que a escolarização na Rússia devesse abranger os camponeses. O uso de elementos da cultura oral no material de alfabetização, como os provérbios, vai justamente ao encontro de suas reflexões sobre educação: Tolstói, certamente, procurava ensinar a língua russa sem desvinculá-la da cultura camponesa.

Desta forma, Tolstói vinculou o estudo da língua às práticas culturais de seus alunos, a fim de que o conhecimento fosse construído de modo natural àquelas crianças. Procurava, em sua tarefa como educador, interferir minimamente nas descobertas dos alunos. Os relatos de Tolstói sobre a escola e seus textos ficcionais para crianças atestam a concepção de que o estudante mirim deveria aprender pela experiência concreta oriunda de atividades da vida comum.

Um rapaz chegou da cidade para visitar o pai na aldeia. O pai disse:
 - Estamos na época de ceifa; pegue o ancinho e venha me ajudar.
 Porém, o filho não tinha vontade de trabalhar, e disse:
 - Eu estudei ciências e esqueci todas as palavras que os mujiques usam. O que é um ancinho?
 Mal ele saiu para o quintal, pisou num ancinho que bateu em sua testa. Aí ele lembrou logo o que era um ancinho, passou a mão na testa e disse:
 - Quem foi o idiota que largou o ancinho aqui? (Tolstói, 2005, p.125).

No exemplo acima, retirado de *Contos da Nova Cartilha: Primeiro Livro de Leitura*, nota-se a história de um personagem que, tendo estudado ciências, procura afastar-se do trabalho no campo. Justifica ao pai ter esquecido *as palavras que os mujiques usam*. Entretanto, no momento em que, pela dor do golpe, é obrigado a pronunciar o nome da ferramenta (o que o narrador ironicamente diz se tratar de uma recordação), reconhece seu pertencimento à cultura que demonstra rejeitar.

A preocupação em compreender e valorizar “*as palavras que os mujiques usam*” sinaliza ideais de Tolstói em sua experiência como educador: vincula a escola à experiência concreta de vida das crianças e, como literato (já que tomava notas acerca do modo de falar dos camponeses com quem convivia), passa a incorporar essa variedade idiomática à forma de seus escritos. Além disso, nos contos infantis, utilizou largamente gêneros provindos da tradição oral, como fábulas e contos maravilhosos.

Tolstói relativiza a ciência como fonte inquestionável para a educação, pois entende que mesmo na ciência há espaço para que se supere alguma hipótese a partir de novas informações. Questionava, portanto, se uma postura dogmática por parte da escola ao se utilizar de conhecimentos científicos não era incoerente em relação ao próprio desenvolvimento da ciência, sempre em revisão. (Incontri, 1991, p. 110)

No conto citado, tal posicionamento de Tolstói é evidenciado por meio da ironia, já que o rapaz, detentor de vasto conhecimento científico, falha ao utilizar uma ferramenta do cotidiano. Há também a crítica ao conhecimento desvinculado da experiência concreta. Interessa-lhe, pois, o conhecimento vivenciado e transmitido naturalmente por gerações, as histórias contadas pelos mais velhos e os aspectos culturais de um povo, construídos e transmitidos pela linguagem.

1.2. UM PARÊNTESES: A VOZ DO CRÍTICO TOLSTÓI

Embora, no curso da obra de Tolstói, o ensaio *O que é a arte?* seja posterior à publicação da obra dirigida às crianças, consideramos importantes as inferências sobre literatura apresentadas pelo autor para a apreensão de sua atividade literária no terreno também do imaginário e da recepção infantil.

No livro, que é de 1897, Tolstói ataca o intelectualismo e os valores burgueses da arte, que a tornariam incompreensível ao homem comum do povo. Tem-se a impressão de que esse ensaio emerge do amadurecimento de ideais que ele já propagava nos contos infantis.

Em *O que é a arte?*, Tolstói afirma que o trabalho de operários se faz sacrificado para que uma produção estética, a exemplo de um espetáculo cênico, seja executado. Segundo o autor, a arte muitas vezes carece de investimentos luxuosos: os honorários obtidos por um diretor de espetáculo superam, em uma semana, o salário que um operário ganharia em um ano de trabalho na construção do teatro. O dinheiro que o Estado investe na produção de peças teatrais, de balés, provém – adverte Tolstói – dos impostos pagos pelo povo, que sofre privações de todo tipo, mas não desfruta desta arte que é produzida por meio de seus esforços. Tolstói menciona ainda que, no tempo da servidão, a nobreza poderia se sentir no direito de explorar o trabalho

dos servos para a manutenção da arte – contudo, com a libertação dos servos, tendo os homens *um vago vislumbre de seus direitos, não é mais possível admitir que o povo trabalhe a contragosto, em proveito da arte [...]*.(Tolstói, 1994, p.27) Outro dado relevante dessas afirmações do autor reside na consciência de que a arte de sua época não apenas é inacessível às massas, mas incompreendida por elas.

Note-se, aí, o posicionamento de Tolstói, que vincula à sua interpretação da importância da arte as relações da sociedade, que ele critica. Tal posicionamento já se anunciava em seus escritos pedagógicos, nos quais criticava a ação pedagógica vigente como forma de coerção da criança e do povo.

Em oposição às teorias que consideram, em primeiro plano, o prazer que a arte oferece pela contemplação do belo, Tolstói atém-se à função que a arte exerce na vida do homem. Ele toma a arte como condição essencial da existência da espécie humana: um meio de linguagem diferenciado na realização comunicacional.

[...] a arte existe sempre que uma pessoa, tendo experimentado na realidade, ou na imaginação, o temor de sofrer ou o desejo de gozar, expressa na tela ou no mármore os seus sentimentos e de tal modo faz que os comunica a outrem.(Tolstói, 1994, p.51)

A perspectiva de Tolstói é a da arte como forma de comunicação que, por contágio, unifica os homens. É interessante o senso de coletividade que permeia a concepção de arte de Tolstói. Ele menciona que, por meio da capacidade humana de se expressar com palavras, o homem tem a possibilidade de conhecer as ideias e tudo o que foi feito no passado, além de poder contribuir com o pensamento no tempo presente e transmiti-lo aos descendentes.

Apesar das críticas às teorias de Tolstói sobre arte, muito baseadas em uma moralidade rígida, afincada em seus princípios religiosos, alguns pontos de sua exposição, conforme destacamos, são de grande lucidez, fruto de sua percepção da sociedade que se delineava já na época dos seus escritos de literatura infantil.

Em que pese a redundância há, de fato, a preocupação genuína de Tolstói com as desigualdades de seu tempo, presente em sua atividade como educador e autor de literatura infantil – o que também aparece em romances posteriores, como *Anna Karenina*, em que a nobreza russa é retratada com as mais profundas contradições, uma vez estampada a vida vazia, de luxos e aparências.

Com efeito, a literatura infantil tem seu lugar de importância no conjunto da obra de Tolstói, porque dialoga com seus textos críticos e romances, quer em temas, quer em concepções sobre a arte e a sociedade.

1.3. EDIÇÕES BRASILEIRAS DOS LIVROS DE LEITURA

O interesse pelas traduções dos contos infantis de Tolstói, no Brasil, tem crescido atualmente. Em 2009 foi publicado pela Companhia das Letrinhas o livro *Fábulas*, que reúne nove narrativas selecionadas dos Livros de Leitura de Tolstói, traduzidas por Ana Sofia Mariz e Tatiana Mariz. A capa traz a ilustração de Cárcamo, em que é representado um leão, em postura humanizada e traços caricaturais, brincando em uma gangorra.

Figura 3: capa do livro "Fábulas"

O livro *Histórias de bichos*, publicado pela Edições S.M. e traduzido por Vadim Nikitin, ganhou o prêmio de melhor ilustração pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 2014. Conta com a seleção de alguns contos do autor russo que trazem como temática os animais.

Figura 4 Capa do livro "Histórias de bichos"

“De quanta terra precisa o homem?”, conto infantil de Tolstói, teve sua primeira edição pela editora Via Leitura, em 2017, com tradução de Denise Sales e Natalia Petroff. A edição anterior do mesmo conto saiu pela Companhia das Letras em 2009, traduzida e ilustrada por Cárcamo.

Figura 5: Capa do livro "De quanta terra precisa o homem?"

Figura 6: Capa do livro "De quanta terra precisa o homem?"

Em 2015, a editora Cosac Naify publicou *Contos Completos*, no formato *box*, em três volumes. A edição contou com praticamente um dos volumes inteiramente dedicado aos contos infantis. Traduzidos por Rubens Figueiredo, o volume apresentou os contos dos quatro Livros de Leitura do autor russo em sua totalidade.

Com exceção da edição de 2015 da Cosac Naify, as traduções dos contos infantis de Tolstói no Brasil são esparsas e obedecem, até então, sobretudo a uma organização por critérios temáticos, como por exemplo: animais, fábulas. Também se identifica a publicação de um conto como obra isolada, acrescido de ilustrações. Percebe-se, com isso, que as traduções integrais dos contos infantis de Tolstói no Brasil são bastante recentes, como é o caso da edição citada da Cosac Naify. E mais recentemente, em junho de 2018, a editora Todavia traz a público uma belíssima edição, em capa dura, com 496 páginas que reúnem “fatos e ficção”, traduzidas por Rubens Figueiredo, de Liev Tolstói intitulada *Infância, adolescência, juventude*.

As edições da Ateliê Editorial contam, no caso da primeira, com pequenos fragmentos de ilustrações retiradas dos originais de Tolstói, ao passo que a segunda traz um projeto gráfico que privilegia o diálogo entre os textos traduzidos e as ilustrações feitas por crianças russas de uma escola de arte em Ijevsk.

Figura 7: Capa do primeiro volume de "Contos da Nova Cartilha"

CAPÍTULO 2 - A LITERATURA INFANTIL DE TOLSTÓI

André Jolles, ao tomar por base a discussão encontrada na correspondência entre Jacob Grimm e Arnim acerca dos contos reunidos pelo primeiro para publicação, em 1812, tanto expressa comentários quanto procura classificar aquilo que os autores apreendiam como “poesia da natureza” e “poesia erudita” ou “artística”. Segundo Jolles, Grimm definiu a poesia da natureza como sendo aquela que nasce do impulso natural e é captada pelas faculdades inatas ao homem – concebe-a como poesia popular, revestida da ideia de pureza e que não sofre alterações ao ser convertida em palavras.

Em *kinder – und Hausmärchen* (*Contos para crianças e famílias*), uma coletânea de narrativas curtas, os irmãos Grimm recolhem histórias de origem popular e unificam diversas narrativas sob a categoria de “conto”, ou “märchen”. Desse modo, o conto, tal como entendido por Grimm, tem sua origem na chamada poesia natural, ou poesia popular, daí resulta a espontaneidade e pureza a ele confiadas. A provocação lançada ao interlocutor, a de que a invenção do poeta é o aspecto importante na poesia natural, traz ao debate uma reflexão interessante: se a forma do conto fosse fixa, ele se perderia. Isso por conta da transmissão destas histórias, que se dá pela tradição oral. Arnim entende que é a invenção que aperfeiçoa e permite a transmissão do conto, com o risco, porém, de a essência do gênero se perder pela modificação excessiva da forma.

A essa provocação, Grimm conclui, por fim, ser possível manter a fidelidade ao narrar um conto de origem popular, tradicional, sem que se despreze, evidentemente, a inventividade do poeta em contá-lo com novas palavras. Ele identifica no conto um componente imutável e essencial que não se modifica na transmissão – a isso Jolles chama de “forma simples”.

2.1 CONTOS MARAVILHOSOS

Em Tolstói, percebemos a busca pela generalidade e mobilidade da forma na elaboração dos contos infantis, características que Jolles atribui ao conto maravilhoso como *forma simples*. Tal operação se manifesta inclusive no processo de composição de muitos desses textos: na escola de Iásnaia Poliana, uma prática comum era a de

contar a seus alunos estas histórias de origem popular e pedir que recontassem em seguida, tomando notas das novas composições. Tolstói, assim, recolheu versões de cada narrativa, cuja linguagem apresenta aspectos de generalidade, abertura e mobilidade, bem como grande concisão.

Alguns textos, como “Pequeno Polegar”, “O vizir Abdul”, “Lipúniuchka” e “A menina camundongo”, representam o gênero “conto” no primeiro volume dos Contos da Nova Cartilha e assim foram previamente classificados pelo autor nas edições das Cartilhas e Livros de Leitura. Tolstói chama esses textos especificamente de “contos maravilhosos”, o que é bastante coerente com a classificação de conto como forma simples, apresentada por Jolles.

No segundo volume da edição brasileira, a mesma classificação não aparece, ainda que alguns textos sejam chamados apenas de “contos”, como “Chat e Don” e “Sudoma” e apresentem semelhanças estruturais em relação aos contos anteriormente citados.

Um dos exemplos de conto maravilhoso que estaria em conformidade com a definição de *forma simples* é “A menina-camundongo”, presente no primeiro volume dos Contos da Nova Cartilha. Nele encontramos a narrativa de um homem que salva um pequeno camundongo da morte em um rio e o leva para casa. Por não ter filhos, o homem pensa em como seria bom se o camundongo se transformasse em uma menina.

Tal pensamento se transforma em *realidade*, e, quando a menina cresce, o homem lhe pergunta com quem ela quereria se casar. A resposta da moça é a de que o pretendente deverá ser “o mais forte do mundo”. O pai, então, pede ao Sol, às nuvens, ao vento e às montanhas que se casem com sua filha e, como resposta, ouve de cada um deles sucessivamente o reconhecimento de que não são fortes, citando sempre outro personagem. Até que as montanhas, último elemento da ciranda de personagens do conto, afirmam que o mais forte é o rato, pois “ele nos rói”.

O homem voltou para junto da filha e falou:

- O rato é o mais forte de todos: ele rói as montanhas, as montanhas barram o vento, o vento empurra as nuvens, as nuvens encobrem o sol e o rato quer se casar com você.

Mas a moça disse:

- E agora, o que vou fazer? Como posso me casar com um rato?

Aí o homem falou:

-Ah, se minha filha virasse novamente um camundongo!

E a moça se transformou num camundongo e se casou com o rato.

(Tolstói, 2005, p.111)

André Jolles ressalta a pluralidade, generalidade e mobilidade intrínsecas a tal gênero narrativo. No conto de Tolstói, como no exemplo apresentado, a origem popular e a transmissão pela tradição oral evidenciadas na sua generalidade explicam o fato de o conto aproximar-se pela forma da “poesia natural”, como entendida por Grimm, ou seja, aquela em que a elaboração individual do autor não é determinante se equiparada à forma como tradição, que admite sua pluralidade de versões.

Percebemos a presença de tal aspecto no conto citado, por exemplo, na apresentação dos personagens. Pai e filha, além de não serem nomeados, não são caracterizados em seus aspectos individuais. Também há uma espécie de apagamento do narrador, que cria um efeito de objetividade ao narrar, com o uso pouco frequente de adjetivos ou descrições.

Neste exemplo de conto, percebe-se, portanto, que a linguagem tende a permanecer aberta e fluida, de modo que seja possível recontá-lo com facilidade, assim como identificou Walter Benjamin em suas reflexões sobre a narrativa:

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de reconta-la um dia. (BENJAMIN, 1987 p. 204)

O conto de origem popular tende a ser reproduzido muitas vezes, a partir de estruturas cuja linguagem é imanente à forma. No trecho citado, na fala do pai, percebemos a forma típica de textos orais que circulam na tradição folclórica, como na parlenda muito conhecida, “estava a velha a fiar/ veio a mosca lhe atormentar”, o que confere a sensação de circularidade e repetição típicas dos gêneros orais de origem popular.

O texto tende, por isso, à mobilidade e à abertura típicas do conto como *forma simples* e não à solidez e unicidade das *formas artísticas*, pois o conto se atualiza e se executa pela força da linguagem, ou do “gesto verbal”, de que fala Jolles (1976, p.195). A narrativa se realiza sucessivamente nas palavras próprias da forma, e não na impressão de elaboração autoral.

Outro aspecto que se sublinha nas narrativas dos *Contos da Nova Cartilha* é a presença do apelo moral. Particular e curiosamente, no conto que apresentamos, assim como em outros dos livros, não há a presença de uma moral explícita. Os textos, no tocante à figuração da linguagem, parecem construídos com aparente

neutralidade. Entretanto, observa-se a forte presença de um aspecto moral das narrativas, que é próprio do conto maravilhoso.

Nesse gênero é comum que tal aspecto apareça na forma de uma *moral ingênua*, segundo Jolles (1976). No universo do conto maravilhoso como *forma simples*, os acontecimentos satisfazem a exigência da moral – esta última, absoluta, não necessariamente ligada à religião ou ao utilitarismo, mas à expectativa de retorno a um estado de justiça inicial que se mostra desestabilizado ao longo da narrativa pelo desenvolvimento do conflito principal.

Em “A menina-camundongo” a transformação do camundongo em menina satisfaz o desejo do pai, que queria muito uma filha. No conto maravilhoso, a disposição dos acontecimentos se dá de modo a passar conforme a nossa expectativa de justiça frente a acontecimentos trágicos, ou seja, resiste ao real que escapa ao nosso controle. A forma do conto citado se organiza desse modo: a transformação camundongo-menina-camundongo visa satisfazer o desejo das personagens, seja a paternidade ou o casamento.

No conto “Lipúniuchka”, Tolstói apresenta a história de um casal de velhos camponeses sem filhos que encontra, no meio das meadas de algodão que a velha fiou, um menininho de tamanho muito reduzido, que se apresenta como Lipúniuchka.

A velha pede ao menino que vá ao campo levar panquecas ao marido, que está trabalhando. O velho se surpreende com o aparecimento de um menino tão pequenino; este se reporta ao ancião com estas palavras: “*Eu, meu pai, vim do algodão*”. E pede para arar a terra com força inexplicável, enquanto canta. Um homem, que vem passando pela estrada e, estando surpreso com o que pensou ter visto (um cavalo arando a terra sozinho), aproxima-se:

Ele desceu de sua carruagem e perguntou ao velho:

- Como é isso, velho, seu cavalo ara sozinho?

O velho respondeu:

- O meu menino está lá arando. Ele também canta.

O homem chegou mais perto, ouviu as canções e viu Lipúniuchka. Então voltou e falou:

-Velho, venda-me o menino.

Mas o velho disse:

- Não, não posso vender, eu só tenho esse.

Mas Lipúniuchka falou para o velho:

- Venda-me papai, eu fugirei dele.

O mujique vendeu o menino por cem rublos. O homem deu-lhe o dinheiro, pegou o menino, embrulhou-o num lenço e colocou-o no bolso. Ao chegar em casa, ele disse à mulher:

- Eu trouxe alegria para você.

- Mostre o que é - disse a mulher.

O homem tirou o lenço do bolso, abriu-o, mas lá não havia nada: Lipúniuchka já tinha corrido há muito tempo ao encontro do pai. (Tolstói, 2005, p. 117 – 118)

O narrador não atesta a virtude do velho, da velha, ou mesmo de Lipúniuchka quando apresenta tais personagens. Sabemos que o casal precisava de filhos que os ajudassem com o trabalho e levassem comida no campo para o homem, mas não os tinham. Nesse sentido, o aparecimento de Lipúniuchka pode ser considerado como bastante justo, pois é uma feliz coincidência que permite resolver problemas importantes do casal.

O homem que passa pela estrada e se admira com Lipúniuchka também não é apresentado como mais ou menos virtuoso se comparado ao casal; entretanto, vem desestabilizar o equilíbrio que havia sido conquistado no início da história com o inexplicável aparecimento do menino.

Desse modo, os incidentes no conto promovem algum tipo de reparação ou de retorno a um equilíbrio perdido. Não é relevante que o velho e seu novo filho apliquem um verdadeiro golpe no homem da carruagem, pois o que satisfaz a *moral ingênua* é o retorno do filho ao pai, a restauração da sorte do velho e da velha, o que faz retornar à situação inicial dos personagens. Jolles (1976) afirma que a forma do conto ao mesmo tempo faz propor e abolir o trágico: heranças injustas, abandono de crianças, personagens menores e tolos, perseguições impostas por madrastas etc. O elemento maravilhoso⁶ no conto permite restaurar a justiça, segundo nosso juízo sentimental, por meio de acontecimentos que desafiam a noção do real.

No universo do maravilhoso, elemento essencial para a compreensão de como se desenvolve o aspecto moral nessa narrativa, tudo o que se coloca como contrário ao universo da *moral ingênua* pode, segundo Jolles, ser classificado como acontecimento *trágico*⁷. Assim, faz-se *trágico* no universo do conto aquilo que acontece como deveria ser e é, ou o que não poderia ser e, ainda assim, é. Para o

⁶ Para David Roas, o que constitui o aspecto fantástico é a “incerteza na percepção da realidade”. A definição de maravilhoso, que utilizamos aqui é apoiada nas análises de Roas, entendido pela apresentação do elemento sobrenatural como natural, sem que haja ruptura aparente com a ideia de realidade. (ROAS, 2014, p.32-33)

⁷ “Trágico”, na definição clássica de Aristóteles, remete às ações graves que levam o herói da felicidade ao infortúnio. Tinham nas tragédias a função principal de inspirar temor e pena, ao narrar ações graves a que o herói é submetido por ignorância ou por razão de um erro cometido. Diferente do conceito clássico de “trágico”, Jolles parece referir-se à ideia de inevitabilidade e imprevisibilidade dos acontecimentos que podem levar ou não a tal infortúnio. “Trágico” seria o que não se opera no conto de acordo com a expectativa dos personagens e do leitor.

crítico holandês, o *trágico* é “a resistência de um universo sentido como contrário às exigências da nossa ética ingênua em face do acontecimento”. (Jolles, 1976, p.200)

Nesse sentido, para que a *moral ingênua* seja satisfeita, é necessário que as personagens no conto superem tal resistência do trágico, ou das coisas como são de fato no universo, o que resulta na predileção pelo universo do maravilhoso, característica principal dos contos. Segundo Jolles, “o prodígio do maravilhoso é a única possibilidade que se tem de estarmos seguros de que deixou de existir a imoralidade da realidade”. (Jolles, 1976, p. 202.)

Por isso, é natural no universo do conto maravilhoso, por exemplo, que a menina se transforme em camundongo para que o casamento com o rato seja realizado, que Lipuniúchka aplique um golpe e obtenha a riqueza para seus pais, ou que Pequeno Polegar realize as diversas peripécias para retornar com os irmãos à família e salvá-la da miséria, como iremos discutir adiante. Todos esses acontecimentos são sentidos como naturais no conto maravilhoso.

“O Pequeno Polegar”, clássico da literatura oral revisitado por Tolstói, se relaciona diretamente a “Lipuniúchka” e à “Menina Camundongo” por abordar também a temática do pequeno ser que, por meio da astúcia e esperteza, obtém êxito nos desafios. No caso desse conto específico, Pequeno Polegar precisa garantir, de maneira recorrente, que ele e os irmãos não sejam abandonados na floresta pelos pais, afligidos sucessivas vezes pela miséria. A referência clara ao abandono e à pobreza indica um aspecto importante dos contos maravilhosos de tradição oriental: a sobrevivência física na natureza.

Na primeira situação de abandono, o menino consegue retornar para casa por meio de uma trilha de pedrinhas que vai deixando pelo caminho. A descrição da personagem ao longo da narrativa contraria a ideia de fragilidade associada ao tamanho reduzido:

[...] Os meninos chamaram, chamaram e, quando perceberam que estavam sozinhos, começaram a chorar.
Somente Pequeno Polegar não estava chorando. Ele gritou com sua vizinha fina:
Parem de chorar, eu vou tirar vocês da floresta. (Tolstói, 2005, p.162)

A cada novo perigo enfrentado pelos irmãos, Pequeno Polegar astutamente os livra da morte, como na cena em que troca os gorros de ouro das filhas do ogro pelos dos irmãos, feitos de pano, confundindo o monstro, que as devora.

Assim como no conto “Lipuniuchka”, há também em “O Pequeno Polegar” a presença de um dos temas recorrentes na literatura infantil, mencionado por Jacqueline Held em seu estudo sobre o fantástico⁸ na literatura infantil: a existência de miniaturas ou seres diminutos. Em tal universo, seres de tamanho mínimo ou que encolhem, representam a fraqueza e a dependência associadas naturalmente ao tamanho reduzido da criança em relação ao adulto e seu mundo (1980, p.136 -137).

Dessa maneira, personagens estranhamente pequenos, como Lipuniúchka ou o Pequeno Polegar, que possuam poderes ou habilidades especiais e que desafiem e vençam aqueles que são grandes, simbolizam, também, a ação infantil rebelde, transformadora e irreverente que leva à vitória da inteligência sobre a força. Jacqueline Held afirma que o elemento fantástico na literatura infantil permite a realização de sonhos humanos: “compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e - resumindo tudo isso - transformar à sua vontade o universo.”(1980, p.25).

A vitória da astúcia sobre a força é a tônica das três narrativas. Em “Lipuniúchka” e “O Pequeno Polegar” esse traço é evidente, pois as personagens devem superar dificuldades e injustiças. Em “A menina-camundongo”, apesar de tal aspecto não ser tão evidente, a prevalência da astúcia, sobrepujando-se à força, também aparece na figura do rato que contraria a lógica do ciclo crescente de força representado pelos personagens Sol, Nuvens, Vento e Montanhas. O rato, ao final, é o mais forte, não pela aptidão física ou pelo tamanho (é pequeno e frágil), porém pela ação transgressora declarada pelas Montanhas: “O rato é mais forte do que nós: ele nos rói”. Roer se opõe a encobrir, varrer e barrar, verbos utilizados para descrever as ações dos outros personagens do conto: é ação silenciosa.

Sabemos que os contos maravilhosos não têm em sua origem a destinação a crianças como característica fundamental, têm, pelo contrário, as narrativas orientais como fontes primordiais transmitidas pela tradição oral. No caso da literatura infantil, a origem se deu com o esforço do registro escrito dessas narrativas por Grimm e

⁸ Jacqueline Held, em “O imaginário no poder”, não utiliza o termo “maravilhoso” para designar os acontecimentos que escapam ao âmbito do real na literatura infantil ao serem apresentados como naturais, como Roas (2014); segundo ela, o termo remete mais aos contos “de ninar”, que seriam conformistas e evasivos. Prefere, então, o termo “fantástico”, que define como sendo o irreal “no sentido estético daquilo que é apenas imaginável: o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito” (1980, p. 25). Entendemos, portanto, que o conceito de fantástico de Held, ainda que diverso do de Roas, abarca também o conto maravilhoso.

Perrault, por exemplo, o que levou a uma condensação maior das formas, diferentemente das narrativas folclóricas que, circulando pela tradição oral, apresentam diversas versões.

O aspecto moral que se manteve nos contos maravilhosos, que aponta para a sobrevivência física no mundo por meio da esperteza, é um traço das narrativas de origem oriental. Estas, como afirma Nelly Novaes Coelho,

se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes, etc.) e têm como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de autorrealização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material, etc. Geralmente a miséria ou a necessidade de sobrevivência física é o ponto de partida para as aventuras de busca. (COELHO, 1987, p.14)

A ação transgressora dos personagens nos contos citados anteriormente se relaciona à referida origem oriental do conto, em que se privilegia o aspecto material e sensorial da experiência, as necessidades físicas e básicas do ser humano e sua sobrevivência no mundo, segundo Coelho (2000). A astúcia é, portanto, uma característica bastante valorizada nesse tipo de produção, como podemos observar nos exemplos citados.

Os contos de origem oriental, como os apresentados, refletem a ética e a existência humana, e aí reside a essência de seu aspecto moral. Apresentam, como afirma Teresa Colomer (2017), as reflexões que a humanidade fez sobre sua existência; consequentemente a autora valoriza a leitura dos clássicos e da tradição literária. Essa leitura se justifica, não só pelo fato de que a literatura infantil constantemente reelabora textos tradicionais desse universo do conto maravilhoso, das fábulas e demais gêneros oriundos da tradição oral, mas também pela possibilidade de esses textos apresentarem, imaginária e esteticamente, figurações da vida humana. Os contos maravilhosos trazem por isso, principalmente, a integração a um universo coletivo.

Colomer (2017) afirma ainda que a literatura tradicional, aqui representada pelos contos, permite a construção de vínculos do leitor com sua comunidade, além do pertencimento à humanidade como sentimento proveniente do acesso à arte. Nesse sentido, portanto, a escolha de Tolstói, ao compilar versões de contos e demais gêneros de origem popular e oral, vai ao encontro do projeto do autor de promover

essa integração dos leitores à tradição literária. No caso do escritor russo, idealizador da escola de Iasnáia Poliana, tais leitores eram também alunos.

Lipuniúchka, Pequeno Polegar e a Menina-camundongo são exemplos claros de contos maravilhosos originários da tradição oral e popular, na medida em que apontam para a realização das aspirações e sonhos humanos por meio da ação transgressora de personagens facilmente identificados às crianças; sobressaem o aspecto ético da existência, e as dificuldades de sobrevivência no mundo.

2.2. HISTÓRIAS VERDADEIRAS

Walter Benjamin, em seu conhecido texto “O narrador”, atém-se ao que considera a principal propriedade das narrativas: a de comunicar experiências, intercambiando-as: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. (Benjamin, 1987, p.198). Em Tolstói, principalmente nos *Contos da Nova Cartilha*, encontramos exemplos claros da ideia presente na citação benjaminiana, de que a experiência comunicável é a essência do narrar. A transmissão das narrativas pela tradição oral é, por isso, fonte da relação dialógica descrita por Benjamin, e é também principal fonte para Tolstói na elaboração das narrativas que integram seus livros de leitura.

Um dos gêneros bastante explorados pelo autor russo é o que ele classifica em sua obra infantil como “histórias verdadeiras”. Trata-se de narrativas curtas, em que se apresenta um acontecimento surpreendente em relação ao cotidiano: uma menina que sobrevive a um atropelamento de trem; um camponês que encontra pedras preciosas em um saco de terra qualquer; um homem que, subitamente, se dá conta de que esteve viajando com o czar; um salgueiro que sobrevive por muitas gerações em uma mesma família.

As histórias verdadeiras na obra infantil de Tolstói eram, como explica Rabello (2009), narrativas que ele ouvia dos camponeses com quem convivia. Tolstói buscava em sua literatura aproximar sua escrita à linguagem do camponês – motivo pelo qual ouvia e fazia anotações que, adiante, integravam os seus escritos. Para o autor russo, o camponês não trazia em sua maneira de se expressar os vícios que ele percebia na linguagem literária que se pretendia realista: o excesso de descrições que ele considerava inúteis, por exemplo.

[...] Tolstói percebe que, além de rica, a língua falada por aquela gente simples servia-lhe, a ele, como uma espécie de contenção, pois ela tinha um “esqueleto” que a impedia de ser livremente modelada, não permitindo ao escritor ênfases em demasia; em outras palavras, ele não suportava excessos desnecessários. (Rabello, 2009, p.18)

Georg Lukács (1968) identifica em *Ana Karênina* essa mesma “contenção”, que se consolida, como podemos observar na presente análise, com os contos infantis e também, posteriormente, com os contos populares de Tolstói. Lukács defende que a seleção do que é essencial na narrativa, em detrimento das descrições exageradamente detalhadas, que, segundo ele, se tornam superficiais, permite que o relato ficcional alcance a capacidade de comunicar as experiências humanas. Reconhece em Tolstói, por essa razão, um exemplo de autêntico narrador, justamente por alcançar o que chama de “significação artística”, intimamente vinculada aos acontecimentos humanos, sem a qual a literatura padece de tornar-se vazia. (Lukács, 1968)

Para Lukács, “a literatura baseada na observação e descrição elimina sempre, em medida crescente, o intercâmbio entre a práxis e a vida interior”. (Lukács, 1968, p. 63) Ele defende que a literatura deve revelar as relações entre os homens e as forças da natureza, as instituições, o mundo exterior, ou seja, revelar os traços da essência humana.

Nas narrativas infantis, principalmente nas “histórias verdadeiras”, Tolstói buscou representar a relação íntima entre o camponês e o mundo que o circunda. O trabalho, nessa relação, aparece também como uma forma de integração ao mundo exterior. Tomemos como exemplo “O salgueiro”:

Na Semana Santa, um mujique foi ver se o gelo já havia começado a derreter. Ele foi até a horta e começou a cutucar o chão com uma estaca. A terra estava ensopada. O mujique foi até o bosque. No bosque, os salgueiros já estavam com brotos. O mujique então pensou: “se eu plantar salgueiros na horta, eles crescerão e servirão de proteção”. Pegou um machado, cortou dez pedaços do salgueiro, apontou as extremidades dos tocos que já tinham brotos, fez um entalhe em cada um deles e os plantou na terra. (Tolstói, 2013, p.80)

Na introdução da narrativa, a ênfase ao trabalho cotidiano do camponês sinaliza a necessidade de sobreviver às intempéries da natureza. Temos a apresentação de um personagem que, caminhando pelo gelo, busca indícios de vida em sua horta. A Semana Santa, não por acaso, simboliza a ideia de morte e renascimento, tema central da história.

A decisão do camponês de recolher os brotos de salgueiro para que lhe sirvam de proteção, assim como todas as ações apresentadas nesse primeiro momento do texto, estão intimamente ligadas à relação que o homem estabelece com a natureza e seus ciclos. Decorre dessa relação a continuidade da narrativa: de todas as mudas de salgueiro plantadas, apenas uma sobrevive ao ataque de ovelhas, a um novo inverno, ao enxame de abelhas. Debaixo desse salgueiro sobrevivente, a família do camponês abriga-se para almoçar, dormir e brincar, até que o homem morre e seu filho assume seu lugar na aldeia.

Diversas são as dificuldades às quais resiste o salgueiro: usam seus ramos para fazer fogo no inverno, usam sua madeira para fabricar utensílios domésticos; seu tronco, com o tempo, apodrece parcialmente, mas ele ainda conserva suas raízes e galhos floridos. Por fim, a narrativa expõe como um grupo de garotos decide fazer uma fogueira e incendeia o tronco da árvore, queimando-o por completo.

O salgueiro assobiou e a sua seiva começou a ferver, dela saiu fumaça e o fogo começou a se alastrar; todo o seu interior enegreceu. Os jovens brotos murcharam e as flores feneceram. As crianças tocaram os cavalos para casa. O salgueiro, queimado, ficou sozinho no campo. Um corvo preto chegou voando, pousou no salgueiro e gritou:
– Como é, seu pau velho, morreu? Já não era sem tempo! (Tolstói, 2013, p.83)

O desfecho da narrativa causa surpresa pela constatação cruel do corvo, que anuncia a morte do salgueiro, mas também pela quebra abrupta da sequência de acontecimentos apresentada até então, ante a ideia de que diferentes gerações conviveram com a árvore. Interrompe-se a relação cíclica estabelecida entre os camponeses e o salgueiro, evidenciada pela frase, que não deixa de ser comovente, “ficou sozinho no campo”.

Longe de ser moralizante ou somente educativa, a história revela a sabedoria popular que transmite um conhecimento humanizador, a integração do homem aos ciclos naturais e a lembrança da morte. É por meio de tal relação com a natureza que se apresentam traços da vida humana, como os ciclos da vida, a morte e a solidão, expandindo os significados da narrativa.

A apresentação dos acontecimentos, tendo o salgueiro como centro da ação, torna possível mostrar sua grande capacidade de resiliência, modificando também o ponto de vista sobre um elemento cotidiano. A história do salgueiro, registrada a partir desse ponto de vista, torna-se comovente, pois a árvore é humanizada à medida que

são narradas todas as dificuldades por que passou. O desfecho, quando é incendiada por garotos, comove justamente por essa inversão de ponto de vista.

As narrativas de Tolstói no livro infantil, principalmente as chamadas “histórias verdadeiras”, apresentam um efeito percebido por Chklovski (1917) em outras obras, chamado de “estranhamento” ou “singularização”. Trata-se, aliás, de um procedimento largamente aplicado por Tolstói em seus escritos, isto é, desautomatiza a percepção sobre um determinado objeto apresentando suas particularidades por meio da mudança de ponto de vista, o que provoca um novo olhar sobre aquilo que é narrado.

Um exemplo interessante deste procedimento se encontra em outra “história verdadeira” do primeiro volume de *Contos da Nova Cartilha*. Em “Um menino conta como foi surpreendido no bosque por uma tempestade”, um garoto vai ao bosque para buscar cogumelos e percebe que começa a chover e trovejar. A história se desenvolve a partir de um relâmpago forte que atinge o bosque e quebra um galho de uma árvore, que cai sobre a cabeça do menino, fazendo com que desmaie. Mais tarde, a personagem acorda e vai para casa, onde encontra a família para o jantar. O acontecimento em si é bastante simples, porém o menino narra a história a partir de elementos diferentes de uma mesma experiência, como se não houvesse ligação entre eles.

Um relâmpago iluminou tudo com uma claridade tão forte que doeu nos meus olhos e eu os fechei. Acima da minha cabeça algo começou a estalar e a retumbar; depois alguma coisa bateu na minha cabeça. Eu caí deitado e assim fiquei até que a chuva passou. Quando voltei a mim, no bosque inteiro pingava água das árvores, os pássaros cantavam e um solzinho brincava. O grande carvalho estava partido ao meio e de seu tronco saía fumaça. (Tolstói, 2005, p.65)

Essa narração dos acontecimentos desconectados, criando a impressão de descontextualização das ações, provoca o efeito de “estranhamento” descrito por Chklovski (1917). Pelo ponto de vista da criança, chama-se atenção para o aspecto incomum daquela experiência: o carvalho partido ao meio e a fumaça que sai do tronco são indícios de que um raio poderia ter matado o menino. Ao utilizar o procedimento do estranhamento, o narrador traz à baila, por meio de expressões correspondentes, o que pretenderia dizer sem, todavia, nomear. Assim, o narrador, embora em momento algum manifeste de fato que foi atingido por um raio, conta com naturalidade o que viu e como despertou na floresta. A percepção sobre o acontecimento, como propõe Chklovski, é apresentada por esse arranjo verbal

(específico e não convencional) que redireciona o olhar para o aspecto insólito da experiência narrada.

[...] eu tinha um galo na cabeça que doía um pouco. Encontrei meu gorro, peguei os cogumelos e corri para casa. Lá não havia ninguém. Peguei um pedaço de pão de cima da mesa e me deitei sobre a “piétchka”. (Tolstói, 2005, p.66)

O estranhamento, nos textos infantis de Tolstói, principalmente nas “histórias verdadeiras”, causa o efeito de, a partir de um acontecimento cotidiano, chamar atenção para o que há de singular nessa experiência, provocando novas reflexões. Tal estratégia aparece também em “A águia”, texto que integra o segundo livro de leitura. Nele, são narradas as ações de uma águia que tenta alimentar seus filhotes, mas enfrenta dificuldades.

Certa vez, havia gente trabalhando perto da árvore onde estava o ninho. A águia aproximou-se do ninho, voando com um grande peixe nas garras. As pessoas viram o peixe, rodearam a árvore, começaram a gritar e a jogar pedras na águia.
A águia deixou o peixe cair, as pessoas o pegaram e foram embora. (Tolstói, 2013, p. 69)

As ações narradas estão centradas na personagem da águia e são descritas sem que o narrador apresente juízos de valor sobre a atitude dos personagens. A aparente neutralidade ao narrar revela as contradições de uma atitude humana baseada na sobrevivência, de aproveitar-se para usurpar o alimento da águia. O efeito de estranhamento, obtido ao demonstrar o ponto de vista do animal que vivencia tal situação, provoca a reflexão sobre a responsabilidade dos homens no atinente às dificuldades que a águia deve enfrentar para alimentar os filhotes.

Por fim, há também, nas “histórias verdadeiras”, um aceno à relação direta entre a experiência humana e a concepção de arte de Tolstói, que utiliza a abordagem das experiências do cotidiano como matéria artística.

Observe-se tal tendência em “Sorte”, também classificada como “história verdadeira”:

Alguns homens foram para uma ilha onde havia muitas pedras preciosas. Cada um deles procurava encontrar mais; comiam pouco e dormiam pouco para poderem procurar o tempo todo. Apenas um deles não fazia nada; só ficava sentado no lugar, comia, bebia e dormia. Quando todos se preparavam para voltar, acordaram-no e disseram:
– O que você vai levar para a casa?
O homem pegou um punhado de terra debaixo de seus pés e jogou-o para dentro da sacola.
Quando todos chegaram em casa, o homem tirou a terra da sacola e nela havia uma pedra mais valiosa que todas as outras juntas. (Tolstói, 2013, p.30)

Afastando-se de um tom moralista, em que poderia apresentar a reprovação ao comportamento do camponês preguiçoso, a narrativa destaca a possibilidade incomum de encontrar um grande tesouro em um saco de terra qualquer, domínio da “sorte”. Tal achado, se fosse aplicada alguma ideia de justiça, não seria conquistado. Desse modo, o texto não busca trazer um modelo de comportamento a ser seguido, mas apresentar uma experiência marcada pelo aspecto incomum.

Além dessa possibilidade de significado, tal narrativa apresenta a noção, por analogia, de que o texto literário pode abordar os aspectos mais cotidianos da existência, ou seja, que se pode alcançar a experiência do sublime, promovida pela arte, a partir de narrativas que mostram vivências cotidianas do universo camponês. O cotidiano dos homens simples funciona como uma via para a experiência artística.

Alcides Villaça afirma, no prefácio da edição do segundo volume dos *Contos da Nova Cartilha*, que, em

[...] uma narrativa, nosso interesse pela ação em curso não é menor do que o nosso interesse pelo sentido de cada gesto ou ato e pelo significado do conjunto da história. O poder de uma narrativa está em nos colocar por um momento na situação das personagens, nas suas escolhas, nas suas sensações, ao mesmo tempo em que nos permite julgá-las com algum distanciamento. (VILLAÇA, 2013, p.7)

Não é à toa que essas “histórias verdadeiras” de Tolstói encerram particularidades da experiência cotidiana que as tornam intensas. Por meio de recursos da linguagem, no terreno do ficcional, o cotidiano é moldado, elaborado, de modo a possibilitar inúmeros significados. A literatura de vertente infantil de Tolstói promove a experiência estética do leitor adulto e do leitor mirim, já que a criança não é subestimada na sua capacidade de apreensão do poético.

2.3. FÁBULAS

As fábulas são narrativas de tradição remota, veiculadas aproximadamente desde o século XVIII a.C. pelos sumérios. As fontes gregas e indianas, posteriores, são bastante conhecidas e apresentam em comum, sobretudo, animais caracterizados de modo antropomórfico – aspecto encontrado em narrativas do fabulário indígena do Brasil. Maria Celeste Consolin Dezzotti (2003, p.22) é categórica ao expor que “fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa” e necessariamente prevê um significado além do literal, a exigir do leitor a busca de

“pontos de contatos significativos entre ela e a situação discursiva que motivou sua enunciação”. A fábula, por isso, organiza-se por meio de um discurso alegórico⁹.

Uma particularidade das fábulas na tradição esópica, segundo Dezzotti (2003, p. 24), é a de que poderiam apresentar, ao final do texto, o epimítio, trecho que contém a interpretação da narrativa para o ouvinte. No caso de fábulas em que a tarefa de interpretação deveria recair sobre o ouvinte, o epimítio era suprimido. A fábula, na cultura grega clássica, era ainda um recurso argumentativo muito valorizado por oradores, dado seu caráter persuasivo (p.28).

Sperber (2009) assinala que André Jolles (1976) não inclui a fábula naquela galeria de textos cujos gêneros ele define como formas simples, Contudo, dada a sua origem e sua relação com/a um uso ancestral da linguagem ritualística – no qual a vinculação do homem à natureza tornaria natural a comunicação com os animais – a fábula bem poderia integrar o grupo das narrativas estudadas por Jolles, não apenas pela origem na oralidade, mas pela vinculação a uma sabedoria popular.

Sperber caracteriza a fábula pela apresentação ficcional de ações e personagens “sob os quais transparecem fatos e personagens reais, fazendo com que acompanhamos tanto o relato de superfície como sua significação mais profunda.” Desse modo, “valendo-se do jogo de antropomorfização, a natureza é mobilizada e transfigurada”. (Sperber, 2009, p. 543)

Pela análise das fábulas que compõem os dois volumes de Contos da Nova Cartilha, é possível identificar a vinculação dos textos às tradições grega e indiana. “O burro na pele do leão”, por exemplo, corresponde a uma versão que Tolstói elaborou para a fábula “O burro na pele de tigre”, presente no Hitopadeça e também reescrita posteriormente por La Fontaine:

Um burro vestiu a pele de um leão e todos pensaram que ele fosse um leão. Os homens e o gado corriam dele. O vento soprou, levantou a pele e deu para ver o burro por baixo dela. Os homens foram para lá correndo e deram uma surra no burro. (Tolstói, 2013, p.17)

⁹ A definição de alegoria de João Adolfo Hansen considera a utilização de uma ideia para expressar outra que transcenda o sentido literal, alcançando, assim, um sentido simbólico. Trata-se da “transposição semântica de um signo presente para um signo ausente” (HANSEN, 2006, p.230) Para Alfredo Bosi, o fenômeno expressivo da alegoria “é o trinfo da distância escamoteada em afinidade”.(2006, p.52) Nesse sentido, a fábula tem em si o constante jogo de aproximação e distanciamento entre seu sentido literal e sentido simbólico, entre a narrativa e o discurso.

A primeira diferença consistente entre as fábulas de tradição indiana e a versão de Tolstói é a ausência da narrativa-quadro, ou seja, da caracterização de personagens e espaço, que aparece como fio condutor da narrativa fabulística: um tintureiro chamado Karpuravilasa, na cidade de Hastinapura, teve a ideia de vestir seu burro fraco e doente com uma pele de tigre para que, ao provocar medo nos donos do campo, pudesse pastar à vontade. O burro é descoberto e morto depois de zurrar e revelar sua real identidade. (Dezzotti, 2003, p.115-117).

Em Tolstói, qualquer referência ao espaço da narrativa, ou aos personagens, é suprimida. O efeito incide no fato de o burro identificar-se principalmente por sua ação insensata de fingir ser o que não é, e por isso assume uma função de personagem-tipo na narrativa, isto é, sua ação se afigura como alegoria de ações humanas. A fábula indiana recorre à representação da esperteza e da necessidade de sobrevivência em um mundo hostil.

Uma outra característica que difere a fábula de Tolstói da versão original é a ausência da moral (epimítio, na tradição grega). Na versão indiana, esta vem incorporada ao texto, recomendando ao leitor a reflexão sobre a diferença entre a atitude de quem sabe manter-se em silêncio e, assim, atinge a felicidade e de quem acaba morto por ter zurrado. Nesse aspecto, diferencia-se da versão de Tolstói, pois a supressão da moral permite que o leitor tenha participação ativa na construção do sentido simbólico do texto, abarcando outras possibilidades semânticas.

Um trecho da versão de La Fontaine da mesma fábula, muito similar à do autor russo, apresenta a reflexão sobre como certos homens na França alcançaram fama e poder. É pela alegoria de um leão covarde – que ainda assim logra inspirar medo e respeito – que La Fontaine, portanto, chama a atenção para um aspecto contraditório da sociedade e das relações de poder.

A fábula, por isso, condensa em si algumas funções principais: o aspecto moral, que na verdade se caracteriza por meio da oposição entre a racionalidade e a irracionalidade; a caricaturização crítica da sociedade; a alusão aos comportamentos humanos e suas contradições. Pela alegoria dos animais, alcança-se um distanciamento que torna a crítica menos direta (Sperber, 2009).

Em Tolstói, o aspecto crítico da fábula se faz percebido não somente pela seleção dos textos de La Fontaine revisitados em novas versões, faz-se também notado ao apresentar situações de injustiça e comportamentos não modelares.

Na fábula “Dois cavalos”, lê-se que cada um dos animais carrega seu fardo (um deles, entretanto, fazia-o com dificuldade). Diante disso, o dono transfere a carga do cavalo cansado ao outro, que passa a trabalhar dobrado.

Quando tudo foi transferido, o cavalo de trás ficou bem aliviado e disse ao da frente:

- Agora é você quem vai suar e sofrer. Quanto mais você se esforçar, mais vão atormentá-lo.

Quando chegaram à hospedaria, o dono falou:

- Para que vou alimentar dois cavalos e carregar as coisas num só? É melhor alimentar bem um deles e matar o outro. Pelo menos, ficarei com a pele.

E assim ele fez. (Tolstói, 2013, p.119)

O dado moralizante dessa narrativa sinaliza atitudes de egoísmo: reprova-se a preguiça e aprova-se o esforço; isso é demonstrado pela sanção imposta ao cavalo fraco. Entretanto, a fábula pode propor reflexões que extrapolam o limite dos modelos de conduta e apontam para a crítica às relações sociais.

Nessa direção, nota-se que o cavalo fraco teve seu valor reduzido somente à pele, e perdeu o direito à vida. O cavalo mais forte, contudo, passou a ser melhor alimentado – é recompensado pelo trabalho que desempenhou. A relação entre o homem e os animais, no texto, baseia-se na utilidade que possuem para enriquecer o dono. A crítica pode se dar, implicitamente, às relações estabelecidas entre os homens com base unicamente na utilidade e na produtividade, já que no contexto da Rússia agrária do séc. XIX os camponeses viviam em condições semifeudais de acesso à terra, submetidos muitas vezes à fome. O texto revela, portanto, na alegoria dos dois cavalos, a exploração dos mais pobres, criticando-a pelo efeito de estranhamento que se obtém ao transferir tais comportamentos humanos aos animais.

Um outro exemplo bastante claro dessa função das fábulas pode ser encontrado em “O elefante”. Nele, é contada a história de um indiano que maltratava seu elefante, fazendo-o trabalhar muito e alimentando-o pouco. O animal, enfurecido, decide pisotear o dono. A mulher do indiano, transtornada pela tristeza, leva seus filhos ao elefante e diz:

- Elefante! Você matou o pai, agora mate também os filhos!

O elefante olhou para os meninos, pegou o mais velho com a tromba e colocou-o cuidadosamente no seu pescoço. Daí em diante, ele obedeceu ao menino e trabalhou para ele. (Tolstói, 2005, p.97).

Pela perspectiva de um ensinamento moral pode-se, a princípio, identificar na fábula a condenação da violência por meio da atitude do homem em relação ao

elefante. Ocorre que a reação do elefante na fábula também expressa violência ao se rebelar contra o dono cruel; entretanto sujeita-se pacificamente à autoridade quando escolhe o menino mais velho para ser seu líder. Tolstói criticou muitas vezes as instituições autoritárias, inclusive a Igreja, em seus escritos e se opôs muitas vezes à violência como forma de coerção, mesmo em sala de aula. Esse desfecho, portanto, encontra ecos nos ideais de Tolstói, fazendo com que a fábula assuma também a função de crítica das relações de poder.

Há também a alegoria da justiça: a ira do elefante recai apenas sobre aquele que o maltratava, o culpado, mas não sobre as próximas gerações. Tolstói provoca a reflexão sobre as punições e seus desdobramentos, apresentando uma reação do elefante que é aparentemente contraditória.

Um outro exemplo é a fábula “As empregadas e o galo”:

Uma patroa acordava as empregadas de madrugada e, tão logo cantavam os galos, ela as mandava para o trabalho. Isso era muito ruim para as empregadas, e elas resolveram matar o galo para que ele não mais acordasse a patroa. Mataram-no e deram-se mal: a patroa ficou com medo de perder a hora e deu de fazê-las levantar mais cedo ainda. (Tolstói, 2013, p. 32).

Sperber (2009) salienta que as fábulas, de modo muito recorrente, têm seus significados reduzidos muitas vezes a moralizações contrárias –aos textos originais, principalmente quando dirigidas ao público infantil. Entretanto, “a fábula revela os mecanismos arbitrários e autoritários do poder instituído, tentando solapá-los pela ironia”. (2009, p. 562).

O exemplo citado acima revela este mecanismo de ironia, às vezes acrescido de comicidade, de modo a ilustrar, muito recorrentemente, as injustiças sociais. As empregadas, numa atitude ingênua, matam o galo, considerando que ele é o responsável por sua rotina exaustiva de trabalho. Enganam-se e percebem, por isso, que na falta do galo sua rotina se torna ainda mais difícil, pois a exploração que sofrem pela patroa, que impõe a elas seus caprichos, se mostra inevitável.

Em outras palavras, a fábula atua de maneira subversiva ao revelar as incoerências, hipocrisias e injustiças da realidade social, muitas vezes de modo irônico. Para Sperber, trata-se de um tipo de narrativa que “perturba o conceito da ética vigente” (2009, p. 560). Portanto, as fábulas remetem frequentemente às duras condições de vida dos camponeses, à luta pela sobrevivência e à valorização da astúcia e da esperteza para superar as dificuldades impostas pela natureza e pela

sociedade. Nesse caso, seu significado se expande em relação a uma função unicamente moralizante, pois, no nível da representação, revela também o imaginário popular.

2.4. LITERATURA ORAL E LITERATURA INFANTIL

As narrativas de tradição oral influenciaram a constituição da literatura para crianças, como é hoje conhecida. Principalmente na época de Tolstói, o interesse pela recolha dos textos de tradição oral e sistematização em versões escritas era crescente. Este processo, como operado anteriormente pelos irmãos Grimm, foi importante na definição da literatura infantil – permitiu que histórias contadas de uma geração a outra não caíssem no esquecimento, impulsionando o imaginário inerente à literatura infantil, ao qual os escritores recorrem e ressignificam (Colomer, 2017).

Dessa maneira, a literatura genuinamente oral se fez – na linha do tempo – presente na produção ficcional de alcance à criança, assumindo novas formas ao longo do tempo e, muitas vezes, servindo a um ideal pedagógico, sem perder, contudo, a expressão da experiência humana arraigada na sua essência, seja pela manifestação das relações sociais, seja pela sondagem das relações psíquicas.

Sperber (2009, p.563) avalia que:

A conclusão das fábulas revela como é regulado o jogo das relações humanas, pela constatação crítica das características de grupos, sejam eles os 'jovens', 'os velhos', 'as mães' e outros, reunindo as pessoas representadas por animais em classes, enquanto os contos de fada louvam a vida, apresentando a maneira de superar conflitos e os mitos constroem os limites dentro dos quais os seres humanos precisarão se mover.

As narrativas da tradição oral, ao serem incorporadas à literatura infantil, serviram, em vários momentos, a um ideal moralizador e autoritário, apoiando-se muito em sua linguagem persuasiva para veicular discursos sobre a infância. Historicamente, a literatura infantil foi considerada uma arte menor, sendo reduzida à função pedagógica na formação de leitores. Nessa perspectiva, tal produção funciona sobretudo como veículo para a projeção de modelos de comportamento sobre as crianças, ou seja, a linguagem assume um uso social. A criança leitora em contato com essa literatura deveria, então, apreender as projeções da família, escola e sociedade de consumo (Oliveira; Palo, 2001).

Além disso, a produção de literatura infantil por longo tempo apoiou-se em uma concepção de infância que retém a criança sem direito à voz. A recepção do texto literário se dá, nesse caso, de modo passivo à linguagem persuasiva do discurso que apresenta modelos de comportamento socialmente definidos (Bordini, 1986; Oliveira; Palo, 1986; Lajolo, 2006.).

Entretanto, é importante notar que o caráter essencial das narrativas tradicionais, ainda que assimilada à literatura infantil, não deixou de existir. Os contos de tradição oral de diversas culturas, segundo Teresa Colomer (2017, p.128-130), promovem, ainda hoje, um enlace entre os leitores: abarcam uma dimensão “socializadora da leitura”, ao incluir o leitor na “construção de círculos a que pertence cada indivíduo, desde seu vínculo com a comunidade mais imediata até seu sentimento de pertencimento à humanidade com acesso à arte universal”. Além disso, promovem enlace entre as obras, ou seja, apresentam a reflexão que a humanidade produziu artisticamente sobre o conhecimento de si e do mundo. Por último, promovem também o enlace entre níveis culturais, na medida em que vão contra a tendência niveladora do consumo na sociedade contemporânea.

A reflexão de Walter Benjamin (1987), de que a humanidade estaria perdendo sua capacidade de narrar, está intimamente ligada ao aspecto socializador da literatura. Benjamin encontra essa capacidade de intercambiar experiências humanas na figura do camponês sedentário e do comerciante navegador. Para ele, a narrativa possui a dimensão de incorporar a própria existência em sua natureza, nada utilitária.

Antonio Candido (1999) advogou a favor do caráter humanizador da literatura, entendendo-a, dentre suas características, como reveladora da experiência humana. Ao considerar que o homem possui a necessidade natural da fantasia, da fabulação, Candido entende que a literatura, em suas mais diversas realizações (dentre elas a de tradição oral), satisfaz tal necessidade, sendo, então, rica em sua dimensão de experiência humana.

É a riqueza da experiência que torna a literatura, segundo Candido, incompatível com o moralismo educativo:

[...] sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes [...]. Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. (Candido, 1999, p.84).

Assim, Candido menciona como a literatura sofre algumas pressões daqueles que a consideram subversiva e procuram expulsá-la, e daqueles que tentam domesticá-la em um uso pedagógico que apresente modelos de conduta definidos conforme os valores vigentes.

A experiência de Tolstói busca atingir esse sentido humanizador da literatura, e não pedagógico, ao apresentar um repertório variado de textos que trazem em si diferentes aspectos da existência, no universo individual do ser humano e na sua relação com o coletivo. Ainda que recaia em certo pedagogismo em um ou outro texto¹⁰, Tolstói alcança a abrangência de que fala Candido (1999, p. 85) sobre a literatura “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”

¹⁰ É importante considerar o contexto em que o autor russo produz sua obra infantil, ainda muito permeado das concepções moralizantes e educativas de literatura infantil.

CAPÍTULO 3 – A VOZ INFANTIL: REINVENTANDO A TRADIÇÃO

3.1. O projeto gráfico: um mapa para a leitura

O projeto do livro *Contos da Nova Cartilha*, no primeiro volume, traz os contos do Primeiro Livro de Leitura, traduzidos por Maria Aparecida B.P. Soares e organizados pela ensaísta e professora Aurora Fornoni Bernardini, do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, acrescido de ilustrações feitas por Tolstói à época em que os produziu.

Já o segundo volume, do qual analisamos mais atentamente as ilustrações, contém traduções de contos realizadas por Belkiss Rabello (2009) e Aurora Bernardini. Para essa edição foram incluídas ilustrações que crianças da Escola Infantil de Artes nº 9, da cidade de Ijevsk, na Rússia, compuseram por volta dos anos 2011 e 2012. A professora Elena Vássina, também do Departamento de Letras Orientais da Universidade de São Paulo, participou do processo editorial do livro e relata que a intermediação entre a escola russa e as organizadoras se deu por meio de um contato que possuíam com a senhora Nádia Wolkonsky, parente distante de Tolstói, através da Biblioteca Municipal Liev Tolstói, na cidade de Ijevsk. Vássina conta que o projeto se desenvolveu, primeiramente, com a leitura das crianças dos contos que integrariam a edição brasileira do livro. Depois, as crianças ilustraram os textos, que foram incluídos na edição. Posteriormente houve um evento de lançamento do livro na biblioteca, ocasião em que alguns exemplares foram enviados para os participantes.

Analisar o projeto gráfico do livro faz-se importante na medida em que a proposta da criação editorial possibilitou, especificamente, que textos de Tolstói escritos no século XIX dividissem páginas com ilustrações de crianças do século XXI, estabelecendo novas relações entre texto e imagem e despertando novos olhares e leituras.

Por projeto gráfico, entende-se a composição material do corpo do livro, bem como sua organização. Segundo Odilon Moraes:

Da mesma maneira que um projeto de uma casa não se limita a uma ideia de casa, mas sim à ideia de um morar dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. (MORAES, 2008, p.49)

É por meio do projeto gráfico do livro que o leitor tem acesso a um projeto de leitura, ou seja, a sucessão das páginas indica uma ordem de apreciação de cada informação. Também a disposição do texto e da imagem imprime um dado ritmo de leitura mais ou menos programado (Moraes, 2008, p.49). A maneira como cada informação é organizada, portanto, compõe um projeto da ordem da recepção, relacionado diretamente ao conteúdo do livro, que interfere, em larga medida, na apreensão dos significados dos textos.

Figura 8: Capa do segundo volume de "Contos da Nova Cartilha"

A capa da edição analisada apresenta um recorte de uma das ilustrações confiadas ao conto “As empregadas e o galo”, que apresenta um galo pintado com muitas cores diferentes, ocupando toda a capa. Em seu centro, o título é apresentado ao redor da imagem de um leão com postura humanizada, deitado sobre as costas, segurando um camundongo pelo rabo, prestes a comê-lo. Essa segunda imagem é apresentada como uma silhueta com preenchimento em branco, assim como o texto

do título, de maneira que apenas o contorno da figura indica a cena retratada. A capa, portanto, já sugere a presença das personagens que habitam a obra: figuras de animais, em sua maioria. Remete, por isso, à tradição das fábulas e dos contos maravilhosos.

Figura 9: Guardas do livro "Contos da Nova Cartilha"

Segundo Linden (2011, p.68), a diagramação de um livro pode ser organizada, dentre outras possibilidades, por *dissociação*. Isso significa que o livro apresenta páginas cujo texto verbal e imagem são apresentados separadamente.

A propósito, no segundo volume dos *Contos da Nova Cartilha*, as páginas são diagramadas obedecendo ao princípio da dissociação, o que valoriza a imagem¹¹, além de conferir um espaço reservado às obras das crianças russas.

¹¹ Levando em conta/É importante ter/levar em conta/Se consideramos/levamos/temos em conta que tal edição tem como ideia central o diálogo entre os textos de Tolstói e as ilustrações infantis

Figura 10: Página dupla do livro "Contos da Nova Cartilha"

Um outro aspecto importante do projeto gráfico é a apresentação das ilustrações delimitadas pela moldura branca da página.

A coerência plástica da imagem irá depender, e muito, dessa moldura: ela constitui um espaço fechado que é também uma figura geométrica, dotada de um centro a partir do qual se aprecia prioritariamente a composição de uma imagem. (Linden, 2011, p. 71)

Nesse caso, a moldura delimita o espaço narrativo da imagem e cria uma unidade própria, já que as ilustrações enfeixadas na edição possuem autoria diversa. A escolha da apresentação das ilustrações na página com bordas brancas indica a individualidade de cada obra apresentada, mas também se explica pelo formato das ilustrações, que foram apresentadas sem recortes. Algumas ilustrações aparecem em molduras retangulares na horizontal, ao passo que o projeto do livro é de apresentação vertical. Adaptou-se, assim, o espaço disponível para que algumas imagens fossem editadas integralmente na horizontal, com o restante da página em branco.

A organização das ilustrações no livro, em páginas separadas do texto, também indica a delimitação dos espaços em que cada narrativa - a do texto verbal e as das

imagens - se desenvolve. O texto dos contos é apresentado com molduras brancas e fundo colorido, que remete às cores predominantes na ilustração que acompanha cada história. Além disso, apresentam-se legendas junto das imagens, bem como o nome e a idade da criança que produziu a ilustração, constituindo uma atribuição de autoria a cada trabalho¹².

3.2. O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL

A coexistência de textos verbais e imagens no livro infantil tem seu apogeu no século XIX, período em que o gênero foi largamente difundido e popularizado, principalmente na Inglaterra. Para tanto, foi importante a crescente consolidação, desde o século XVIII, da concepção de criança, considerando suas particularidades físicas, cognitivas e psicológicas, o que trouxe modificações na educação e na produção de livros voltados a um público em expansão.

Segundo Rui de Oliveira, no século XIX – graças ao desenvolvimento de novas técnicas de reprodução de imagens, como a cromolitografia, que permitiu posteriormente a impressão em cores –, a ilustração foi favorecida em novas possibilidades de produção. A influência das técnicas estende-se aos nossos dias, uma vez que a computação gráfica, por exemplo, permite a exploração de novos modos de se produzir ilustrações. (Oliveira, 2008, p.16-17)

Entretanto, apesar do desenvolvimento de novas possibilidades técnicas, a produção das ilustrações nos livros para crianças obedeceu por longo tempo a lógica pedagógica, em que a relação entre imagem e texto verbal, na verdade, se vale do que Oliveira e Palo (2001) chamam de “tom único, monológico”. As autoras afirmam que nesse tipo de relação “a imagem transforma-se num simples apêndice ilustrativo da mensagem linguística”, o que provoca o efeito de elucidar ao leitor possíveis significados do texto verbal, não deixando espaço para que esse processo se dê com autonomia e pela percepção da criança (Oliveira; Palo, 2001, p. 14).

¹² A edição examinada não apresenta informações sobre a técnica de pintura ou desenho utilizada na ilustração ou sobre o suporte escolhido originalmente pelas crianças – a presença desses dados seria de grande acréscimo para nossa análise, também a escolha dos materiais e sua relação com o significado proposto em cada imagem.

Nesse tipo de relação, a imagem se apresentaria apenas como um suporte para que algumas informações do texto verbal fossem transmitidas ao leitor em um processo comunicativo que se efetua de maneira autoritária: a ilustração, ao veicular alguns significados predeterminados do texto, tenderia a suprimir a participação da criança na produção dos sentidos. Isso se dá, segundo Oliveira e Palo, por meio do uso de imagens em alta definição, ou seja, que concentram uma quantidade elevada de informações, e por isso tornam mínima a participação do leitor na produção dos sentidos (Oliveira; Palo, 2001, p. 17).

Esse processo que subestima a capacidade do leitor infantil de operar autonomamente no processo de significação de uma ilustração está ancorado na mesma perspectiva sobre o texto literário infantil. Maria da Glória Bordini, ao se reportar, em particular, a este segmento de livros, concebe tal empreendimento mercadológico como um desserviço, uma *imbecilização* no que concerne ao que se escreve para crianças. Os diminutivos, as adjetivações, a omissão de condutas humanas consideradas não educativas, o vocabulário limitado são características de obras em que se adaptam ou facilitam certos conteúdos que devem ser ensinados (Bordini, 1986, p.7).

A ilustração que cumpre a função estética em detrimento da função pedagógica é aquela que deixa espaço para que o leitor interprete os possíveis significados da imagem, que são múltiplos:

As imagens funcionam como movediças partituras de música, algo para ser tocado e interpretado pela nossa sensibilidade – muito longe das intenções do autor. Em qualquer ilustração, o que está oculto é o que mais queremos ver e vivenciar. [...] O que mais se revela ao olhar de uma criança em uma ilustração é o que está velado. (OLIVEIRA, 2008, p.27)

A imaginação do leitor infantil é provocada, nesse caso, a atuar de maneira ativa na construção do significado, já que a imagem apresenta baixa definição (Bordini, 1986). Isso significa que a ilustração, quando não se subordina à mera intencionalidade pedagógica, promove uma percepção ativa no leitor, que preenche as possíveis lacunas deixadas pela indefinição da imagem.

A imagem, na ilustração do livro infantil, também pode apresentar um aspecto particular: é produzida com base em um texto verbal, de outra autoria. O ilustrador, nesse caso, ao ler a matéria escrita, deixa aflorar sua percepção ativa de leitor, confiando significados possíveis ao texto. Não se pode aduzir esse processo como de

redundância, mesmo quando a ilustração repete conteúdos do texto verbal – contradições e ironias apresentam-se sugeridas nas imagens.

Nesse caso, a ilustração aproxima-se da definição benjaminiana de tradução (Ribeiro, 2008), isto é, há afinidade entre os textos, mas não necessariamente semelhança: o tradutor, na visão do filósofo alemão, recria o texto original em um novo, que se relaciona ao primeiro por meio da interpretação que dele se faz. (Benjamin, 1994)

Podemos, portanto, transpor esse conceito para o entendimento da ilustração no livro infantil, com a particularidade de que essa *tradução* equivale a recriação de uma determinada linguagem em outra. Ao levar em conta a interpretação como parte do processo de tradução, esse conceito se aplica de modo muito eficaz ao exercício analítico das ilustrações dos *Contos da Nova Cartilha: Segundo Livro de Leitura*. Nessa edição, especificamente, encontramos ilustrações que se relacionam aos contos como recriações. Evidenciam, por isso, em sua elaboração, o processo interpretativo pelo qual são produzidos novos textos (não verbais) a partir dos textos verbais do livro.

Por fim, o ilustrador André Neves, em um depoimento sobre o que entende por qualidade na ilustração do livro infantil, afirma:

É preciso compreender que entre os pincéis e o texto interpõe-se uma nova criação. Em certos casos, essa criação chega a contornar encruzilhadas da narrativa escrita. Não superando, mas transpondo-a corajosamente[...] (NEVES, 2008, p. 169)

As análises deste capítulo, por essa razão, demonstram como tais recriações, feitas por crianças russas, apresentam nuances na relação que estabelecem com o texto verbal: ora tendem à repetição de conteúdos do texto, ora apresentam informações que desestabilizam o significado imediato que o texto propõe.

3.3. RELAÇÕES ENTRE TEXTO VERBAL E IMAGEM NO LIVRO INFANTIL

Para o estudo da relação entre ilustração e texto verbal em um livro infantil, é importante esclarecer alguns conceitos. Em princípio, devemos considerar o conceito de signo como postulado por Saussure (2006), em que se apresentam significante e significado. Com efeito, o código se baseia na sintaxe dos signos: o modo como se

organizam, formando um sistema. Na linguagem verbal, o código se organiza pela sintaxe própria da língua, isto é, um conjunto de signos e a maneira como se relacionam.

No caso da linguagem não verbal, diz Lucrécia D'Aléssio Ferrara (1991), os signos atuam independentemente de um código, ou seja, trata-se de uma linguagem que se constitui de signos, porém sem que exista uma convenção na relação entre eles: o significado pode ser produzido a partir de como se articulam em cada nova realização concreta (Ferrara, 1991, p.16).

Ferrara conclui que a linguagem não verbal é, por isso, complexa; todavia, apresenta múltiplas possibilidades de significação – em outros termos, o texto não verbal possui “uma outra lógica, onde o significado não se impõe, mas pode se distinguir sem hierarquia, numa simultaneidade; logo não há um sentido, mas sentidos que não se impõem, mas que podem ser produzidos” (Ferrara, 1991, p.16).

Lucia Santaella e Winfried Nöth concordam com a tese de que a imagem admite peculiar abertura à interpretação. A linguagem verbal, para os autores, modifica o contexto da imagem, mas também a música ou outras imagens podem cumprir essa função. Paralelamente, a linguagem verbal evoca imagens, principalmente na poesia, o que constitui a relação de interdependência que se dá entre as duas variedades da linguagem (Santaella; Nöth, 2010).

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza (2010) faz uma reflexão importante sobre as relações entre texto verbal e imagem. A autora apresenta o debate sobre a autonomia da imagem em contraposição à tese da dependência linguística. Para isso, apresenta estas duas principais considerações em relação ao problema: de um lado, a tese de que a imagem pode ser uma estrutura comunicativa autônoma em relação à linguagem verbal, por seu poder de presentificar a experiência do mundo real, em alto poder comunicativo (Arnheim [2001]¹³; Dondis [1999]¹⁴ apud Souza, 2010. p. 38); de outro lado, Souza cita posicionamentos divergentes, como o de Roman Jakobson que, entendendo a linguagem verbal como fundamental na cultura, classifica as imagens, domínio de “outros sistemas de símbolos”, como “acessórios” (Jakobson (1970, p.18)

¹³ ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2001.

¹⁴ DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo, 2 e. d., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

São importantes, neste debate, as reflexões de Roland Barthes (1990) para a compreensão das relações entre texto e imagem. O semiólogo francês salienta que a linguagem verbal é necessária na interpretação de imagens pelo menos desde o aparecimento do livro, que as tornou cada vez mais vinculadas aos textos verbais. Por isso, a imagem, de natureza polissêmica, traz possibilidades múltiplas de significados. Para o autor, “toda imagem é polissêmica, e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma cadeia flutuante de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros” (Barthes, 1990, p. 32). Nesse caso, segundo Barthes, o texto pode amenizar o efeito de ambiguidade da imagem por meio da inserção e seleção de algumas informações, processo definido por ele como ancoragem, ou fixação, comum na fotografia jornalística e na publicidade. Para o autor, convém aqui frisar, o processo de seleção de informações é inevitavelmente ideológico (Barthes, 1990, p. 33).

Para Barthes, pela ilustração são duplicadas certas informações do texto, também em relação de redundância. Ou então, por meio do revezamento, ou *relais*, imagem e texto estabelecem relação de complementaridade, como nas HQs e charges, ou nos diálogos do cinema, em que o texto verbal e a imagem trazem, individualmente, informações necessárias para a compreensão do texto como um todo (Barthes, 1990, p. 32-33).

Há, ainda, retomando a classificação apresentada por Souza (2010), a relação de *dominância* da linguagem verbal sobre a imagem, como nos volumes enciclopédicos, em que esta exemplifica estruturas descritas no texto verbal. Por fim, Souza (2010) apresenta a relação de discrepância, em que texto e imagem se contradizem, intencionalmente ou não, despertando no receptor uma reação de estranhamento.

De fato, as ilustrações podem assumir funções as mais diversas na relação com o texto, como demonstra Camargo (2010), ao apresentar o conceito de *coerência intersemiótica* como base da relação semântica entre as duas linguagens do livro ilustrado. Nesse caso, segundo o escritor e o ilustrador, ao tratarmos de um livro em que a imagem acompanha o texto, dita coerência intersemiótica pode se dar como convergência, desvio ou contradição. Em se tratando de convergência, o autor previne que a equivalência entre imagem e texto não pode ser total, dadas as diferenças orgânicas entre as duas linguagens e a consequente impossibilidade de uma tradução absoluta.

Sophie Van der Linden (2011) diferencia tais relações em três possibilidades. Na relação de *redundância*, há isotopia entre texto e ilustração, sobreposição dos conteúdos. A autora admite a relação de dominância como parte da redundância, pois entende que não se produz a equivalência total entre texto verbal e não verbal devido à natureza diversa das duas linguagens, portanto, ainda que um texto se sobreponha a outro, ambos redundam no sentido principal da narrativa (Linden, 2011, p.120).

Na relação de *colaboração*, ou de *complementaridade*, texto verbal e imagem combinam-se na produção de um sentido comum, que se produz pela relação entre as duas linguagens, mas nunca unicamente por uma delas. Na *disjunção* pode-se obter narrações paralelas, que não estão totalmente em contradição, mas que não apresentam convergência nos sentidos. A contradição estrita também é possível nesse caso, em que a ironia pode ser uma ferramenta de construção do sentido (Linden, 2011, p.121).

A ilustração no livro infantil é, em geral, equivocadamente reduzida às funções de ornar e elucidar o texto verbal. Tal concepção pressupõe que a ilustração, ao subordinar-se ao texto verbal unicamente transfere para o código visual conteúdos do texto verbal, para repeti-los ou complementá-los. Entretanto, é importante esclarecer que quando tomamos por objeto de estudo um livro com ilustração, em que as imagens foram em sua totalidade produzidas a partir da leitura do texto literário, consideramos que a linguagem verbal precede a visual. Nesse caso, tende-se a uma certa dominância do texto verbal sobre o texto visual.

Porém, retomando as ideias de Souza (2010), considerando o livro com ilustrações como um objeto híbrido, em que há a presença das duas linguagens, ora o texto pode subordinar a imagem, ora a imagem pode assumir certa autonomia a ponto de levar o texto a ser lido de novos modos (Souza, 2010, p. 43).

Claus Clüver (2006, p.17-18) apresenta a ilustração, dentre outros textos, pelo conceito de *transposição intersemiótica*: a mudança de um texto de um sistema de signos para outro, ou *intermediática*, de uma mídia à outra. Nesse processo, segundo Clüver, o *texto alvo* (resultante da transposição) assume novas formas e funções. Pode-se, por isso, analisar sua recepção em relação ao original, ou melhor, pode-se investigar de que modo a recepção do texto alvo altera a recepção do *texto fonte*. Esta última consideração é essencial para a abordagem que propomos: entendermos que as ilustrações podem assumir o papel de ressignificar o texto verbal das narrativas, desafiando a concepção que limita a ilustração unicamente à função de ornamento e

elucidação. Essa ressignificação pode ser, portanto, subversiva, quando propõe elementos que se desviam ou divergem daqueles apresentados na narrativa.

3.4. ANÁLISES DE ILUSTRAÇÕES DE “CONTOS DA NOVA CARTILHA: SEGUNDO LIVRO DE LEITURA”

Nas ilustrações do segundo volume de Contos da Nova Cartilha, a relação predominante entre texto verbal e imagem é de redundância. Assim, a ilustração apresenta elementos que não contradizem as informações da narrativa; atua, na verdade, duplicando-as. Em alguns casos, entretanto, em que há mais de uma ilustração produzida para um mesmo conto do livro, encontramos perspectivas diferentes assumidas pelos autores das imagens em relação ao que foi lido, ainda que baseadas na relação de redundância. É o caso, por exemplo, das ilustrações de “O leão e o cachorrinho”. Nele, é contada a história de um leão que se torna amigo de um cãozinho que fora colocado em sua jaula. Quando o cachorro morre, o leão ruge, morde as grades e fica mais violento, até que um dos funcionários da “exposição de feras” coloca um novo cachorro na jaula, procurando acalmá-lo. O leão mata-o e, depois de cinco dias, morre (Tolstói, 2013, p.123).

O desfecho dramático da narrativa provoca a reflexão sobre como a amizade pode ser insubstituível; ao mesmo tempo, mostra-se, nessa oscilação do felino, um comportamento ora humanizado, ora ostensivamente selvagem.

Nas ilustrações, é possível observar a seleção de informações que cada criança faz do texto verbal para construir a imagem do leão e do cãozinho, que se repetem em todos os desenhos, além da inserção de outros elementos visuais que denotam a compreensão de significados possíveis da narrativa.

Figura 11: Ilustração de Sacha Paránina

Na primeira delas, de autoria de Sacha Paránina, criança com idade de dez anos, o leão é representado frontalmente, ocupando quase todo o espaço da figura. Observamos elementos da imagem que detalham sua condição selvagem: olhos entreabertos, boca aberta e com dentes à mostra para o pequeno cãozinho representado no primeiro plano, como se o ameaçasse. Do cão quase se observa somente a silhueta, pois, pintado todo de preto, contrasta com o laranja e marrom utilizados no desenho do leão.

Em Londres havia uma exposição de feras. Para vê-las, pagava-se com dinheiro ou com cachorros e gatos que serviam de alimento para os animais. Um homem foi visitar a exposição: ele pegou um cachorrinho na rua e o levou até as feras. Deixaram-no entrar, pegaram o cachorrinho e o jogaram na jaula do leão para que ele o comesse. (Tolstói, 2013, p.123)

A ilustração, nesse caso, dialoga diretamente com o aspecto violento do leão. O plano de fundo da imagem, ao contrário de representar a “exposição de feras”, ou alguma outra cena, consiste em pinceladas de verde e marrom avermelhado, remetendo às cores de um ambiente natural, ainda que não haja uma referência clara ao espaço da cena na imagem.

Figura 12: Ilustração de Natacha Talánova

Nas páginas centrais do conto, é apresentada uma sequência de três ilustrações, em que o leão aparece deitado com o cachorrinho entre as patas dianteiras. Nesses desenhos (em relação ao anterior), a postura da fera traz traços humanos, as patas dianteiras fazem o gesto de abraçar o cão e a expressão facial do animal denota tristeza.

Figura 13: Ilustração de Ivan Yassínov

Alguns trechos da narrativa evidenciam tal mudança de atitude do leão, observada pelas crianças ilustradoras:

Quando o patrão jogou carne para o leão comer, ele arrancou um pedaço e o deixou para o cachorrinho. [...]
Desde então, o cachorrinho passou a viver na mesma jaula com o leão; o leão não o incomodava, comia o que lhe davam, dormia com o cachorrinho e, de vez em quando, brincava com ele. (Tolstói, 2013, p.123)

O espaço é representado nessas ilustrações pelas grades, ao fundo da cena, mas também, em uma delas, de Svieta Bagrationova (12 anos), pela presença do público que vai observar o leão. Diferente das ilustrações anteriormente mencionadas, nessa podemos observar a composição do espaço em que se encontra o personagem com riqueza de detalhes. Além disso, a expressão facial do leão denota descontentamento, irritação diante daqueles que o observam.

Figura 14: ilustração de Svieta Bagrationova

A última ilustração, de Ivan Suvórov (8 anos), traz um aspecto que a diferencia das outras apresentadas. Nela, o leão aparece em uma postura mais humanizada ainda, de pé sobre as patas traseiras, segurando as barras que o prendem. O espaço também é retratado em uma divisão clara: em metade da imagem predominam as barras marrons que prendem o personagem, em contraste com a outra metade, em que predomina a cor azul de um céu com nuvens. Do lado de fora da “prisão”, marcando esse contraste, está presente a figura do guarda, vestindo uniforme verde e quepe.

Figura 15: Ilustração de Ivan Suvórov

Nessa ilustração, por isso, é mais evidente o contraste entre a prisão a que o animal está submetido e a ideia de liberdade. O aspecto humanizado com que é retratado intensifica o contraste entre sua natureza selvagem e o sofrimento a que é submetido.

Por fim, a evidência que se coloca no aspecto humanizado do animal revela a recepção das crianças em relação ao texto de Tolstói. Indica a seleção de significados do texto verbal que as crianças, autoras do texto visual, apresentam em uma nova composição.

Esta última provoca também a reflexão sobre a relação de amizade possível entre seres cuja natureza é tão diversa. As ilustrações das crianças, além disso, revelam a crítica ao encarceramento do animal para fins de entretenimento, e a reflexão sobre a exploração por ele sofrida.

As ilustrações, portanto, funcionam como indicadoras do processo de recepção do texto de Tolstói por parte das crianças e cumprem, também, na medida em que são transposições/traduições intersemióticas de autoria destas crianças, a função de redirecionar o olhar do leitor a certos elementos do texto em detrimento de outros. A relação que se estabelece entre imagem e texto verbal é redundante, na medida em

que não apresenta elementos discrepantes em relação à narrativa, porém expande suas possibilidades de significação.

No conto “A menina e os cogumelos”, classificado por Tolstói como “história verdadeira”, a narrativa desenrola-se a partir de uma situação de grande perigo, que é sugerida desde o início do texto, vivenciada por duas irmãs que saem a buscar cogumelos e precisam atravessar a estrada de ferro no caminho de volta para casa.

Figura 16: Ilustração de Beloússova Nástia

A tensão crescente construída a partir dos sucessivos desencontros entre as irmãs, representados nas cenas em que a pequena derruba os cogumelos ao tentar retornar, apesar da recomendação da mais velha de que fosse em frente, ou quando a irmã menor entende que deveria recolher os cogumelos ao ser, na verdade, advertida de que os largasse ali mesmo e fugisse, apresenta ao leitor a possibilidade cada vez mais iminente de que a menina menor seja atropelada pelo trem. “O maquinista não conseguia segurar a locomotiva [...] Todos os passageiros olhavam pelas janelas e o cobrador correu até o último vagão para ver o que iria acontecer com a menina” (Tolstói, 2013, p. 13).

São duas as ilustrações que acompanham esse conto. Uma delas, de Beloússova Nástia (12 anos), relaciona-se ao texto verbal pela redundância.

A escolha do ângulo reforça o clímax presente na narrativa: no primeiro plano são retratadas as meninas. Uma delas está agachada, recolhendo os cogumelos sobre o trilho do trem, e a outra está de pé, esticando os braços, em uma postura de quem tenta alcançar a irmã, ambas com expressões faciais demonstrando desespero. Atrás das duas, no plano anterior, projeta-se a figura do trem em sua direção, indicando a colisão iminente.

A imagem apoia-se na referencialidade¹⁵ do texto verbal e recupera elementos facilmente identificáveis na narrativa: personagens, espaço. A propósito, Lessing (1998) diferencia os signos utilizados na pintura (figuras e cores no espaço) daqueles utilizados na poesia (sons articulados no tempo). O objeto da pintura, são os *corpos*, pois existem lado a lado no espaço, enquanto as *ações* são o objeto da poesia, o que demanda a sucessão temporal. Para o autor, a pintura pode tentar representar as ações, porém, somente o fará alusivamente, ao manifestar os corpos em novas relações a cada momento sucessivo. A poesia também só poderá representar ações por meio de corpos, já que as primeiras não existem isoladamente (Lessing, 1998, p. 34).

Ainda que tenha sido criticada pelo estabelecimento de limites entre pintura e poesia, a teoria de Lessing é importante para a compreensão de que, apesar de estabelecerem relações de afinidade na construção de sentidos (Praz, 1982), a ilustração e o texto verbal possuem particularidades importantes que os diferenciam enquanto linguagem. Assim, a transposição de uma em outra não pode ser total.

¹⁵ Consideramos aqui a função referencial como entendida por Jakobson (1970).

Com efeito, a representação do tempo na pintura pode ser efetivada pela operação de momentos sucessivos, o que demandaria certa dificuldade ao ilustrador que tivesse de justapor toda a sequência de imagens que denotam a ação por completo. Para Santella e Nöth (2010, p. 77), as imagens, por apresentarem limitações do suporte, organizam-se pela dominância do espaço para a representação do tempo, ou seja, a percepção do tempo se dá pela percepção do movimento dos corpos.

Por essa razão, Lessing demonstra que a pintura pode representar o “instante capital”, ou seja, ao representar um momento único da ação, opera-se a seleção do “momento mais expressivo, a partir do qual torna-se mais compreensível o que já se passou e o que se seguirá” (Lessing, 1998, p.194).

Considera-se então que, apesar das diferenças substanciais existentes entre pintura e poesia, é possível que se dê a conjunção das linguagens na representação.

No exemplo que apresentamos, Beloússova Nástia recorre a esta técnica de representação do instante capital para criar a ilustração que apreende o momento de clímax da narrativa de Tolstói. Um aspecto dessa escolha se mostra importante do ponto de vista da teoria de Lessing: os contos infantis do autor russo enfatizam ações em detrimento de descrições. Todo o conto se desenvolve por meio da narrativa das ações das duas meninas, sem que haja trechos efetivamente descritivos. Assim, a escolha do momento de clímax sugere a sucessão temporal, imprime movimento à imagem. Não por acaso Georg Lukács, em seu célebre ensaio “Narrar ou descrever?”, é categórico ao afirmar que “Tolstói não descreve uma ‘coisa’: narra acontecimentos humanos” (Lukács, 1968, p.49). Ou seja, a narrativa de Tolstói não é estática na descrição de objetos, mas dinâmica e reveladora de ações, de traços essenciais da natureza humana, o que a ilustração de Nástia capta com maestria.

A segunda ilustração, entretanto, remete a um significado bastante diferente daquele sugerido pela primeira. Trata-se do desenho de Chiliáeva Macha (16 anos), em que observamos uma figura feminina de postura encurvada que segura uma espécie de cajado de madeira. Dos cabelos, que se enrolam em espiral sobre o cajado, desprendem-se cogumelos vermelhos e brancos. Nesse caso, na relação entre a imagem e o texto, prevalece a discrepância. Mesmo a redundância não pode ser total na relação da ilustração com o texto verbal – todavia, as discrepâncias podem ocorrer pela intencionalidade do autor da imagem em apontar novas leituras do texto verbal, o que iremos abordar adiante.

Figura 17: Ilustração de Chiliáeva Macha

Chiliáeva Macha, 16

Alguns elementos são recorrentes nas duas imagens: cogumelos, a menina sobre os trilhos da primeira e a figura feminina da segunda ilustração, ambas em posição encurvada, representando a queda narrada no texto. Outros elementos da segunda ilustração do texto, como o nariz proeminente, a presença de uma verruga, os cabelos coloridos em tons de azul e amarelo, o vestido com remendos e, por fim,

o cajado, configuram-se como símbolos que remetem à figura de uma bruxa, o que se desvia em relação às informações do enredo.

“A menina e os cogumelos” foi classificada por Tolstói nos Livros de Leitura como “história verdadeira”, gênero que as tradutoras da edição que analisamos buscaram manter. Segundo Rabello (2009), tal gênero apresentado pelo autor russo indicaria uma história ouvida, conhecida ou ocorrida nas redondezas de sua vizinhança, ou ainda inspirada pela leitura dos jornais.

Trata-se, enfim, de histórias que remetem a acontecimentos cotidianos, apresentando, contudo, situações pouco convencionais, desfechos inesperados, elementos que possam surpreender o leitor. Nesse caso, as ilustrações reverberam as possibilidades de leitura do texto: uma mais convencional, orientada pela referencialidade da narrativa e pela aparência de “verdadeira” que esta traz; a outra, por tender ao insólito, remete ao detalhe muito improvável de que uma menina sobrevivesse a um atropelamento de trem. A autora da segunda ilustração, portanto, apresenta uma caracterização da personagem que se desvia da narrativa; isto é: enfatiza por meio de elementos visuais, o aspecto insólito do desfecho.

Mesmo na escolha de cores as ilustrações se diferenciam muito: na primeira, os tons de cinza/preto, indicam a tensão dramática da cena escolhida; na segunda, a combinação equilibrada de cores quentes e frias criam ritmo e movimento na pintura. Ao representar a figura feminina no fundo branco, suspende-se também a representação do espaço, criando uma impressão de desvinculação ao mundo concreto.

Quando o trem passou, todos viram a menina deitada entre os trilhos, com a cabeça abaixada, imóvel.
Depois, quando o trem já havia se afastado e já estava longe, a menina levantou a cabeça, ajoelhou-se, juntou os cogumelos e correu para junto da irmã. (Tolstói, 2013, p. 14)

A narrativa do livro não apresenta explicitamente a elucidação de como a garotinha poderia ter sobrevivido. Há a sugestão de que teria se encolhido no espaço entre o trilho e o trem, ao mencionar que estava deitada, com a cabeça baixa. A autora da ilustração, então, recupera a partir dessa lacuna de informações uma nova leitura, em que a menina, surpreendentemente, teria sobrevivido por alguma eventualidade misteriosa, como poderes mágicos, bruxarias.

Essa possibilidade, apresentada pela segunda ilustração, redireciona a leitura do texto verbal para a ênfase no fenômeno, em alguma medida, de suprarrealidade do acontecimento narrado e reveste o texto verbal de novos significados. Aproxima-se por isso à relação de discrepância descrita por Souza (2010), em que, intencionalmente, o autor da ilustração, ao “provocar estranhamento no receptor, desencadeia um novo olhar” (Souza, 2010, p.41). Essa possibilidade de *um novo olhar* sobre a experiência cotidiana, conforme abordado em outro capítulo dessa dissertação, é uma das características centrais das narrativas de Tolstói chamadas de “histórias verdadeiras”.

Tania Carvalhal (2010, p.54) afirma que:

[...] a repetição (de um texto por outro, de um fragmento em um texto etc.) nunca é inocente. Nem a colagem nem a alusão e, muitos menos, a paródia. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo?) o reinventa.

Desse modo, nesse caso analisado, ilustração e texto se interpenetram na construção de novos significados a partir da autonomia que a ilustração apresenta ao se estabelecer como discrepante em relação ao texto verbal.

Retomando as ideias de Clüver (2006), podemos associar o estranhamento provocado pela relação discrepante entre imagem e texto verbal à ideia de transposição intersemiótica. Nesse caso, a partir da recepção do texto de Tolstói por parte da criança autora da pintura, cria-se um texto visual, mobilizando relações de um sistema de signos em outro. A produção do texto alvo, ou seja, da ilustração, subverte – em certo grau – o texto verbal, ao inserir elementos não reconhecíveis nele. A produção das ilustrações, nesse caso, se dá primeiro pela recepção das crianças que leram as narrativas do livro, e depois por sua *atuação* em relação a essas narrativas, retomando o termo utilizado por Carvalhal (2010), quando produzem os novos textos.

Dentre as narrativas do livro que são acompanhadas por ilustrações em relação de desvio, ou discrepância, o conto “O urso na carroça” traz um dos casos em que a atuação da criança autora da ilustração mobiliza relações dissonantes entre texto e imagem.

Na fábula, conta-se a história de um urso que vinha sendo transportado em uma carroça quando o condutor decidiu parar a fim de beber em uma taverna. O urso,

atraído pelo cheiro das broas que estavam na carroça ao lado da sua, soltou-se e ali subiu, assustando os cavalos. O texto relata como o urso, puxado pelos cavalos numa reação instintiva, foi por eles levado na carroça à casa onde viviam:

A troica corria, os cavalos espumavam e, na carroça, o urso se segurava às correntes, olhando para os lados. O urso viu que a situação estava sem controle – os cavalos iam mata-lo! – então, começou a rugir. E os cavalos a puxá-lo ainda mais depressa. De tanto galopar, chegaram até a casa deles, na aldeia. Todos foram ver que patear era aquele. Os cavalos pararam no pátio, junto ao portão. A mulher foi saber o que estava acontecendo.

– O patrão está chegando e está esquisito; pelo visto bebeu.

Ela saiu para o pátio e, em lugar do patrão, viu o urso saltar da carroça. O urso pulou, enfronhou-se no campo e sumiu no bosque. (Tolstói, 2013, p. 76)

Figura 18: Ilustração de Timur Mullakhmétov

Duas ilustrações acompanham o texto. A primeira, de Timur Mullakhmétov, de 10 anos, mostra uma vila, casas e uma floresta do lado direito. No centro, está a figura do urso marrom-escuro, a ocupar sozinho um espaço delimitado por um traço circular contínuo; há diferença na tonalidade das cores ao redor. Aparece cercado por pessoas, que o observam. A imagem faz-se redundante – enfim, todos os elementos apresentados encontram referência no texto de Tolstói.

A disposição dos personagens e dos elementos que compõem o espaço da cena retratada converge ao indicar, pela delimitação do espaço da imagem, a distância entre o urso e as pessoas da comunidade. A presença deste distanciamento se dá inclusive pela escolha das cores: profusão de tons primários na representação das pessoas e marrom-escuro para o urso, o que evoca a oposição entre natureza e civilização, entre o selvagem e o civilizado, ou domesticado. Na imagem, além disso, a floresta e a vila ocupam espaços, respectivamente à direita e à esquerda, separados.

Desse modo, é possível identificar, como apresentamos anteriormente, que o conto de Tolstói provoca inicialmente uma recepção por parte da criança autora da imagem, que posteriormente se concretiza na ilustração como resultado de sua interpretação do texto. Mullakhmétov demonstra uma atuação ativa ao propor, por meio de sua ilustração, que de muitas possibilidades de leitura do texto verbal selecionou o conflito entre o natural e o civilizado - por que não dizer entre liberdade e submissão? - como central.

Esta interpretação está ancorada principalmente na trajetória do personagem do urso durante a narrativa: é apresentado no início preso a uma carroça; por fim, solta-se das correntes e foge para a floresta. A alusão ao texto verbal por Mullakhmétov não é inocente: há o questionamento sutil da violência sobre o animal capturado, obrigado a estar em um ambiente ao qual não pertence. Em face dessa imagem, um leitor potencialmente dotado de sensibilidade é de fato instigado a refletir sobre o texto de Tolstói.

A segunda ilustração que acompanha a fábula é de Serguei Smirnov, de 14 anos. Nela, observa-se a presença de componentes que se diferenciam muito da primeira ilustração e da fábula.

Figura 19: Ilustração de Serguei Smirnov

Serguei retrata três ursos de modo antropomorfizado em que as roupas, postura corporal, expressões faciais, remetem a comportamentos humanos. A presença destes personagens também alude a uma configuração familiar: mãe, pai e filho. Essa imagem diverge em muitos aspectos da narrativa e da primeira ilustração, não somente pela presença de dois personagens que não existem no texto, a ursa e o pequeno urso, mas pela cena retratada, inexistente na fábula. A princípio, tais elementos parecem contraditórios; porém, pela análise da relação que se estabelece entre texto verbal e imagem, é possível identificar a atuação ativa do autor da ilustração na construção de significados a partir de sua leitura da fábula.

A postura corporal dos ursos retratados por Serguei denota uma dinâmica reveladora entre os personagens: o urso “pai” ocupa o destaque em primeiro plano. A boca aberta, a testa franzida e a posição das patas, com garras evidentes, sugerem uma atitude de agressividade. A expressão facial da ursa “mãe” é de docilidade e sua postura corporal, retraída, sugere medo. O urso menor, disposto no plano anterior, entre os dois outros personagens, aparece com a cabeça ligeiramente abaixada, testa muito franzida, indicando uma expressão de raiva ou indignação, também agressivo.

Em tese, o animal urso ocupa lugar central e se destaca, na imagem, por caracterização que alude à violência e ao autoritarismo.

Retomando, pois, a leitura do desfecho da fábula, alguns aspectos do texto se tornam visíveis: a caracterização humanizada do urso, ao perceber que está correndo perigo, e a chegada à casa, em que a mulher do condutor da carroça confunde o urso e o marido bêbado.

Tal confusão entre urso e homem se efetua por meio da aproximação entre o comportamento incivilizado, selvagem do urso, e o comportamento violento do homem quando alcoolizado. Se, no texto de Tolstói, a comparação entre os dois aparece na fala da mulher, reveladora da natureza selvagem de um e do comportamento violento do outro, na imagem Serguei a materializa: funde homem e animal em uma situação doméstica.

Cada uma das ilustrações, portanto, direciona o olhar do leitor para um aspecto da fábula de Tolstói: uma evidencia a natureza selvagem do urso em oposição a sua condição de prisioneiro; a outra, ao materializar a agressividade do homem bêbado pela imagem do urso, provoca a reflexão sobre a violência. Ambas não apenas dialogam coerentemente com a fábula do autor russo, como também atuam sobre ela, renovando seus significados.

No conjunto, algumas ilustrações parecem obter mais destaque em *Contos da Nova Cartilha*. É o caso das composições pictóricas que acompanham e ressignificam os textos “Como o orvalho se forma sobre a relva”, marcado pela sequência textual descritiva, e “O tato e a visão”, cujo fio regente da escrita é o “raciocínio”.

Tais ilustrações apresentam a particularidade de, em um primeiro olhar, serem *não figurativas* (Santaella, Nöth, p.144)) – signos que se apresentam e, sobretudo, articulam-se como *ícone*, segundo a semiótica pierceana. O ícone, de acordo com Pierce, é um signo constituído de qualidades materiais que são próprias a ele, conferindo uma noção de independência e definindo-o independentemente da relação que estabelece com outro objeto. O filósofo e matemático afirma: “ícones (isto é, signos icônicos) substituem tão completamente seus objetos a ponto de se distinguirem deles com facilidade”. Pierce observa que o ícone puro é hipotético; apesar de considerar a peculiaridade deste tipo de signo, que não se apoia na referência a demais objetos, entende-o – por essa razão – como uma espécie de signo “degenerado”. (Pierce, 1931-58 *apud* Santaella; Nöth, 2010, p. 144-145)

Souza, em outras palavras, define as formas não figurativas como “não representativas”; essa espécie de formas, com base na classificação de Lucia Santaella,

[...] apresenta qualidades visuais que nada representam, a não ser sua qualidade de aparência. A aventura do olhar colhe senão as puras formas – sucessão de pontos, linhas, figuras geométricas, massas –, a cor ou a ausência dela, o contorno, a textura, a luminosidade, o ritmo, a tensão, o movimento. Seu interpretante é outra qualidade. Mera possibilidade... (Souza, 2010, p.63)

Não faz parte dos objetivos do trabalho a análise exaustiva da teoria semiótica de Pierce; porém, nos valem de alguns conceitos que se mostraram válidos para a compreensão. As imagens não figurativas, como aqui apresentado, se desviam da representação de objetos (alheias à mediação da referencialidade), organizando-se, em contrapartida, por meio de relações mais expansivas – ou seja, a referência (se assim pudermos chamar) é aberta, plurissignificativa.

No texto “Como o orvalho se forma sobre a relva”, temos a descrição de um passeio pelo bosque, baseada na observação do narrador de detalhes da paisagem:

Se numa manhã de verão ensolarada formos passear no bosque ou nos campos, veremos diamantes sobre a relva. Todos esses diamantes brilham e transluzem para o sol, com as cores mais diferentes: amarelos, vermelhos, azuis. Se nos aproximarmos e olharmos melhor, veremos, então, que são gotas de orvalho brilhando ao sol, agrupadas sobre as folhas triangulares da relva. (Tolstói, 2013, p.19)

A sequência textual atribuída por Tolstói a esse texto é a “descrição”. Nesse caso, a retenção dos pequenos elementos da paisagem vai de uma perspectiva mais abrangente para uma mais particular: apreende a extensão do campo, depois o brilho das gotas de orvalho sobre a relva, em seguida as particularidades de uma folha de relva, e por contiguidade a minúscula gota de orvalho:

Cada folhinha de relva, na parte interna é felpuda e sedosa como veludo. E as gotas deslizam pela folha, sem molhá-la. Quando arrancamos distraidamente uma folha com orvalho, a gotinha rola como uma bolinha brilhante pelo caule e não notamos que ela escorrega por ele. Se arrancarmos esse pequeno cálice, o levamos à boca devagarinho e bebermos o orvalho, esse orvalho nos parecerá a mais saborosa das bebidas. (Tolstói, 2013, p.19)

Esse movimento - do geral para o particular, senão, de uma perspectiva dilatada para uma visão compressiva - denota a possibilidade de que, graças à

observação atenta e delicada, a beleza se faz revelada em detalhes que *a priori* poderiam passar despercebidamente. Essa ideia, além de se relacionar às análises anteriores deste capítulo e do capítulo anterior (em que demonstramos o procedimento de Tolstói de manifestar a experiência literária por meio de narrativas que tematizam o cotidiano camponês), exprime-se por meio de descrição que enfatiza aspectos sensíveis da experiência, como tato, visão e paladar.

Figura 20: Ilustração de Anna Iákovleva

A ilustração de Anna Iákovleva (10 anos) obedece a classificação cuja forma é a não figurativa, ou não representativa. As pinceladas grossas são aparentes; outras

marcas pictóricas – muito provavelmente realizadas com algum instrumento de resistência sobre as tintas – criam texturas arrojadas. Tal ilustração não nos apresenta similaridade imediata e reconhecível com algum objeto, apenas sugere o que os autores anteriormente citados chamam de formas: cores, pontos, linhas, sombra e luz etc.

Nessa imagem, o elemento principal que salta à vista é o contraste obtido pelas cores. A autora utilizou predominantemente o preto, o marrom e o vermelho, alternando-os com pontos e traços de amarelo vivo. A utilização das cores privilegia tons quentes: do amarelo ao marrom escuro, fundindo-se em misturas nos diversos pontos do desenho. O amarelo se destaca, principalmente, nos pontos dispersos pela imagem, o que sugere luz, em contraste com cores mais escuras, ou sombras.

“Como o orvalho se forma sobre a relva” oferece diversos termos que indicam a representação da luz: “ensolarada”, “diamantes”, “brilham”, “transluzem”, “sol” e “brilhante”. Há também, nesse texto de Tostói, a menção às múltiplas cores decorrentes do brilho do orvalho nas plantas. É notável que, na então tessitura, a percepção da luz é o aspecto em maior evidência, ainda que haja a menção ao tato e ao paladar.

A ilustração de Iákovleva, embora não represente objetos reconhecíveis, sugere contrastes entre luz e sombra. Desse modo, ainda que se trate de uma imagem que tende à não figuração, há uma possibilidade – no campo do tangível – que toca um significado possível do texto verbal: a percepção sensível da luz pelo olhar.

A imagem enriquece, por isso, a malha verbal e provoca novas percepções a partir da leitura conjunta dos dois textos, pois sugere texturas que remetem ao tato, e luz e cores, evidentemente, aduzem à visão.

O segundo exemplo de uso das imagens não figurativas é encontrado no “raciocínio”, assim chamado por Tolstói, que plasma o texto intitulado “O tato e a visão”. Sua linguagem apresenta dicção instrucional, obtida pelo uso de imperativos verbais, orientando o leitor a fazer algumas experiências que estimulariam os sentidos:

Cruze o dedo indicador e o médio e, com os dedos entrecruzados, toque uma pequena bolinha de modo que ela gire entre ambos os dedos, mas mantenha os olhos fechados. Você terá a impressão de que são duas bolinhas. Abra os olhos e veja que a bolinha é uma só. Os dedos enganam, mas os olhos corrigem.

Dê uma olhada, de preferência de lado, num espelho bom e limpo. Você terá a impressão de que o espelho é uma janela ou uma porta e de que há alguma

coisa atrás dele. Toque com o dedo e verá que é um espelho. Os olhos enganam, mas os dedos corrigem. (Tolstói, 2013, p.12)

O “raciocínio”, que atua como um vetor, tende mais à função pedagógica. A presença das instruções desperta a reflexão sobre o fenômeno da percepção tátil e visual que, no caso, se confunde. Faz parte da proposta pedagógica de Tolstói essa incitação ao pensamento crítico e à indagação – ele o promove mediante apelo a fenômenos naturais. Não se pode desconsiderar que a principal motivação de Tolstói, na criação dos Livros de Leitura, foi sua experiência como educador – daí a orientação educativa nos textos.

Figura 21: Ilustração de Larissa Mulpácheva

Entretanto, a ilustração de Larissa Mulpácheva (11 anos) ressignifica o texto verbal, afastando-o do uso pedagógico, ao colocar em confronto com o verbal um texto visual de aspecto não figurativo. No desenho de Mulpácheva, é possível observar a profusão de cores quentes e frias, dispostas em longas pinceladas que se sobrepõem.

Como no exemplo anterior, a imagem não apresenta o aspecto de representação de qualquer objeto; ao contrário, o espectador dessa imagem é surpreendido com pinceladas profusas e vibrantes, cuja leitura se abre para múltiplos significados. As marcas do pincel, aliadas à justaposição de diversas cores em traços longos, sugerem tensão, criam texturas que aproximam o olhar do contato tátil, como também sugere o texto verbal. A interseção entre o artefato verbal e a composição visual não figurativa convergem para significados imprevistos e factíveis. A não referencialidade da ilustração e sua consequente plurissignificação vão de encontro à possível intencionalidade pedagógica de uma acepção una e direcionada dos seres e das coisas. A ilustração, portanto, atua sobre o texto verbal expandindo sua latitude semântica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática que se coloca sobre a natureza, a origem e os usos da literatura infantil, a análise de obras como os dois volumes de *Contos da Nova Cartilha* muito revela acerca dos desafios que o gênero enfrenta e do papel que as ilustrações desempenham em dinâmica correlacional com o texto verbal em um livro dirigido a leitores mirins.

A abordagem confiada aos contos de Tolstói demonstrou, inicialmente, o diagrama audacioso do autor de escrever uma obra de ficção para crianças que recuperasse diversos textos oriundos da tradição oral, quer do Oriente, quer do Ocidente. Mediante a exposição de textos de Tolstói, por meio dos quais apresentou reflexões sobre a educação, especialmente a camponesa, foi também possível identificar concepções que perpassam o plano de criação da escola de Iásnaia Poliana: a liberdade conferida às crianças nas práticas pedagógicas, a autonomia com que o alunado podia gerir o tempo de estudos, e a rejeição à coerção e à violência como ferramentas de imposição de ordem e disciplina.

Nesse seu projeto pedagógico, como foi apresentado no primeiro capítulo, torna-se evidente a valorização da capacidade criativa da criança, a rejeição à hierarquia do saber adulto sobre a experiência concreta do saber infantil e a tentativa constante de provocar e desenvolver a curiosidade como dispositivos de busca pelo conhecimento.

Na concepção educacional de Tolstói, faz-se valorizada a potencialidade interativa da criança com os seres e a natureza; ele afasta da prática pedagógica a projeção autoritária de modelos de conduta e a repetição vazia de informações desvinculadas da vida prática. Essas características permitem que se anteveja na vivência pedagógica do autor a criação, posteriormente concretizada, de uma literatura dirigida aos alunos com alcance e real valor estético.

Conforme se analisou nos capítulos anteriores, a visão de literatura infantil da época estava restrita a obras como os *Kinder-und Hausmärchen*, dos irmãos Grimm, pautada pela recolha e publicação de contos da tradição oral do Ocidente. Tolstói realiza uma tentativa semelhante ao selecionar fábulas, contos maravilhosos, relatos que ouviu dos camponeses, poemas épicos (infelizmente ainda não traduzidos para o

português), adivinhas e diversos outros gêneros conhecidos do repertório popular russo e também do europeu.

A análise destas narrativas trouxe a lume traços da escrita de Tolstói que se encontram também em sua obra para adultos. Um deles incide na tendência de relatar os acontecimentos de modo dinâmico, afastando-se de um excesso de descrições detalhadas de objetos, afinada aos preceitos da corrente “realista” no que tange à sondagem de personagens e incursão por conflitos humanos. Observou-se, nesses contos, a presença de uma linguagem bastante concisa, sem floreios, elaborada a partir da pesquisa do autor sobre como se expressava a população camponesa da época, e também acerca de como as crianças organizavam a própria linguagem ao narrar estes contos. Com efeito, os quesitos clareza e comunicabilidade são sobressalentes nos textos.

Foi possível identificar nas narrativas de Tolstói o efeito de “estranhamento” (Chklovski, 1999), bem como o uso da linguagem alegórica nas fábulas (Dezzotti, 2006), que permitem a transfiguração da realidade concreta em realidade fabulada, inventada. Assim, a função referencial dos textos é ora posta em dúvida, quando se apresenta um acontecimento insólito, ou pouco convencional, na moldura de uma história dita “verdadeira”, ora aflora quando se deixa entrever na alegoria das fábulas, por exemplo, a crítica social.

No âmbito do gênero maravilhoso, os contos apresentados por Tolstói revelam personagens como Lipuniúchka e o Pequeno Polegar que, apesar do tamanho reduzido, e graças à inteligência, apresentam a potência astuciosa da sobrevivência no mundo. Nesse terreno simbólico, tais contos, de fato, remetem àquelas crianças cujas vozes estavam historicamente cerceadas. Nos contos maravilhosos a representação do mundo interior – incluem-se os medos, as dificuldades e também a confiança na renovação da vida, ou seja, a “afirmação da pulsão de vida, sobretudo dos pequenos” (Sperber, 2009 p. 188) – reforça seu caráter transgressor, de insubordinação a uma função apenas moralizante, inclusive por sua figuração não maniqueísta do universo.

A literatura infantil de Tolstói, portanto, não investe no autoritarismo da projeção de modelos comportamentais às crianças – ao contrário, nos pontos em que repousa a intenção educativa (haja vista seu contexto de produção), destaca-se, na verdade, o aspecto humanizador que é intrínseco à arte literária, acenando à experiência como matéria de efabulação pelas vias do imaginário.

Logo, a abordagem que buscou correlacionar as narrativas com as ilustrações (ou vice-versa), no segundo volume de *Contos da Nova Cartilha*, atestou a qualidade artística dos contos do livro pela recepção de jovens leitores de hoje. A produção das ilustrações, como discutido anteriormente, possibilitou o encontro inusitado com a matéria ficcional do autor russo do século XIX, e isto se deve a um projeto gráfico editorial que valorizou cada texto (verbal e não verbal) como obra única, permitindo paralelamente a intervenção de um em outro.

Identifica-se nas ilustrações, em primeiro lugar, uma recepção ativa do texto literário: as crianças produziram imagens que não se definem apenas pela relação redundante (à qual, frequentemente, se associa a função de uma ilustração), mas pela apresentação de detalhes que, embora sutis à primeira vista, revelam diferentes leituras de uma mesma narrativa.

Em alguns casos, reverberou-se nas ilustrações um olhar originalmente desviante da fatura verbal, identificando aspectos novos do texto, cifrados na escritura. Fica estabelecido, assim, um diálogo fecundo no que toca às possibilidades interpretativas, a denotar como as narrativas de Tolstói se abrem a uma construção ativa dos significados.

Algumas ilustrações não reconhecem nas narrativas de Tolstói uma dominante de aspecto figurativo, justamente em virtude de certas narrativas serem menos referenciais e mais enigmáticas. Nesses casos, a análise revelou como as composições pictóricas não figurativas do livro, ao se voltarem a narrativas que reclamam do leitor uma percepção depurada dos objetos, sugerem cores, luz, texturas... enriquecendo, sem dúvida, o texto verbal.

Portanto, as ilustrações cumprem um papel que excede o estritamente *ornamental* ou a repetição de informações de uma linguagem a outra. Assim, o efeito de “estranhamento” (Chklovski, 1999) identificado no texto verbal, quando Tolstói dá a ele significados não habituais provindos da mudança de um ponto de vista, é, outrossim, identificável no processo de inserção das ilustrações infantis no projeto gráfico do livro. Ao proporem desvios, contradições, e investirem em aspectos não figurativos da imagem, as ilustrações despendem um saber inovador aos contos.

REFERÊNCIAS

- ABDALA Jr., Benjamin (Org.). *Estudos comparados: teoria, crítica e metodologia*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARISTÓTELES. *A poética Clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARTHES, Roland. "Retórica da imagem". In: _____. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENJAMIN, Walter. "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.
- BERNARDINI, Aurora F. As cartilhas do conde Liev Nikoláievitch Tolstói. In: TOLSTÓI, Liev. *Contos da Nova Cartilha: Primeiro livro de leitura*. Trad. M. Aparecida B. P. Soares. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1995.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81 - 90, 1999.
- CAMARGO, Luis. A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. *Revista Tigre Albino*. Editores Sérgio Capparelli, Maria da Glória Bordini e Regina Zilberman 15/11/2010. Volume 4 nº1.
- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 2010.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania Franco (Orgs.). *Literatura comparada. Textos fundadores*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da Literatura I*. Textos dos formalistas russos. Trad. Roberto Leal Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1999.

CHOSTAKOWSKY, Paulo. *História da literatura russa*. São Paulo: Progresso Editorial, 1948.

CLÜVER, Claus. Inter textus/ Inter artes/ Inter media. *Revista Aletria*. Belo Horizonte. Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários. v. 6, p. 1-32, jul.- dez, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: Global, 1982.

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

CUNHA, Maria Zilda da. *Na Tessitura dos Signos Contemporâneos – Novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2009.

DEZZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.), *A tradição da fábula: De Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*. Uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

GONÇALVES, Aguinaldo José. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, nº. 2 (v.2), p. 56-68, 1997.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HANSEN, João Adolfo. *Alegoria, Construção e Interpretação da Metáfora*. São Paulo: Hedra; Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INCONTRI, Dora. Tolstói e a anti-pedagogia (Uma proposta de educação libertária). *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.17, nº 1, p. 102-120, jan./dez. 1991.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOLLES, André. *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1976.

JOUE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. Infância de Papel e Tinta. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática, 2011.

LESSING, G. E. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*: com esclarecimentos ocasionais sobre diferentes pontos da história da arte antiga. Introdução, tradução e notas Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1998.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever? *Ensaio sobre literatura*. Trad. Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. Uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DLC, 2008.

NEVES, André. (depoimento) In: OLIVEIRA, Ieda (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DLC, 2008.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada* (história, teoria e crítica). São Paulo: Edusp, 2000.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DLC, 2008.

ORWIN, Donna Tussing (Org.). *The Cambridge Companion to Tolstoy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa de. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PRAZ, Mario. *Literatura e artes visuais*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1982.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Trad. Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RABELLO, Belkiss. *As cartilhas e os livros de leitura de Lev Nicoláievitch Tolstói*. São Paulo: Programa de Pos-Graduação em Literatura e Cultura Russas do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. (Dissertação de mestrado)

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

REIS FILHO, Daniel Aarão. *As revoluções russas e o socialismo soviético*. São Paulo, Editora Unesp, 2003.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem In: OLIVEIRA, Ieda (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador*. São Paulo: DLC, 2008.

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

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Tolstói: Antiarte e rebeldia*. Série Encontro Radical, v.21. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia infantil. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix / Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de. *A trama do texto e da imagem: um jogo de espelhos*. Prefácio de Lucia Santaella. São Paulo: Annablume, 2010.

SPERBER, Suzi Frankl. *Ficção e razão: uma retomada das formas simples*. São Paulo: Aderaldo: Fapesp, 2009.

TOLSTÓI, Liev. Carta sobre educação 1 (1902) In: *Os últimos dias*. Trad. Anastassia Bytsenko, Belkiss J. Rabello, Denise Regina de Sales, Graziela Schneider e Natalia Quintero. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOLSTÓI, Liev. *Contos da Nova Cartilha*: Primeiro livro de leitura. Trad. M. Aparecida B. P. Soares. Prefácio Aurora F. Bernardini. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

TOLSTÓI, Liev. *Contos da Nova Cartilha*: segundo livro de leitura. Belkiss Rabello (org.); Trad. Aurora F. Bernardini e Belkiss Rabello; prefácio Alcides Villaça. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

TOLSTÓI, Leon. *O que é a arte?* Trad. Yolanda Steidl de Toledo e Yon Jung Im. São Paulo: Experimento, 1994, p.26.

TOLSTÓI, Liev. *Obras pedagógicas*. Tradução de J. M. Milhazes Pinto. Moscou, URSS: Edições Progresso, 1988

VILLAÇA, Alcides. “Histórias para contar” In: Tolstói, Liev. *Contos da Nova Cartilha*: Segundo Livro de Leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

VINITSKY, Ilya; WACHTEL, Andrew Baruch. *Russian Literature*. Cambridge: Polity Press, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZWEIG, Stefan. *O pensamento vivo de Tolstói*. Trad. Lígia Autran Rodrigues. Coleção Pensamento Vivo. São Paulo: Martins/Edusp, 1976.