

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ROBERTA PINHEIRO ASSE

**Na ciranda polifônica, a literatura infantil ressoa entre vozes
das ciências sociais sobre as culturas da infância. *Inês*, de Roger Mello
e Mariana Massarani, sem favor, entrou na roda.**

Versão Corrigida

São Paulo

2023

ROBERTA PINHEIRO ASSE

**Na ciranda polifônica, a literatura infantil ressoa entre vozes
das ciências sociais sobre as culturas da infância. *Inês*, de Roger Mello
e Mariana Massarani, sem favor, entrou na roda.**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Estudos Comparados
de Literaturas de Língua Portuguesa da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zilda da
Cunha

Versão Corrigida

São Paulo

2023

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.

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

A844c Asse, Roberta
 NA CIRANDA POLIFÔNICA, A LITERATURA INFANTIL
 RESSOA ENTRE VOZES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE AS
 CULTURAS DA INFÂNCIA. INÊS, DE ROGER MELO E MARIANA
 MASSARANI, SEM FAVOR, ENTROU NA RODA. / Roberta
 Asse; orientador Maria Zilda da Cunha - São Paulo,
 2023.
 183 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 infantil contemporânea. 2. estudos
sociais sobre as infâncias. 3. culturas das
infâncias. 4. literatura comparada e outras áreas do
conhecimento. I. da Cunha, Maria Zilda, orient. II.
Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO

Termo de Anuência da orientadora

Nome da aluna: Roberta Asse

Data da defesa: 05/04/2023

Nome da professora orientadora: Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha

Nos termos da legislação vigente, declaro ESTAR CIENTE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no Portal Digital de Teses da USP.

São Paulo, 03/06/2023



Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha

ASSE, Roberta Pinheiro. **Na ciranda polifônica, a literatura infantil ressoa entre vozes das ciências sociais sobre as culturas da infância. Inês, de Roger Mello e Mariana Massarani, sem favor, entrou na roda.** Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 05 de abril de 2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Margarida Ramos

Instituição: Universidade de Aveiro

Profa. Dra. Susana Ramos Ventura

Instituição: Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Lígia Regina Máximo
Cavalari Menna

Instituição: Universidade Paulista

AGRADECIMENTOS

Às mestras e mestres que me concederam a honra de estar junto e aprender tanto,

Maria Zilda, por tudo e tanto,

Susana Ventura,

Ana Margarida,

Manuel Sarmiento,

David Buckingham

e a todos que de muitas formas estão neste trabalho.

Ao grupo de vagalumes e nossos estudos de literaturas infantis.

Às crianças todas que me ensinam sempre, especialmente à Valentina.

À criança que fui e aos meus pais e irmãos, por terem me cuidado e construído juntos o que vive nessas páginas.

Às minhas filhas, por terem me relembrado e por recriarem comigo, todo dia.

RESUMO

ASSE, Roberta Pinheiro. **Na ciranda polifônica, a literatura infantil ressoa entre vozes das ciências sociais sobre as culturas da infância. Inês, de Roger Mello e Mariana Massarani, sem favor, entrou na roda.** 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente trabalho propõe reflexões acerca da literatura infantil contemporânea sob consideração de visões de infâncias advindas das ciências sociais e dos estudos comparados de língua portuguesa, associados ao procedimento de escuta de vozes infantis e de leituras analíticas de livros ilustrados. A via comparatista é orientada por estudos das pesquisadoras brasileiras Tania Carvalhal e Sandra Nitrini e, no âmbito das ciências sociais, contamos com as pesquisas de Daniel Goldin, David Buckingham e Manuel Sarmento, que trazem importantes contribuições. As obras analisadas devem-se a dois momentos desta pesquisa – um deslocamento para Portugal, perspectivando consulta a um acervo pertinente aos propósitos desta investigação, e a obra *Inês* (2015), de Roger Mello e Mariana Massarani, selecionada como corpus principal, em razão de sua paradoxal simples e complexa densidade, e o seu favorecimento ao acesso às infâncias. Desse modo, atesta-se como a leitura de livros, cujas linguagens encontram-se em híbridos e profícuos diálogos, pode refletir visões que consideram a plena capacidade interpretativa e recriadora dos leitores. Compõe-se assim uma fortuna crítica inédita acerca de uma parte da literatura infantil contemporânea, contextualizada de maneira a demonstrar uma rede de agentes formadores, advindos de diversas áreas do saber, transformados em artefatos plurissignificantes em diálogo com as culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil contemporânea; estudos sociais sobre as infâncias; culturas das infâncias; literatura comparada; *Inês*, Roger Mello e Mariana Massarani

ABSTRACT

ASSE, Roberta Pinheiro. **Na ciranda polifônica, a literatura infantil ressoa entre vozes das ciências sociais sobre as culturas da infância. Inês, de Roger Mello e Mariana Massarani, sem favor, entrou na roda.** 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

*The present work, under consideration of views of childhood arising from the social sciences and comparative studies of the Portuguese language, associated with the procedure of listening to children's voices and analytical readings of illustrated books, proposes reflections on contemporary children's literature. The comparative path is guided by studies by Brazilian researchers Tania Carvalhal and Sandra Nitrini and, in the field of social sciences, we rely on the research of Daniel Goldin, David Buckingham and Manuel Sarmiento, who bring important contributions. The analyzed works are due to two moments of this research – a trip to Portugal, with a view to consulting a collection relevant to the purposes of this investigation, and the book *Inês* (2015), by Roger Mello and Mariana Massarani, selected as the main corpus, due to its paradoxical simple and complex density, and its favoring access to childhood. In this way, it is attested how the reading of books, whose languages are found in hybrid and fruitful dialogues, can reflect visions that consider the full interpretive and recreative capacity of readers. Thus, an unprecedented critical fortune is composed about a part of contemporary children's literature, contextualized in order to demonstrate a network of formative agents, arising from different areas of knowledge, transformed into plurisignificant artifacts in dialogue with children's cultures.*

KEYWORDS: *contemporary children's literature; social studies on childhoods; childhood cultures; comparative literature; Inês, Roger Mello and Mariana Massarani*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 • LITERATURA COMPARADA E LITERATURA INFANTIL: ABRIGOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	16
CAPÍTULO 2 • LITERATURA E CIÊNCIA E CIÊNCIA E LITERATURA: O ELO EM FORTALECIMENTO E O LIMITE EM PERMANÊNCIA	27
CAPÍTULO 3 • ENTRE O INATINGÍVEL E O DETALHE AO ALCANCE DA MÃO	37
3.1. RECOLHAS DE VOZES	39
3.2. BREVES REFLEXÕES A PARTIR DA ESCUTA E OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS	45
CAPÍTULO 4 • POR MEIO DA LINGUAGEM REINVENTADA – “A NOVA LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA”	48
4.1. “A NOVA LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA”	48
4.2. A MULTIDISCIPLINARIDADE, O LÚDICO E A SIMPLICIDADE COMO PROPOSTAS DE PROJETO	50
4.3. A VOZ INFANTIL	55
CAPÍTULO 5 • INTERVALO	71
5.1. CRITÉRIOS DE ANÁLISE	74
5.1.1. PRIMEIRA CAMADA	74
5.1.2. SEGUNDA CAMADA	75
CAPÍTULO 6 • INÊS: DA ORALIDADE ANCESTRAL AO LUGAR DA VOZ NARRATIVA INFANTIL	79
6.1 MORFOLOGIA	79
6.2 SINTAXE E SEMÂNTICA	83

6.2.1. CONVITE A PARTIR DO LÚDICO: A EXPERIÊNCIA	
<i>E A PALAVRA POÉTICA COMO JOGO</i>	83
6.2.3. A PERSONAGEM “EM POSITIVO”: A PERSPECTIVA A PARTIR DO QUE A	
<i>CRIANÇA É EM OPOSIÇÃO AO QUE ELA NÃO PODE</i>	90
6.2.3. NARRADORA, PERSONAGEM E LEITOR: A VOZ A PARTIR	
<i>DO PONTO DE VISTA INFANTIL</i>	95
6.2.4. ELEMENTOS VERBAIS E FIGURATIVOS: A PRESENÇA METONÍMICA	
<i>DO GESTO E DA ORALIDADE</i>	103
6.2.5. O TRÂNSITO DE REPRESENTAÇÕES ENTRE OS TEMPOS DA NARRATIVA	
<i>E O TEMPO DO LEITOR: A REFERÊNCIA SIMBÓLICA E A AUSÊNCIA DELA</i>	110
6.2.6. A VISÃO INFANTIL EMBRENHADA DA POÉTICA E DA NARRATIVA	
<i>NÃO-LINEAR: O OLHAR PARA O ADULTO E O EXERCÍCIO DO JUÍZO “SEM VALOR”</i>	119
6.2.7. A PERCEPÇÃO E A COMPLEMENTARIDADE NARRATIVA ENTRE TEXTO	
<i>E IMAGEM NA ABORDAGEM DOS TEMAS DIFÍCEIS</i>	125
6.2.8. SIMBOLIZAR E CERIMONIAR: A IMPORTÂNCIA DO RITO DE PASSAGEM	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
ANEXO – ENTREVISTAS	155
<i>ENTREVISTA PROF. DAVID BUCKINGHAM</i>	155
<i>ENTREVISTA PROF. MANUEL SARMENTO</i>	160

INTRODUÇÃO

A criança não sabe menos, ela sabe outra coisa.

Clarice Cohn

“Estamos diante da revolução que falta, que é a revolução da criança!” (HORTÉLIO, 2019). Com estas palavras, a educadora Lydia Hortélio¹ amplifica e representa vozes de reconhecimento e ocupação, por pensamentos e movimentos diversos vindos de várias áreas do conhecimento, para as infâncias contemporâneas. “É a revolução do brincar, do restabelecimento do ser humano com toda a sua grandeza.”, complementa a musicista.

Essa percepção pode ser comparada com a da professora, pesquisadora e crítica literária Nelly Novaes Coelho:

Parece evidente que o caminho da invenção/construção da nova ordem que há de vir passará pela educação, pela formação cultural/ética/existencial das novas gerações. (...) Há uma “revolução silenciosa” em marcha. É só atentarmos para a efervescência de pesquisas em todas as áreas de conhecimento ou entrarmos no mundo da literatura de ontem e de hoje, e veremos que há uma nova visão de mundo em gestação. (COELHO, 2012, p. 102)

De fato, a perspectiva de uma significativa mudança em curso, com dimensões capazes de gerar “uma nova ordem e visão de mundo”, encontra ainda ressonância

¹ Declaração da educadora e musicista Lydia Hortélio em teaser da Ocupação Lydia Hortélio - Itaú Cultural, evento ocorrido em São Paulo de julho a agosto de 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=rXB-juD3Qtbc>, visitado em 03 de setembro de 2019.

nos estudos sociais sobre as infâncias, principalmente nas áreas da sociologia e da antropologia, que propõem um alargamento das fronteiras do campo disciplinar predominado pela psicologia, medicina e ciências da educação, para configurar uma abordagem renovada nos planos teórico, epistemológico e metodológico.

Sob o cabedal teórico das ciências sociais, a infância tem sido abordada como categoria social do tipo geracional, cuja essência se manifesta por meio das linguagens de linguagens singulares, nas quais confluem o imaginário e entendimentos particulares do cotidiano vivido para a criação de significados próprios. Esses saberes infantis manifestam-se na relação com os contextos universais e específicos, assim como na produção de culturas com base nas relações entre as próprias crianças, e entre as crianças e os adultos. Nesse contexto:

A criança começa a ser cada vez mais pensada a partir do que ela é, do que ela sabe, do que ela pode, das suas competências, das suas formas de construir cultura, do modo como ela elabora sistemas ideológicos, não necessariamente coincidente com o dos adultos; faz isso no mundo social em relação aos adultos, nas relações entre crianças. Essa é a grande transformação nos últimos, digamos, 25, 35 anos no máximo, no pensamento sobre a infância: a criança é pensada a partir da positividade das suas próprias características. (SARMENTO, 2016, p. 7)

Enquanto observamos tais mudanças de caráter revolucionário nas visões sobre as infâncias, a maioria dos críticos, leitores atentos e pesquisadores da literatura infantil são consensuais sobre a presença de livros inovadores e propositores de experiências literárias multiplicadas. No acervo de publicações contemporâneas para as infâncias, as experiências devem-se aos recursos que renovam e expandem linguagens em todos os elementos compostos do códex e sua natureza de suporte para

as histórias. Essa multiplicidade e expansão pressupõem um leitor capaz de criar e recriar leituras com base nesses livros.

Das relações possíveis entre estes movimentos que envolvem, de um lado, as vozes e visões das infâncias e, de outro, a literatura infantil, levantou-se a hipótese de que há implicações e influências importantes entre eles e nos efeitos inovadores que ambos têm demonstrado.

Com base nessa detecção, e considerando como pressuposto, historicamente comprovado, a relação retroalimentada entre as ideias empreendidas a respeito das infâncias e as produções literárias culturais destinadas a elas, este trabalho procura, diante do cenário atual em efervescência, revisitar e compreender as atualizações da literatura contemporânea como cultura manifesta e desencadeante de novas culturas.

Um trabalho, com essa ampla proposição e com o viés comparatista que o forja, levou-nos a buscar fundamentos teóricos nos estudos de literatura comparada, os quais orientam perscrutar relações entre a literatura e outras áreas do conhecimento e o diálogo profícuo que se estabelece entre as diferentes artes. Contando com ensinamentos das pesquisadoras Tania Carvalhal e Sandra Nitrini, apresentamos, no capítulo 1 deste trabalho, uma breve sinalização desses fundamentos e quais redes comparativas puderam ser tecidas com base nos elementos teóricos e literários trazidos e estudados.

Ainda no âmbito das formulações teóricas, no capítulo 2, trazemos as vozes de três pesquisadores da área das ciências sociais, cujos pensamentos publicados até então suportam e justificam parte significativa da hipótese levantada nesta pesquisa. São eles: Daniel Goldin, editor mexicano autor do livro *Os dias e os livros*, (São Paulo: Pulo do gato, 2012); David Buckingham, professor britânico, autor de várias publicações importantes na área das mídias culturais para crianças;

Manuel Sarmiento, sociólogo e professor português, autor e organizador de coletâneas importantes sobre a visão sociológica das infâncias e das culturas infantis.

David Buckingham e Manuel Sarmiento concederam entrevistas exclusivas a esta pesquisa, em que aplicam seus pontos de vista diretamente ao livro e à literatura. O capítulo 2 traz um recorte dos pontos das entrevistas conectados à nossa defesa, mas houve uma contribuição mais ampla que pode ser verificada nas transcrições integrais disponibilizadas no anexo desta dissertação.

Um dos pontos abordados com Sarmiento durante a entrevista diz respeito à voz, em que ele coloca que alguns escritores podem ser a voz de algumas crianças. Sarmiento complementa com a condição do indivíduo, e também a do contexto: a voz literária é resultado de um conjunto múltiplo de movimentos de significação que transpassam o dentro e o fora do indivíduo sem precisar atravessar fronteiras.

A leitura (e a escrita) é sempre um fato social e, portanto, historicamente determinado, que se inscreve na profundidade de sua biografia afetiva. Como tal, é uma faceta a mais de complexos processos de constituição de sujeitos e comunidades. Não pode ser compreendida separada de ambos. (GOLDIN, 2006, p. 128)

É da natureza dessa capacidade de alguns autores transformarem em livro a voz e as identidades do ser de algumas crianças, de maneira a criar sensações e percepções sobre as infâncias em todos os leitores, é que se trata a investigação desenvolvida aqui: um olhar apurado para projetos de livros infantis contemporâneos, que aplicam os mais diversos repertórios sensíveis, científicos e tecnológicos, a engendrar no jogo que a literatura propõe ao ser simultaneamente particular e universal. Um processo tão antigo quanto o próprio livro, histórico e sem limites, do qual alguns livros de nossa época são resultado e o atualizam, ao

incorporar a complexidade das descobertas sobre as infâncias que alguns adultos estão prontos para vivenciar todos os dias, abertos à diversidade das crianças com quem convivemos e às crianças que fomos. Esses livros são de falar, inventar, brincar, fingir, imaginar, olhar entre buracos e páginas, vazar além das margens, esconder segredos, sofrer, perdoar, redimir, ler palavras invisíveis, e o que mais vier. “O livro ilustrado é um milagre.”, disse Nazaré de Souza², livreira da Hipopotamos na Lua, em Sintra, Portugal, maio de 2022.

A contribuição dos legados de outras áreas do saber para a literatura, como aqui traz a sociologia e antropologia da infância, pode ser também para o rompimento de dogmas ou valores que não encontram validação dentro de novos contextos. Pensadores como Sarmento, Goldin e Buckingham inspiram esse rompimento com propostas como a participação social e política das crianças como pertencentes a uma classe geracional com direito a escuta, projetos e voto em suas comunidades, por Sarmento; equivalência de poderes entre adultos e crianças através da leitura e seu potencial civilizatório e hospitaleiro, facilitador dos encontros consigo e com o outro, por Goldin; e instrumentalização da capacidade crítica das crianças para escolha autônoma dos produtos e cultura a que estão e da qual são sujeitos, por Buckingham.

Com atenção aos estudos das vozes infantis – por meio da escuta e da participação das crianças – como ponto central de onde partem os pensamentos dos cientistas sociais elencados, e também como ponto irradiador para a concepção de alguns livros contemporâneos, incorporamos na rede comparativa desta pesquisa pontos de vista de crianças, observados em encontros com um conjunto de livros alinhados com o objetivo de nossa análise. Para esta recolha, revisitamos

2 Declaração da livreira Nazaré de Souza, em entrevista em maio de 2022.

uma pesquisa empírica realizada entre os anos 2012 a 2015, em alguns territórios das cinco regiões do Brasil. Os resultados registrados aguardavam uma mirada teórica como a que vimos realizar nesta dissertação, no capítulo 3, e essas vozes ecoarão nas rodas de nossas reflexões.

Com base no estudo e tessitura dos fios teórico e metodológico relacionados, verificamos e demonstramos, em alguns livros selecionados, a presença e a articulação das vozes pesquisadas em comparação com livros da produção contemporânea da literatura infantil e juvenil de língua portuguesa. Essa análise comparativa está desenvolvida nos capítulos 4 e 6: o primeiro tem como objeto um conjunto de livros ilustrados portugueses premiados e traduzidos para várias línguas, nos quais podemos verificar características de projeto literário alinhadas com as visões das infâncias e dos leitores estudadas aqui. A escolha acontece não apenas pela recepção celebrada desses livros por diversos públicos, mas também pelas referências comparativas importantes que podemos criar a partir da observação de literaturas produzidas em língua portuguesa dentro de um contexto cultural diverso do brasileiro. Após um breve panorama geral, este capítulo 4 traz a análise comparativa de duas obras: *Andar por aí*, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (São Paulo: Editora 34, 2017) e *O meu avô*, de Catarina Sobral (Lisboa: Editora Orfeu Mini, 2014).

No âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira, para o capítulo 5, selecionamos a obra *Inês*, dos autores brasileiros Roger Mello e Mariana Massarani. Esta escolha pautou-se pela presença de atributos e desdobramentos plurissignificantes, na obra, abertos para o universo vasto do simbólico, levando em conta os diálogos entre leitores, leituras, tecnologias e contextos diversos das infâncias, com possibilidade de abordagem desses aspectos todos, na sua relação com os conceitos trazidos e estudados em todos os capítulos anteriores.

As análises de livros desenvolvidas nesta dissertação acontecem dentro do recorte, que abarca as publicações contemporâneas no Brasil e em Portugal, e se enquadram na categoria que chamamos de livro ilustrado, cuja “narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 8), pois verbal e visual se complementam e compõem a narrativa e as mensagens em integração. Em Portugal, o termo atribuído é álbum, ou livro-álbum.

As literaturas produzidas dentro desse recorte têm-se apresentado como produções envolvidas em um movimento vivo pela criação de narrativas para a participação cada vez mais plural do leitor criador. Esta é uma das várias conexões que se pode estabelecer entre a literatura e as visões contemporâneas das infâncias, demonstradas por esta pesquisa, e para cuja contemplação panorâmica contribui muito o enunciado da antropóloga Clarice Cohn:

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido do mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa.(...) A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2005, p. 33)

Com base em tais observações do cenário da produção literária para a infância e tais premissas fundamentadoras, este trabalho oferece contribuição e fundamento teórico e empírico para entendimentos sobre o fluxo interdisciplinar referido, em que as artes assumem novos papéis e espaços, por meio das novas

mídias; e a criança, novos papéis diante dos grupos sociais e de si mesma, muitas vezes deslocada em função dos vazios desocupados pelos adultos. Assim,

discursos que fundamentam a formação de leitores (...) supõem que é por meio da leitura que se dará uma transformação das pessoas. Implícita ou explicitamente, esperam que, ao serem formados como tais, os leitores ampliem ou modifiquem sua capacidade para estabelecer relações com eles mesmos e com outras pessoas e instituições, e, portanto, ainda que de maneira colateral, ajudem a transformar (ou a manter) o entorno social. (GOLDIN, 2006, p. 126)

O trajeto aqui descrito, percorrido para a tessitura da rede que materializa este trabalho, pode ser visualizado como engenho da colaboração de pensamentos diversos em suas naturezas e origens, assim como giros de pontos de vista, próprios da natureza das comparações. Diante dessa imagem, pareceu-nos enriquecedor lançar mão de uma personalidade lúdica para a ornamentação e organização do corpo da dissertação, em alinhamento com o valor da ludicidade abordado aqui, tão importante no universo infantil; na ambiência das brincadeiras populares, próprias de performance orais e de participação coletiva; na feitura do livro ilustrado em que o verbal e o visual jogam com o design que o *códex* comporta; ou até no universo construído para esta pesquisa. Trouxemos então a metáfora da brincadeira de roda, à moda da ciranda, onde cada colaborador pertence com valores equivalentes, dono de sua voz em sintonia com as demais, sem hierarquia, conectados pelas mãos e passos para fazer “a roda girar” e ativar a mágica que a literatura é capaz de catalisar e expandir.

“Por isso leitores e pesquisadores, faz favor de entrar na roda!”

•

CAPÍTULO 1 • LITERATURA COMPARADA E LITERATURA INFANTIL: ABRIGOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Por isso literatura comparada, faz favor de entrar na roda.

As primeiras a serem chamadas para participar e compor a roda, porque sabem dar o tom da ciranda e ser chão para que ela aconteça, são a literatura comparada e a literatura infantil.

A investigação proposta por este mestrado articula-se sob o cabedal teórico e metodológico da Literatura Comparada. Tomamos aqui uma das acepções que lhe atribui a professora brasileira Tania Franco Carvalhal, para quem essa ciência,

é a comparação de uma literatura com outra ou outras, e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana. Assim compreendida, a literatura comparada 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. (CARVALHAL, 2006, p. 74)

O exercício da análise comparativa, de acordo com os estudos da professora com base no levantamento de linhas de pensamento de várias escolas nacionais e internacionais ao longo da História, pressupõe articulações muito além das similaridades ou aproximações entre textos. Conduzem para apontamentos de conexões que possibilitem a configuração de órbitas iluminadoras em torno do texto, como a migração de temas, motivos e mitos, a busca de referências de fontes e sinais de influências, aspectos comuns a um mesmo sistema literário e processos de estruturação da obra.

Ao colocarmos neste trabalho o desafio de análise da literatura infantil, particularmente, recortada aqui por um foco no livro ilustrado e suas múltiplas linguagens, é possível compreender a importância da disponibilidade de um campo amplo para a tessitura de movimentos e relações que envolvem desde o legado histórico, até a recepção e a materialidade do livro.

Desse modo, em vista da necessidade de tal amplitude, o estudo comparado é a via teórico-metodológica que abriga os instrumentos e mecanismos para engendrar a profundidade necessária na pesquisa desenvolvida aqui, principalmente quando a busca central, entre os vãos das narrativas, é a relação interdisciplinar da literatura infantil com as ciências sociais em que as visões sobre as infâncias são objeto de reflexão. Ou seja, dentro da concepção geral da literatura comparada, esse trabalho usufrui dos métodos analíticos de comparação entre a literatura infantil e outras áreas do saber, ou ainda, dos estudos interdisciplinares, ao procurar registrar influências dos pensamentos contemporâneos da sociologia e antropologia da infância, principalmente, nas produções literárias para crianças. Será possível verificar, nas análises trabalhadas nos próximos capítulos desta pesquisa, manifestações artísticas criadas para alguns livros que só poderiam acontecer com base na visão, por parte dos autores e editoria, de um leitor capaz de interpretá-las e experienciá-las com inteireza e diversidade.

Segundo Tania Franco Carvalhal, o avanço dos estudos comparados de caráter interdisciplinar é recente, acontecido através de obras decisivas publicadas na segunda metade do século XX³:

3 Calvin S. Brown, sobre as relações entre música e literatura, desde 1948, de Th. Munro; *The arts and their interrelations* (1949), o volume editado por James Thorpe, *Relations of literary study: essays on interdisciplinary contributions e Interrelations of literature*, editado por Barricelli & Gibaldi, em 1982 (CARVALHAL, 2006, p. 73).

Esses trabalhos expressam a tendência comum de ultrapassar fronteiras, sejam elas nacionais, artísticas ou intelectuais, mas igualmente de explorar o imbricamento da literatura com outras formas de expressão artística e outras formas de conhecimento. Acentua-se, então, a mobilidade da literatura comparada como forma de investigação que se situa “entre” os objetos que analisa, colocando-os em relação e explorando os nexos entre eles, além de suas especificidades. (CARVALHAL, 2006, p. 74)

Sob a luz dessa concepção, ao olharmos para o livro infantil contemporâneo, podemos entender que os resultados de análises sobre ele, com base na perspectiva dos estudos comparados interdisciplinares, dão conta da multiplicidade de seus conceitos formadores. À medida que, para a gênese de alguns desses livros, esses conceitos podem contribuir para literaturas, outras artes e ciências de variadas naturezas, sendo tais livros, como temos visto, objetos construídos com usufruto de combinações de ferramentas diversas do saber humano.

Durante os aprofundamentos das análises dos livros literários elencados para esta pesquisa, diante de outros livros e mídias em que as informações são vinculadas – e não são poucas, considerando que a pesquisa acontece sobre produções concomitantes ao tempo da pesquisadora – é comum a descoberta ou retomadas de avanço nas ramificações de análise, provocadas pelos espelhamentos comparativos. É perceptível, no exercício da pesquisa de pares, o impulso frequente na evolução das detecções possíveis, o que nos leva à percepção clara da comparação como método, mais do que objeto ou objetivo, como nos ressalta Carvalhal:

Pode-se dizer, então, que a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos

objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim. (CARVALHAL, 2006, p. 7)

Para a construção de análises suficientemente vastas a que nos propomos, a seleção minuciosa e fundamentada das trilhas comparativas que vão compor o patrimônio analítico das obras é primordial.

No âmbito do diálogo entre áreas do saber, os fundamentos das ciências sociais estão alicerçados pelas ideias de Daniel Goldin, Manuel Sarmiento e David Buckingham. Para além dos textos publicados pelos três teóricos, foram realizadas entrevistas com dois deles. O instrumento *entrevista* foi entendido aqui como importante para a abordagem direta da visão sociológica desses autores voltada para a literatura infantil especificamente, conexão que costuma aparecer diluída nos textos já publicados por eles. Do terceiro teórico, Daniel Goldin, é possível conhecer bem as ideias que relacionam livro e literatura aos campos das reflexões e intercâmbio com outras áreas do conhecimento, temas principais de suas publicações.

A entrevista com o professor David Buckingham aconteceu por e-mail em outubro de 2020, posteriormente traduzida para o português por uma profissional especialista. As respostas do professor aos pontos levantados giraram em torno da observação do livro como mídia, e da recepção das crianças a esse produto cultural. Mídia e recepção têm sido os principais objetos de estudo do professor em sua carreira. Suas reflexões o colocam como um dos principais especialistas mundiais no tema, pelas suas publicações em livros traduzidos e editados em vários países, e também pela atuação acadêmica como professor emérito da Universidade de Loughborough e professor visitante do *King's College*, além da Universidade de Londres, no Reino Unido. Buckingham também dirigiu o *Centre for the Study of Children, Youth and Media* da Universidade de Londres.

A entrevista com o professor Manuel Sarmiento, que aconteceu virtualmente em novembro de 2020, foi gravada e transcrita. A abordagem inicial girou em torno das possibilidades de inter-relações entre a literatura e a sociologia da infância, considerando os estudos teóricos publicados e disseminados por ele e seu grupo no Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal.

Durante as entrevistas, são notórios os engajamentos de Manuel Sarmiento e David Buckingham com uma causa muito bem justificada que pressupõe a evolução geral do mundo com base no reconhecimento do papel e da melhora das condições da presença e ação das crianças nas sociedades. Um dos pontos centrais de seus argumentos comuns estão na importância da escuta e participação infantil, métodos que permitem a aproximação e fusão das mais diversas ações sociais realizadas pelos adultos com a genuína necessidade e cultura das crianças. Para hospedar essas vozes de participação, este trabalho revisita um projeto de escuta de crianças com base nas metodologias antropológicas, cujos registros empíricos são observados por este mestrado em diálogo com as manifestações literárias em análise. Essas manifestações, dentro da pesquisa, estão representadas como um conjunto de obras publicadas em um dos contextos do atual cenário editorial português e um corpus escolhido entre publicações brasileiras com características alinhadas com os fundamentos trazidos e estudados em toda a pesquisa.

Inês foi a obra escolhida como corpus, ou objeto para análise neste trabalho, porque apresenta características que conversam com as propostas do que estão aqui colocadas como literatura infantil contemporânea, aquela que, como artefato literário/objeto cultural/experiência multimodal, apropria-se de recursos de

linguagens plurais que permitem leituras diversas, e procura abrir espaços livres para a recriação e interação do leitor. A obra literária parte de textos originalmente não acessíveis ao universo infantil, que compõem a história de tradição oral de Inês de Castro. A obra é aqui visitada na intenção de verificar como ela reflete a elaboração capaz de plasmar as questões que conectam os núcleos simbólicos do artefato com o leitor apropriado de sua cultura infantil, seus pontos de vista particularizados e universais, alinhando-se com olhares para as infâncias através da escuta e da abertura de lugar para suas vozes e imaginários.

Peter Hunt em *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010) chama a atenção para a leitura do texto produzido para a criança. Segundo suas ideias há três tipos de leitura que podem ser realizadas: “o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças.” (HUNT, 2010, p. 78). Sob tal visão, os processos de percepção, atenção e entendimento, constituintes do ato da leitura, estão, de certa maneira, associados à ideia de recepção do texto literário.

São diversas as características que configuram o texto para as infâncias, entre as quais estão as linguagens verbal, visual, tipográfica, a materialidade do livro que o multiplica como obra de composição artística e semântica. Hunt lembra-nos a respeito da leitura do texto pelo adulto e pela criança, o que nos remete para o objetivo desta pesquisa, pois,

nossas referências e intenções são decisivas. É claro que os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida. O menos evidente é que só raramente compartilhem o mesmo propósito na leitura. (HUNT, 2010, p. 79)

Desse modo é que compreendemos a literatura infantil – uma literatura de recepção não apenas para crianças, mas também para jovens e adultos, como a trabalhamos na área de Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da FFLCH-USP. Ou seja, mesmo escrita por adultos, ela está direcionada para uma experiência literária que presume um leitor com repertórios e cultura diferente dos adultos. Nessa seara entram componentes importantes, que são a ideia de linguagem literária e a abordagem que o texto faz de um determinado tema. Estamos diante de um dos mais interessantes aspectos dessa literatura: a própria definição do conceito. “De certo modo, portanto, a literatura é o que escolhemos fazer dela, a literatura infantil é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles.” (HUNT, 2010, p. 90).

Na leitura e abordagem de um texto literário para a infância, é importante que tenhamos em mente o elemento da interpretação. Hunt, ao refletir a respeito do processo interpretativo, traz à baila a intertextualidade, que, assim como a recepção, são elementos constitutivos da literatura comparada:

Ao identificar o sentido que o leitor gera, também devemos considerar a intertextualidade, ou seja, o que se passa entre textos em termos de alusão e gênero. O que encontramos num texto depende de como o lemos; e, por sua vez, depende do que os vários gêneros de literatura infantil permitem que ele seja. (HUNT, 2010, p. 109)

Nas produções literárias recentes que trazem como inspiração temática os mitos ou contos clássicos, os autores, ao recompor o texto tradicional em narrativa texto-imagem, trabalham com o limite entre o que os fideliza ao original, pertencente ao repertório popular, e o que é possível inovar sem quebrar o vínculo que

as faz serem reconhecidas como a mesma história. Na obra *Inês*, um dos nossos objetos de análise nesta pesquisa, a principal inovação é a introdução do ponto de vista infantil através da voz narrativa: o texto é composto em primeira pessoa, no qual a narradora e personagem é a filha criança do casal Inês e Pedro. O trabalho cuidadoso dos autores que, por meio desse recurso, autores apropriam-se de uma voz infantil, cria construções de linguagem com poesia, simplicidade e delicadeza, sem deixar de abordar temas difíceis componentes da história original.

As intertextualidades a partir das narrativas originais, assim como outras de caráter tentacular, serão abordadas ao longo da pesquisa, a tempo. Cabe aqui levantar o caráter de atemporalidade permanente na obra: não se requer do leitor que tenha algum conhecimento de quaisquer aspectos das narrativas que deram origem ao artefato. Ele completa-se em si, do ponto de vista da mensagem, e ao mesmo tempo é capaz de provocar inferências diversas, qualidade discutida e atribuída à arte na sua forma mais profunda, durante as discussões nos encontros da disciplina *A Literatura Infantil e Juvenil em Língua Portuguesa: Suportes e Múltiplas Linguagens*⁴, na FFLCH-USP. Na ocasião de uma das aulas, o grupo de alunos levantou a questão, que circulava no ambiente da crítica não formal, aplicada a um conjunto de livros publicados na última década, que estariam propondo a introjeção excessiva de memória no leitor criança, dono de “pouco passado”. Refletindo sobre esta visão importante, é possível entender que *Inês* isenta-se desta atribuição ao permitir, com seus recursos narrativos, leituras diversas que se completam com ou sem o conhecimento prévio de seu texto inspirador.

4 *A Literatura Infantil e Juvenil em Língua Portuguesa: Suportes e Múltiplas Linguagens*, disciplina da pós-graduação da área de Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da FFLCH-USP, ministrada pela Prof. Dra. Maria Zilda da Cunha e pelo Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho durante o segundo semestre de 2018.

A atemporalidade pode ainda ser percebida não apenas a partir da cronologia da narrativa, na busca do fio que une um começo a um final, mas também do fio que percorre o momento da leitura. O ritmo da narrativa não exige resgates de memória na busca de sentidos. Consideram a atualidade do leitor durante a leitura, sua inteireza no presente, como é próprio das crianças e difícil para os adultos, como nos provoca Clarice Lispector (1920-1977) em seu texto *Menino a bico de pena*:

“Como conhecer jamais o menino? (...) Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. (...) Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive”. (LISPECTOR, 1969)

É importante ressaltar que a desnecessidade do conhecimento prévio dos textos de origem não exclui que, ao conhecê-las e ambientá-las, o leitor poderá acrescentar novas dimensões de significado para os textos verbal e imagético lidos, e ainda despertar, através da interação com o imaginário público, o sentimento de pertencimento ao legado herdado do passado como patrimônio cultural. A leitura

pode, sem dúvida, incrementar o potencial de diálogo na relação adulto-criança. (...) cumpre funções primárias e funções sociais complexas, que ativa a memória e a imaginação(...) é sempre uma forma de fazer visível, de catalisar ou modificar o *continuum* entre um indivíduo e os demais. (GOLDIN, 2006, p. 133)

As ideias de Goldin podem ser conectadas às de Sandra Nitrini em *Literatura Comparada* (2010), quando a autora define o conceito de intertextualidade e os diferentes modos que se originam da relação do texto com outros textos

anteriores. Mais uma vez, o foco direciona-se para a forma interpretativa que damos a determinada obra ou texto literário:

Há, portanto, três elementos em jogo: o intertexto (o novo texto), o enunciado estranho que foi incorporado e o texto de onde este último foi extraído. E há dois tipos de relações a considerar na problemática intertextual: as relações que ligam o texto de origem ao elemento que foi retirado, mas agora já modificado no novo contexto, e as relações que unem este elemento transformado ao novo texto, ao texto que o assimilou. Assim, a análise de uma obra literária buscará inicialmente avaliar as semelhanças que persistem entre o enunciado transformador e o seu lugar de origem, e, em segundo lugar, ver de que modo o intertexto absorveu o material do qual se apropriou. (NITRINI, 2010, p. 109)

Ao conceito de intertextualidade, podemos associar a influência e a recepção. Ambos os elementos tratam do exercício da leitura e de como o leitor absorve essa leitura. Sandra Nitrini evoca, ao definir “influência”, as ideias de Claudio Guillén, para quem o estudo da influência deve partir de sua identificação, ou seja, saber-mos se ela existe ou não realmente, para depois criarmos um meio interpretativo dessa influência no texto que é objeto de estudo. Associa-se a isto outro conceito importante que é o da originalidade, definido, como lembra Nitrini, por Paul Valéry. Segundo ele, a originalidade viria com duas significações: aquilo que é imaginado sem modelo e a segunda – aqui, de maneira particular muito importante – a marca própria de um texto mesmo que ele seja resultado de uma intertextualidade ou ainda, influência de um outro texto anterior.

O livro selecionado como objeto principal de análise nesta dissertação, *Inês*, é, em sua própria origem temática, um objeto de intenso caráter intertextual – e,

portanto, da vocação do comparativo – ao recontar a história ancestral de Inês de Castro, inspiração para muitos outros textos de variadas épocas e gêneros. Nesta análise, o método comparativo com foco na interdisciplinaridade, permitiu a investigação da obra com abrangência bastante ampla, ao abraçar pontos de vista variados como, por exemplo: o da cultura escrita, ao comparar o texto com os clássicos e com o mito de tradição oral; da narrativa de imagem, comparando os elementos simbólicos da ilustração com elementos da tradição simbólica de outras artes, principalmente as artes plásticas; dos contextos sociais e políticos, vindos das disciplinas de História, referenciando épocas pelas quais a narrativa transita, contribuindo para a verossimilhança textual e gráfica nas representações diversas, como moda, objetos, termos e expressões; da comparação entre gêneros literários, considerando a presença marcante da poesia e lirismo no texto híbrido, como recursos para a presença de temas difíceis. Sem deixar de lembrar a relação comparativa central, já citada, que faz emergir as várias concepções de infância com base na construção da personagem narradora, que serão aprofundadas no capítulo 6.

Durante o deslocamento da pesquisa em Portugal, foi possível visitar o lar da personagem Inês, o mito literário da obra corpus deste trabalho, e perceber ecos dos mais diversos e ramificados no imaginário de pessoas de idades e contextos diferentes, e seu caráter de permanência e renovação. Além dessa experiência, a estadia em estágio na Universidade de Aveiro permitiu verificar, nos encontros com os acervos e com a pesquisa e crítica acadêmicas sobre os livros ilustrados contemporâneos portugueses. Serão aprofundados, no capítulo 4, a presença de diálogos competentes dessas obras com diversas artes e recursos lúdicos com ganhos significativos no manejo de uma linguagem de natureza universal.

Prontos e de mãos dadas com as mestras cirandeiras? Então, “Vamos todos cirandar!”

•

CAPÍTULO 2 • LITERATURA E CIÊNCIA E CIÊNCIA E LITERATURA: O ELO EM FORTALECIMENTO E O LIMITE EM PERMANÊNCIA

Por isso Daniel, David e Manuel, faz favor de entrar na roda!

Este capítulo vem convidar três pensadores das áreas das ciências sociais, cujas ideias contribuem fortemente com a fundamentação teórica metodológica desta pesquisa. Eles são chamados, assim, para participarem da “roda”, munidos de suas visões sobre as infâncias contemporâneas e pressupostos com potencial de ressignificar leituras, bem como de incentivar fazeres literários inovadores e sensíveis. Vale iniciar com uma breve apresentação de cada um desses pesquisadores, para depois entrarmos em contato com tais ideias recolhidas por meio de leituras e de entrevistas concedidas por Manuel Sarmiento e David Buckingham a esta pesquisadora.

Em comum, Manuel Sarmiento, Daniel Goldin e David Buckingham partem da percepção das infâncias como construção social: “A ideia de que a infância é uma construção social é hoje um lugar-comum na história e na sociologia da infância e está sendo cada vez mais aceita até mesmo por alguns psicólogos.” (BUCKINGHAM, 2000, 19).

Essas construções sofrem variações significativas ao longo da História, segundo já anunciava Philippe Ariès (1960), de acordo também com interesses da composição dos complexos sociais, políticos e econômicos de cada época.

Ao voltarem seus olhares para as infâncias contemporâneas, sobre bases conceituais oriundas das ciências sociais, os autores aqui elencados apresentam e

discutem seus pensamentos apropriando-se também de suas experiências como pesquisadores das infâncias, onde a escuta de crianças é método, e atribui credibilidade aos pressupostos levantados, dada às possibilidades de demonstração e aplicação das ideias propostas.

DANIEL GOLDIN, editor mexicano, aborda as transformações das concepções de infâncias relacionadas com a literatura, investigando a qualidade de instrumento da literatura no estabelecimento de novas relações entre crianças e adultos. Para ele, a literatura infantil contemporânea possibilita a recriação por parte de quem lê, através de uma linguagem polifônica e multiplicada, e por isso oferece direitos e poderes ao leitor. A partir desse território liberado da linguagem, é possível uma aproximação entre adultos e crianças, contribuintes entre si nas leituras do livro com suas sabedorias particulares e uma troca equiparada da experiência leitora. Segundo Goldin (2006, p.59): “A literatura para crianças deixou de ser uma literatura para ser ouvida e acatada, para uma literatura que busca ou propicia, de diversas formas, o diálogo, a participação ativa das crianças no mundo.”

MANUEL SARMENTO, sociólogo português, fundamenta a passagem da ideia da infância como tempo de silêncio, de incapacidades e transição para a vida adulta – mini-adulto, vazio a ensinar, confinamento sem vida pública, incompletude e dependência – para uma visão sociológica, em que a infância é uma categoria social do tipo geracional e as crianças são membros ativos da sociedade, sujeitos das instituições às quais pertencem. Atores sociais com identidade diferente dos adultos, com formas próprias de significação do mundo. Segundo Sarmento (2002, p. 3): “É da ordem da diferença e não do *deficit* que tratamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com o dos adultos.”

DAVID BUCKINGHAM questiona a visão da infância como exclusão, vista por ele como a construção cultural dominante, criada pelos adultos, que pode ser observada por meio da representação nas mídias ao longo dos tempos. Como exemplo, observa as ideias de infância reveladas nos livros da Era de Ouro da literatura⁵. Buckingham propõe que as mesmas diferenças que segregam podem ser objeto de construção de novos comportamentos, em que adultos e crianças assumem posições inéditas diante dos novos contextos, e aprofunda possibilidades diante do consumo das mídias eletrônicas:

A tentativa de *proteger* as crianças restringindo o acesso às mídias está destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora preparar as crianças para lidar com essas experiências, e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta. (BUCKINGHAM, 2000, p. 32, grifo do autor)

Como ponto de partida para os conteúdos das entrevistas, Buckingham e Sarmento se fazem entender enquanto pesquisadores das infâncias acerca das questões sobre a mídia e literatura.

Para **BUCKINGHAM**⁶: *“todas as questões críticas aplicáveis às demais mídias (televisão, cinema, games) podem e devem ser aplicadas aos livros também.”*

A literatura em geral, em especial a infantil, tem a propriedade de, para **SARMENTO**, *“antecipar muitas das questões que, mais tarde, o pensamento sociológico vai tratar, trabalhar e investigar, e produzir conhecimento próprio. A literatura*

5 Referência a obras de Lewis Carroll, Edward Lear e J.M. Barrie, segunda metade do séc. XIX.

6 Para compreensão clara das vozes em diálogo, as transcrições dos trechos das entrevistas estão grafadas em cores diversas. As falas do Prof. David Buckingham estão grafadas na cor azul, e as do Prof. Manuel Sarmento estão grafadas na cor marrom. Recurso aplicado apenas neste capítulo 2.

nos traz, ao andar do tempo, dar conta do que é a realidade vigente das crianças e da infância, das suas vidas, dos seus modos de se ver o mundo. E, de alguma maneira, o trabalho sociológico tem uma função de ancorar aquilo que são intuições e insights, imagens produzidas pela literatura, e transformar em conhecimento suscetível a prova, teórica e empiricamente validados.”

Sarmento concorda que a colaboração também pode acontecer no sentido inverso, quando absorvermos o conhecimento científico como inspirador para a criação artística. Ao pensarmos em como essa apropriação pode se manifestar, chegamos à questão da voz: um autor adulto pode, ou está capacitado para ser a voz das crianças do seu tempo?

SARMENTO: *“o meu cavalo só falava inglês”.*

Ao “sim” que poeticamente acompanha a referência a Chico Buarque, segue a ressalva:

SARMENTO: *“este é um projeto que é possível para alguns escritores. E é fundamental exatamente reverter as imagens feitas, esta linguagem muito usada, e criar uma outra forma discursiva, um outro modo de expressão no mundo dos outros na relação com a natureza e com a sociedade.”*

Do mesmo modo, na visão do professor, os adultos criadores podem

SARMENTO: *“ser a voz de uma parte das crianças, não de todas as crianças. E não apenas um literato, um escritor. Em outras áreas da produção artística, e portanto na construção estética do conhecimento, digamos assim, a construção do conhecimento a partir de uma visão sensível da vida, outras expressões artísticas efetivamente configuram mundos, que são muito próximos e inspirados nos infantes. Em uma medida que não diria representativos, mas muito próximos. Desde a música, basta lembrar o Heitor Villa-Lobos (...) e outros cantores no Brasil, e em*

Portugal há também alguns, como Paulo Siqueira Paz, por exemplo, “os meninos a volta da fogueira”⁷. E também da própria pintura: Miró, Paul Klee, são pintores que procuraram na infância uma parte importante da sua inspiração.(...) mas creio que a procura de uma empatia com o pensamento infantil, é por vezes um projeto que se exprima na literatura, na poesia, talvez mais do que na ficção, mas certamente que este é um projeto que é possível para alguns escritores.”

Para o professor David Buckingham, o olhar sobre o processo histórico da relação entre a literatura e as visões para as infâncias pode nos trazer algumas respostas no que diz respeito aos personagens e às histórias:

BUCKINGHAM: *“O ponto é que quase todos os textos de mídia (livros inclusive) produzidos para crianças são criados por adultos; e, sendo assim, estão fadados a refletir as ideias prevalecentes que os adultos de uma época têm sobre a infância. (...) Podemos dizer o mesmo sobre as produções contemporâneas (...), não é de surpreender que nos livros infantis contemporâneos vejamos crianças mais poderosas, menos inocentes, mas elas também estão mais ameaçadas e ‘em risco’ maior do que víamos em livros escritos há 50 ou 100 anos. Creio que isso também valha para as perspectivas críticas empregadas na discussão sobre literatura infantil.”*

À questão da voz na literatura, (mesma pergunta feita a Sarmento) – se um autor adulto pode ser a voz das infâncias de seu tempo – Buckingham responde:

BUCKINGHAM: *“acho que os autores para a infância podem reivindicar uma fala em nome da criança (temos alguns bons exemplos no Reino Unido: Michael Rosen, Malorie Blackman), mas creio que eles jamais poderão ser a voz das crianças. Retomo o argumento de Jacqueline Rose a respeito: acredito que haja uma lacuna intransponível entre o autor adulto e a criança leitora.”*

7 Referência à música *Os meninos de Huambo*, de Paulo de Carvalho

Sobre a aproximação entre livros e leitores e características de linguagem na relação com o real, como se instaura o diálogo da literatura com as visões das infâncias contemporâneas; como se faz essa busca? À primeira questão, Sarmiento volta-se à participação infantil.

SARMENTO: “Em questão da participação do leitor na produção da obra literária é algo que se tenta avaliar desde há muito tempo, há quase um século, a partir de obras de referência ou similares de Bakhtin, por exemplo, que acho que é o autor que mais claramente, a partir sobretudo do estudo do romance de Dostoiévski, fundamenta a ideia da literatura polifônica, capaz, portanto, de fazer ouvir múltiplas vozes que só são suscetíveis se a gente qualificá-las e articulá-las pelo trabalho do leitor, que acrescenta sentido, que faz as sínteses, que faz as articulações, e por isso mesmo consegue completar a obra. Suponho que uma boa parte da literatura contemporânea segue esta via de fazer com que os fios de sentido sejam finalmente tecidos pela leitura.

Eu acho que isso é muito interessante também pensar ao nível da criança, em como a literatura é suscetível de ser reconstruída pela criança, a partir exatamente da leitura que ela faz, e da transcrição que faz daquilo que lê ou que leem, em relação à sua vida. Para isso, é fundamental que haja abertura da parte dos adultos para participação das crianças. No entanto, esse papel não é meramente passivo, não é apenas um papel de escuta, é muito mais que isso, é uma escuta ativa, é uma intervenção envolvente da participação das crianças.

Esses papéis são também muito importantes no ato da leitura, e sobretudo no caso crianças pequenas que não leem, mas que ouvem histórias e são capazes de acrescentar pontos aos contos, como se diz no ditado popular. As crianças são sempre capazes de acrescentar pontos aos contos, desde que os contos sejam

disponibilizados pelos adultos, que tenham essa função de articulação e viabilização da participação das crianças.”

O segundo foco da questão para o professor Manuel Sarmiento:

SARMENTO: “Eu acho que as culturas da infância têm como um dos seus pilares efetivamente esta transfiguração imaginária do real. Isto é motivo, ou se calhar, a âncora para uma fortíssima resiliência das crianças mais vulneráveis em situações de maior dificuldade. Hipotetiso que muito dessa resiliência infantil, que é muito mais visível entre as crianças do que entre os adultos, isto é, há muito mais crianças que se salvam passados dias de acontecimentos trágicos, como terremotos, tsunamis e outras situações extremas, e isso se deve à sua capacidade imaginária, isto é: a possibilidade que tem de se transpor para outro espaço e tempo, e nessa transposição que se chama imaginária, garantirem as condições de sua própria sobrevivência, pela força que os dá ser um outro personagem, em um outro lugar, escapando imaginariamente ao sofrimento atroz.

Esta é uma função de toda a humanidade, não é uma coisa que seja específica das crianças. Todos os homens e mulheres sonham, imaginam e transpõem a imaginar o imaterial, são capazes portanto de produzir outras formas de se transporem no espaço e no tempo, digamos assim. No entanto nas crianças isso é muito vivo, e mais que isto, é alguma coisa que é verdadeiramente estruturante daquilo que são as suas condições de existência, porque pelo imaginar a criança está continuamente a refazer a sua experiência de vida, ampliando ou revendo, a criança faz a construção de culturas de pares e das culturas infantis.”

Ao vislumbrarmos a grande quantidade de possibilidades das manifestações dos universos infantis, assim como as expressões livres pelas crianças, importamos a perspectiva do livro contemporâneo como suporte “hospitaleiro” – para

utilizarmos do termo inspirado por Goldin (2012). A partir dessa percepção, perguntamos: em que medida o fazer infantil pode contribuir para o fazer da literatura?

SARMENTO (sorrindo): *“É importante lembrar o fato de que as crianças são produtoras de formas de linguagem que se podem configurar, se não na literatura, pelo menos em fragmentos específicos esteticamente criados. Os primeiros estudos no mundo sobre o que seria a produção linguística das crianças enquanto forma de afirmação de uma cultura infantil própria, foi feita no Brasil por Florestan Fernandes, quando ele estudou as trocinhas no Bom Retiro, no centro de São Paulo, (...) e verificou também imensas outras formas, digamos, de reafirmação, de estruturação, de recriação de parlendas, quadras, etc. de forma original. E esse é um outro aspecto que me parece também bastante interessante: verificar de que modo é que os jogos e as linguagens das crianças são produtoras efetivamente de dualidades expressivas, suscetíveis de constituir estes fragmentos de uma literatura infantil, não no sentido de uma literatura configurante, uma cultura adulta para as crianças, mas sim uma cultura verdadeiramente infantil. Isto é, criada e geneticamente originada na produção das crianças em seus processos. Mas realmente talvez seja o caso de fazermos olhos para essa forma de produção linguística, identificando, portanto, esses fragmentos literários construídos pelas crianças. (...) É um desafio muito interessante a perseguir.”*

Sob a perspectiva da pesquisa deste mestrado, o desafio sugerido pelo professor Sarmiento está sendo materializado de maneira experimental por autores diversos com habilidades multidisciplinares, em conexão com as visões das infâncias de seu tempo, como será verificado no decorrer deste trabalho. Tais autores, aliados às propostas de suas casas editoriais, parecem estar, como cita Sarmiento,

envolvidos com projetos literários que procuram abarcar e navegar por todas as esferas de gênese e efeito do livro para as infâncias.

A permanência ou efemeridade desse acervo inovador, do ponto de vista histórico, será indicado no futuro pelas leituras feitas por crianças e adultos, que por sua diversidade e natureza experiencial não são possíveis de medir com exatidão, embora seja indiscutível a importância de seus registros. É com foco nas leituras como instrumentos validantes que cabe aqui, com ênfase e alinhamento às respostas do professor Manuel Sarmiento, a visão propositiva de Daniel Goldin para uma percepção tecida a fios de tempo pela observação histórica:

Desde logo, devemos lançar mão da história da leitura, procurando que se converta em uma história geral dos usos da linguagem, a fim de dar conta de duas continuidades habitualmente separadas: a continuidade entre a linguagem escrita e a oral (dizendo de outra forma, entre ler, escrever e falar) e a continuidade entre o espaço privado e o espaço público. Só assim poderemos compreender historicamente o sentido do silêncio e do dito, do compartilhado e do reservado, da forma como as palavras escritas vão readquirindo corpo nos atos e vivências de crianças e adultos. (GOLDIN, 2012, p. 57)

Para este trabalho, a contribuição dos sociólogos por meio de suas reflexões durante as entrevistas, confirma a ideia de que vivemos um momento no qual a visão das infâncias está em profunda transformação e suas diretrizes influenciam diretamente uma parte da literatura em produção, assim como a literatura também é capaz de alimentar a composição científica dessas visões. Os aspectos que caracterizam essa literatura, tão desbravadora quanto a ciência praticada pelos teóricos elencados aqui, serão objeto de investigação nos capítulos que seguem,

que não de chamar mais integrantes agentes para compor essa roda.

“Sozinha eu não fico

Nem hei de ficar

Pois eu tenho as crianças, as ciências e as artes

Para ser meu par!”

“Por isso Manuel, Daniel e David, faz favor de ficar na roda

digam um verso bem bonito

sem adeus nem vá se embora!”

•

CAPÍTULO 3 • ENTRE O INATINGÍVEL E O DETALHE AO ALCANCE DA MÃO

Por isso criançaada, faz favor de entrar na roda.

Este capítulo vem girar a “roda do ponto de vista” e entregá-la para as crianças. Através da escuta e da participação ativa no giro entoado pelas palavras cirandeiras, procuramos posicionamentos empáticos a fim de nos aproximarmos dos pontos de vista e das linguagens infantis de comunicação e percepção do mundo. As reflexões e experiências levantadas contribuem para a validação da hipótese levantada neste mestrado ao verificar alguns comportamentos e interações de diversas crianças em experiência com o livro e com as histórias.

Como fonte para essa verificação foram retomados materiais de pesquisa resultantes da carreira desta pesquisadora como mediadora de leitura, autora e ilustradora, assim como atuante no projeto Criadeira de Histórias, entre os anos 2012 e 2015. Esses materiais são resultados de registros de conversas e leituras de diversos livros ilustrados com crianças em comunidades do interior nas cinco regiões do Brasil. Os livros selecionados são todos ilustrados, de temática e autorias diversas, e tiveram nossa atenção e interesse por acreditarmos estarem disponíveis para uma relação aberta para e com o leitor criança, características que serão investigadas com detalhes nos capítulos que seguem.

Durante as interações com os grupos e com os livros, foi possível verificar a constância de duas manifestações relevantes, pelas crianças, em todos os encontros: as obras de preferência e as obras de rejeição costumam ser as mesmas, inclusive entre grupos de diferentes idades; e a resistência, pelas crianças, para

participação nas leituras em voz alta e para manipular os livros com autonomia. Essas duas verificações durante as experiências até 2015 foram disparadoras das perguntas que provocaram posteriormente a elaboração da proposta de pesquisa deste mestrado e ingresso, em 2019: por que alguns livros conseguem estabelecer conexões e conversas com os leitores de maneira fluida e espontânea, e outros não? Por que os livros costumam ser objeto de resistência como pertencentes ou parte das culturas cotidianas pelas crianças?

Importante citar que o material de pesquisa, aqui referido, aguardava espaço teórico metodológico para a devida análise; e foi nesse sentido que revisitamos tal experiência – para nós deveras expressiva. Entendemos ser elo de grande importância as vozes das crianças, suas representações acerca de uma literatura criada para elas, daí, inseri-las nesta ciranda de entoação polifônica.

Essas experiências foram propiciadas por dinâmicas organizadas em formato de rodas de conversa e/ou leituras de livros, em locais em que as crianças conviviam e brincavam, costumeiramente, fora da escola. Optou-se por criar situações de conforto e espontaneidade para ambientar manifestações livres nas interações entre elas próprias e nós – adultos pesquisadores. Concepções da antropologia da infância nos orientavam a buscar uma interação em forma de conversa. Entendíamos também ser a observação algo que vai além do verbal, pois engendra manifestações que acontecem nos silêncios, nos movimentos do corpo e em outros comportamentos observáveis. Para Sarmiento:

Serão várias as funções, finalidades e responsabilidades do adulto. Será mediador, por vezes. Outras vezes um facilitador. Outras, um interniente, um co-participante ativo, o que é mais que uma facilitação da percepção das crianças. (SARMENTO, 2011, entrevista)

Sob esta ótica, a escuta motivada pela leitura de obras literárias pode qualificar a presença do mediador de leitura como algo quase mágico: ora invisível, ora provocador e participante, mas sempre sensível e cuidadoso.⁸

3.1. RECOLHAS DE VOZES

Por meio dessas vozes infantis identificamos linhas de ideias e expressões que traziam em si referências construídas por elas, suscitadas pelos encontros com os livros, com base em memórias e repertórios culturais:

– *A mulher desse livro fala igual a minha mãe!* (Janaína, 8 anos)

– *“como faz uma arara.”* (leitura do livro). *E igual faz o periquito e as maritacas também, né?* (Rafael, 7 anos)

(sobre uma personagem de um livro conduzir um barco sozinha): – *Mentira que ela conseguiu! Eu já tentei mil vezes e nunca deu.* (Marivone, 11 anos)

– *Não quero falar... É que eu não entendi essa parte.* (João, 7 anos)

– *Minha irmã sabe fazer tudo que essa moça do livro faz. Mas ela foi embora e eu não quero ler porque me dá saudades dela.* (Ester, 8 anos)

8 A escuta e observação das infâncias, inter-relacionada com as artes, usufruindo dos métodos da antropologia, podem ser vistos em outros projetos no Brasil e no mundo, como por exemplo da autora Sonia Kramer, que produz literatura de registro; da pesquisadora Gabriela Romeu, produzindo documentos em várias mídias; do projeto *Território do Brincar* e do pesquisador Jan Willem-Bult, no âmbito das produções audiovisuais.

(rindo muito) – *Que coisa esquisita tem aqui nesse livro!* (imagens de cocô de animais) *Acho que você não vai querer ver não.* (Cledson, 6 anos)

– *O monstro que eu vi embaixo da ponte é parecido com esse.* (Vitor, 5 anos)

– *Não sabia que nesse livro podia ter uma história parecida com a minha. De quando eu fui na praia, sabe?* (Ester, 8 anos)

– *Acho que você não entendeu. Isso pode ser um pato e um coelho, depende da hora que eu quiser.* (Rafael, 7 anos)

– *A pessoa que escreveu esse livro esqueceu de pôr o pai para resolver essas coisas.* (Mariana, 9 anos)

– *Quando eu vi um camelo não era assim. O meu tinha glitter aqui ó.* (Lindalva, 4 anos)

Ao procurarmos aprendizados a partir das manifestações das crianças, é pressuposto ter em vista a ressalva de Daniel Goldin:

Parece-me que, se queremos dar conta da forma como as crianças se constituem como sujeitos a partir do contato com a literatura, devemos colocar o acento na apropriação, (...) pois, como em todo processo de definição da identidade, tanto a apropriação quanto o repúdio são significativos. De fato, não podemos esquecer que ambos se dão numa multiplicidade de práticas culturais, e não somente durante a leitura silenciosa de um livro. (GOLDIN, 2012, p. 58)

Entre os muitos aspectos que podemos captar e refletir com base em manifestações das crianças como essas citadas acima, optamos por destacar dois, cujos reflexos ou interpretações artísticas de alguma maneira estão presentes nos livros “preferidos”:

Identidade e pertencimento: Costuma ser encantadora a ideia de se ver na narrativa de um livro, ou experimentar a representação de uma parte de si ou daquilo que de alguma maneira já se experimentou ou faz parte do imaginário do grupo a que se pertence. O estranhamento, muito bem-vindo, também pareceu acontecer por meio da identidade com a vivência de fantasias, medos e outros sentimentos, provocando um olhar renovado para sem-nomes, por meio do diferente, do inesperado.

Trânsito entre realidade e imaginação: Durante os diálogos com as crianças, é possível verificar semelhanças entre “os rumos das conversas” que interessam bastante a essa abordagem à medida que, por meio dessas manifestações, é possível perceber suas maneiras de compreensão e transfiguração das histórias ouvidas e contadas pelas crianças. Uma das equivalências acontecidas muitas vezes nos encontros foi também um tipo de “prova de engajamento”: trata-se do trânsito entre a realidade e a imaginação. Ao acontecer durante os diálogos, foi um sinal de que as crianças se envolveram pelos conteúdos da conversa e do encontro.

Um dos exemplos memoráveis aconteceu na comunidade de Cuiabá-mirim, região do pantanal do Mato Grosso. Crianças de várias idades contavam sobre os bichos da região. À medida que lembravam de suas histórias, iam se entusiasmando, falando ao mesmo tempo, e passaram a exagerar nas descrições dos animais e nos perigos das situações em que eles os haviam visto. Enquanto uma menina de 9 anos contava ter visto uma sucuri dentro de um “toco de pau”, Miguel, de 5 anos, levantou-se, parou de pé no meio da roda e disse:

- *Eu vi um tamanduá.*
- *É mesmo? Onde?* – perguntou a pesquisadora.
- *Na minha casa.*

Outra criança começou a falar. Miguel a interrompeu, chamando a atenção por gestos:

- *Tia, tia, ele foi me visitar.*
- *Ah, eu gostaria de conhecer um tamanduá!* – comentou a pesquisadora.
- *Ele me disse que não pode amanhã porque tem que cuidar do filhotinho.*
- *Então vamos encontrar com ele hoje?* – a pesquisadora perguntou.
- *É que o filhotinho está nascendo agora.*

Miguel olhava para a pesquisadora fixamente, sério. Houve um silêncio, como que pensando, e um susto por um grito:

- *É mentira!*

Era Madalena, de 8 anos, que sorriu com os olhos arregalados. Quando todos riram, ela deitou no colo da pesquisadora, e deu uma grande gargalhada.

Em seguida, Miguel ficou sério e continuou:

- *Eu vi uma onça. Foi na minha casa, ela.*

Observações como esta são como o próprio mecanismo da literatura em movimento. Podemos inclusive verificar a palavra, as frases, os sentidos, os enredos, como frutos da interação entre os pares, da provocação pela imagem criada pelo outro e recriada no narrador ou na voz que o posiciona.

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógica

formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente ‘navegue entre dois mundos’ – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades. (SARMENTO, 2002, p. 11)

Esse navegar entre o real e a imaginação parece ser tão fluido que não marca tempo nem transição. Foram várias as vezes que, em conversa sobre uma situação fantasiosa, onde me entreguei para a continuidade de uma história imaginada sugerida pela criança com quem eu conversava, e fui interrompida: “– Você sabe que isso não existe, né?” ou “– Você sabia que isso é mentira?”. Mesmo frustrada por ter minha personalidade brincante exposta, respondi que sim, reconhecendo um momento de teste, por parte do meu interlocutor, para verificar a possibilidade de uma adulta confundir as coisas, ou não saber brincar.

Outra observação relevante dentro das narrativas que transitam entre o real e imaginação, são aquelas onde o adulto é parte da narrativa e sua inserção revela pontos de vista infantis que às vezes reviram nossa percepção sobre os adultos, como adultos. Um exemplo aconteceu em uma das ilhas fluviais de Abaetetuba, no Pará: uma menina de 12 anos contou em um grupo comigo e com outras crianças sobre a tia dela, que nas ocasiões em que o tio, seu marido, passava a noite fora por causa da ida à cidade para fazer compras, ela percebia que um homem rondava sua casa e algumas vezes chegava a bater na porta. Uma noite, a tia abriu a porta e atirou nele. Quando o marido chegou, na manhã seguinte, encontrou um boto morto no quintal. Tempos depois, a tia descobriu que estava grávida.

A menina, depois de terminar a história, contou que a turma gostava de brincar de casinha, e às vezes eles “faziam ter” um moço boto na brincadeira, além das figuras tradicionais pai, mãe e familiares. Quando tem boto, tem também alguma mulher grávida. “O boto que é o menino mais bonito”, ela cochichou sorrindo.

A transposição da história ouvida pelas crianças para o jogo simbólico revela a compreensão da lenda tradicional popular do boto amazônico, seu vínculo com a realidade dos adultos, o papel de cada personagem e a desimportância das lacunas explicativas; e também a transposição para a brincadeira, tudo em trânsito fluido entre o real e o imaginário. Ao que podemos associar as ideias de Sarmiento:

Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico (...), o objeto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, sem que a criança perca a noção da identidade de origem. (SARMENTO, 2002, p. 10)

Florestan Fernandes também percebe essa aquisição das culturas adultas pelas culturas infantis enquanto sociais:

O interessante nesses brinquedos, é que, justamente por causa da ação despersonalizada sofrida no tempo e através dos vários grupos infantis, de criança a criança, se referem mais a funções sociais, a entes gerais, do que a pessoas ou atos indicados a dedo, reconhecíveis. (FERNANDES, 1946, p. 247)

Diante dessas vivências, dentro dos contextos da pesquisa, nos demos conta da necessidade de cuidar de alguns termos para as conversas, e deixamos de usar a palavra “realidade” como contraponto à “imaginação”, para usar a palavra “acontecido”. Tudo para a criança é real. Ou seja, se fosse necessária a pergunta,

a formulação seria: Esse real é acontecido ou imaginado? Diz-nos Sarmento: “o ‘real’, para as crianças, é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações.” (SARMENTO, 2002, p. 10).

3.2. BREVES REFLEXÕES A PARTIR DA ESCUTA E OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS

Cumprimos ressaltar as reflexões que dessa experiência investigativa vieram provocar para novos fazeres e novos olhares de pesquisa:

- é necessário quebrar preconceitos como: “O livro não é para mim.” “Os livros são difíceis.”, “O livro fala de coisas que eu não sei.” Para tanto, uma possibilidade é, por meio de apresentações, inventar, juntamente com as crianças, situações que facultem o estabelecimento de identidade e pertencimento, as quais envolvam as crianças e seus contextos, seus conteúdos simbólicos e os elementos poéticos e materiais do livro – ou vice-versa.
- a compreensão de que os aspectos lúdicos do livro, aqueles que vão da materialidade, passando pelos jogos de linguagem, pelas inversões de sentido, e chegando ao inesperado, tornam o livro e a experiência leitora aptos a fazerem parte do brincar universal aqui representado pelos pensamentos de Lydia Hortélio (2016). Esse é um dos poderosos meios de aproximar os livros das crianças, à medida que elas passam a reconhecê-lo como um brinquedo de imaginação aberto à participação dela própria, como é familiar nas brincadeiras do corpo e da vida cotidiana, que já fazem parte de suas culturas.
- perceber que as crianças costumam não julgar os livros, no que tange a avaliações de qualidade. Simplesmente acolhem ou rejeitam.
- reconhecer que, ao perceber-se em uma situação em que é escutada, na qual

há espaço respeitoso para suas manifestações, a criança pode despertar em si a percepção de que todos temos histórias, e o livro é mais uma forma, entre outras tantas, de contá-las. Não se trata de um objeto restrito aos “letrados”, mas sim um objeto lúdico de possibilidades de interações infinitas e pertencentes a qualquer um de todos nós.

Em suma, esta face de nossa investigação desvela relações estabelecidas entre livro e leitor; os diálogos e aproximações entre eles e a remetência a um momento histórico de transformações – tal como vimos nos referindo acerca das visões de infância; modos de vínculo das crianças com obras literárias; a produção inventiva que mobiliza intenso diálogo entre as artes (visual, verbal, do design gráfico) e o universo lúdico e imaginário dos infantes que é engendrado por aspectos relacionados a pertencimento e identidade.

Podemos dizer que a escuta de crianças e aprendizados científicos, nesse sentido, podem gerar instrumentalização para reunir livro e leitor, assim como a transformação da visão das infâncias, a partir do potencial positivo do saber infantil e sua capacidade de ação na sociedade, pode e deve substituir a visão da criança a partir do que ela não sabe ou interpreta da mesma maneira que os adultos.

Goldin, ao refletir sobre o tema aponta-nos:

Vincular as histórias da infância e da literatura infantil é escrever a história do sentido extraído da literatura pelas crianças e, ao mesmo tempo, a história do significado que a literatura deu a inúmeros gestos, a vidas que não foram resgatadas por nenhum discurso; vidas que devemos intuir a partir de vagos indícios, pois um dos maiores problemas que a pesquisa historiográfica enfrenta nesse campo é a escassa existência de testemunhos ou fontes históricas. (GOLDIN, 2012, p. 57)

É possível considerar que vivemos um momento de ebulição de ideias e experimentações sobre as diversas personalidades que o livro contemporâneo manifesta, em dinâmica transformação a partir do diálogo com os contextos que o provocam para existir. Há de se considerar, entre esses contextos, que a literatura pode ser instrumento de poder para as crianças, de vivência e percepções do real através da imaginação e da experiência leitora ativadas pelas linguagens que conseguimos criar em um livro.

Como criadores e leitores de histórias dentro e fora dos livros, a nós adultos, seguramente, cabe procurar conhecer mais das crianças e de suas culturas infantis. Desse aprendizado sem fim, pode nascer o fazer de linguagens cujos códigos possam ser experimentados por todas as crianças, com base em sua natureza humana, independente da idade e demais recortes classificatórios. Linguagens descendentes da memória sensorial, da expressão pelo gesto e pela voz, do jogo simbólico.

Por querer ser para todos, essa roda não pode fechar. Convidaremos, então, mais adultos, criadores de livros e leitores com culturas diversas para diversificar e enriquecer ainda mais a roda aberta, no capítulo seguinte.

•

CAPÍTULO 4 • POR MEIO DA LINGUAGEM REINVENTADA – “A NOVA LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA”

Por isso adultos todos, faz favor de entrar na roda!

Este capítulo vem girar novamente a “roda do ponto de vista” e mirá-la na produção de livros infantis contemporâneos em Portugal, como um deslocamento para o fortalecimento dos demonstrativos da pesquisa.

Enquanto o capítulo anterior tratou de uma *revisita* à uma pesquisa desencadeadora, ávida por um olhar teórico sobre seus materiais, este capítulo trata de uma visita a um acervo e crítica especializada, para estabelecer um olhar de recolha e breve reflexão a partir da experiência do estágio desta pesquisadora na Universidade de Aveiro, sob a condução da professora Ana Margarida Ramos.

4.1. “A NOVA LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA”

Nas últimas décadas, Portugal tem vivido um momento de intensa produção literária para crianças e jovens, com reconhecimento internacional relevante em significativa parte de suas publicações, principalmente no que tange ao livro ilustrado, que em Portugal é designado “livro-álbum”. Como demonstrativo desse alcance podemos citar autores da nova geração, como Catarina Sobral, Isabel Minhós, Ana Pessoa, Bernardo Carvalho e Joana Estrela, entre outros, todos reconhecidos com premiações em vários países onde seus livros são publicados. Suas casas editoriais, como a editora portuguesa Planeta Tangerina recebeu, durante a 50ª edição da Feira de livros infantis de Bolonha, o prêmio BOP – *Bologna Prize for the Best Children’s Publishers of the year*, sendo reconhecida como a

melhor editora de livros infantis europeia de 2013.

Este “boom” pode ser analisado como consequência – ou oportunidade – com base nos vários fatores ligados ao contexto político, social e econômico do país, quando o fim da ditadura salazarista abre espaço para novas políticas de incentivo à leitura, dentro e fora do sistema escolar, como o PNL (Plano Nacional de Leitura), vigente no país desde 2006, que tem sido fator de aumento de volume na circulação de livros.

A partir de 1974, de acordo com José António Gomes, as mudanças políticas e sociais vividas em Portugal tiveram impacto na cultura, em geral, e na literatura para a infância e juventude, em particular, que cresceu consideravelmente, assistindo-se, nas palavras do autor, “ao chamado boom da literatura para jovens em Portugal”, tendo este tipo de criação literária e artística encontrado “condições para um fôlego renovado, num ambiente de liberdade, e num contexto em que aumentou o número de realizações de várias ordens, directa ou indirectamente relacionadas com o universo infantil. (RAMOS, 2019, p. 151)

O sistema democrático abriu espaço também para a quebra do compromisso didatizante do livro, com experimentações inovadoras no campo da ilustração e da construção não-linear das narrativas, compondo livros cujo primórdio vem da arte livre. É possível verificar movimentos parecidos em vários países que sofreram regimes ditatoriais, inclusive no Brasil, assim como o reflexo, na produção publicada após a abertura política, de referências estéticas e temáticas vindas das produções simultâneas em países estrangeiros democráticos. Parece ser só então, depois da experimentação inspirada no fazer internacional, que os grupos nacionais passam a propor novas soluções e identidades próprias.

É relevante citar que as publicações que referenciamos aqui como parte dessa nova geração portuguesa não são procedentes do conjunto amplo do mercado editorial do país. A observação do acervo e a vinculação às premiações e quantidade de países diversos onde tais livros foram traduzidos e publicados, demonstra a origem desses livros em pequenas editoradoras e estúdios com propostas editoriais particulares, que acolheram autores com projetos literários desbravadores.

É consenso entre a crítica e a academia que é Manuela Bacelar, uma das melhores ilustradoras nacionais para a infância, considerada a precursora do livro-álbum em Portugal. Desde suas publicações e aquelas que a seguiram no tempo e no partido, parece ter havido a inauguração de uma linguagem que vem ganhando complexidade semântica e simplicidade sintática a ponto de estabelecer diálogo com os leitores mais diversos. Essa detecção, que pode ser confirmada em boa parte da crítica literária especializada do país, apresenta-nos diante de uma literatura de “tessitura polifônica”, com “uma variedade de vozes originais, criadoras de narrativas originais que pertencem a essa nova geração.” (RAMOS, 2021), que trabalha de maneira multidisciplinar. Tais características alinham-se com aquelas as quais esse mestrado atribui responsabilidades como ferramentas de ampliação da conexão da literatura contemporânea com os leitores, e por isso são objeto desse estudo, postas em perspectiva a seguir.

4.2. A MULTIDISCIPLINARIDADE, O LÚDICO E A SIMPLICIDADE COMO PROPOSTAS DE PROJETO

Ao conhecer a gênese de formação dos grupos editoriais e de autores que estão produzindo o que estamos aqui nomeando de “a nova literatura infantil portuguesa”, é possível verificar características comuns entre eles, e a essas

características podemos relacionar a liberdade e autenticidade com que aplicam determinados recursos e conceitos aos projetos de livros de maneira coletiva e multidisciplinar. É possível verificar, nos livros, resultados de pensamentos integrados, de forma e conteúdo, que considera desde os limites da produção técnica industrial até a recepção pelo leitor. Podemos entender essa materialização com base na diversidade da formação entre os autores (muitos deles oriundos das áreas de design, artes plásticas e comunicação) e sua vocação para testar possibilidades do livro-álbum e novas experiências em diversos gêneros.

Como exemplo, podemos tomar a descrição da professora Ana Margarida Ramos sobre a casa editorial Planeta Tangerina:

Inicialmente criada como ateliê de design, a Planeta Tangerina foi fundada em 1999 por quatro amigos da área do design de comunicação. Em 2006, lançaram-se na aventura da publicação de livros infantis e, a partir daí, nunca mais pararam. As suas publicações, a maioria álbuns, com e sem texto, caracterizam-se pela articulação entre texto e imagens, destinando-se tanto a crianças como a adultos que apreciam livros-objeto bem cuidados. (RAMOS, 2015; 218)

A Planeta Tangerina e algumas outras editoras portuguesas têm vendido os direitos de edição de seus livros para uma variedade grande de países e culturas, como Espanha, Brasil, Itália, Reino Unido, Coreia do Sul e Japão. Além disso, têm sido reconhecidas com premiações internacionais importantes, como o Prêmio BOP, recebido em 2013 na Feira de Bolonha, a mais importante no cenário da literatura infantil no mundo.

Ainda sobre a Planeta Tangerina, podemos observar características peculiares que tornam os livros da editora capazes de transitar com sucesso pelos universos

leitores e críticos, segundo observa a professora Ana Margarida Ramos:

A editora que ainda mantém o núcleo duro que a formou, assim como o processo de criação de livro em conjunto, o que explicará o seu sucesso junto dos leitores de diferentes idades, mas também junto da crítica especializada e da própria academia. [...], a Planeta Tangerina tem vindo a diversificar a sua oferta editorial, [...], sem abdicar de uma componente experimental, nomeadamente em termos de novos formatos (álbum sem texto, narrativas paralelas, *mix-and-match books*, não ficção, livro-jogo, livro interativo, etc.) que a caracterizou desde a sua génese. (RAMOS, 2015, 218)

A observação de um conjunto selecionado de livros publicados pelas editoras Planeta Tangerina, Pato Lógico, Orpheu Mini e Bruaá, entre outras, pode levar à percepção de semelhanças no campo da linguagem ao aproximarmos o uso variante de recursos de natureza lúdica aplicados à materialidade do livro: *Livro Clap* (2014), de Madalena Matoso, publicado em Portugal pela Planeta Tangerina e no Brasil pela Companhia das Letrinhas, e *Daqui ninguém passa* (2014), de Bernardo Carvalho e Isabel Minhós, publicado em Portugal pela Planeta Tangerina e no Brasil pela SESI; e também a propostas abertas para construção de significados: *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2011), de Isabel Minhós e Madalena Matoso, publicado em Portugal pela Planeta Tangerina e no Brasil pela Tor-desilhinhas e *Enquanto meu cabelo crescia* (2010), de Isabel Minhós e Madalena Matoso, publicado em Portugal pela Planeta Tangerina e no Brasil pela Editora Peirópolis. Todos apresentam, inclusive, a presença de várias dimensões lúdicas ao mesmo tempo, no mesmo livro.

A valorização de propostas cada vez mais complexas, do ponto de vista da estrutura narrativa, da interação com o leitor, plenas de referências intertextuais eruditas, por exemplo, não é obstáculo à valorização da sua dimensão lúdica. (RAMOS, 2018, p. 157)

Podemos alinhar essa dimensão lúdica experienciada nesses livros com aquela levantada com profundidade na análise do livro brasileiro *Inês*, no capítulo 6 desta dissertação, a fim de confirmar a perspectiva da universalidade e humanidade nas naturezas das soluções encontradas por esses autores, embora tão diversas em sua personalidade material.

Ou seja, mais uma vez podemos entender que por meio do lúdico, da brincadeira como linguagem universal (HORTELIO, 2014), que as novas linguagens nos livros conversam livremente em seu ambiente co-criador, com a diversidade dos leitores humanos brincantes.

Nós, brasileiros, herdamos duas palavras para significar o fenômeno lúdico. Consideramos o brincar e o jogar de forma distinta. [...] O brincar é aqui focado como uma expressão que nasce no corpo e se prolonga em movimentos de “sentido”. (PEREIRA, 2003)

Por meio dessa observação da professora de educação infantil Péo, podemos desenhar um alinhamento entre o pensamento da educação, da sociologia e dos estudos da literatura ao percebermos o consenso de que é no exercício dessa interação que a criança constrói sentidos. Segundo Sarmiento, a função do brincar para esta construção é central: “O jogo simbólico desempenha, deste modo e desde a mais tenra idade, uma função nuclear na construção do sentido pelas crianças.” (SARMENTO, 2012, p. 14)

Função central, como nomeia Sarmiento, e também processual, segundo Goldin, se observarmos o jogo simbólico como práticas do faz de conta da vida real em muitos de seus contextos e aspectos: “Sem dúvida, ao contar histórias, oferecemos às crianças um arsenal de vivências e de personagens para brincar de viver.” (GOLDIN, 2006, p. 46)

Traçamos até aqui um percurso de costura entre conceitos aproximados de diferentes pontos de vista que vêm reforçar a ideia de que, a partir dos livros abertos à participação do leitor, as leituras podem ser cada vez mais um brincar com as infinitas camadas do objeto livro, onde o corpo e a imaginação são agentes do trânsito entre o real e o imaginário, e das transformações pela experiência da descoberta e da criação de sentidos na fantasia e na vida vivida e interpretada.

Com base nas reflexões acerca dos levantamentos desta pesquisa, podemos argumentar que alguns livros portugueses referenciados neste trabalho lançam mão de recursos capazes de criar o ambiente para a ludicidade infantil e a construção de sentidos sob a perspectiva estudada até aqui. É possível dizer que esse é um dos pontos que os vincula ao sucesso que vêm experimentando, alguns aceitos e lidos em mais de 29 línguas (Planeta Tangerina). São recursos como, por exemplo, o uso de texto escrito à mão, ou recortado, ou desenhado, ao invés do uso da tipografia convencional; formas simples de sobreposição de campos de cores próximas às primárias, chapadas, compondo imagens muito simples e facilmente identificáveis com pessoas ou naturezas diversas; humor; narrativas paralelas através de pequenos detalhes como por exemplo desenhos nas bordas das páginas ou personagens animais silenciosos e observadores.

Em termos mais específicos, a escrita para a infância mantém o interesse pela reescrita da tradição oral, tanto em termos de procura de

fidelidade e de divulgação dos textos, como na criação de universos subversivos e paródicos, pelo uso criativo e inovador — às vezes subversivo e com intenções simultaneamente lúdicas e didáticas — da língua, explorando todas as suas potencialidades (gráficas e visuais, sonoras, rítmicas e melódicas, semânticas, simbólicas...), pelo recurso ao humor, obtido através da utilização dos mais diversos tipos de cômico, muitas vezes combinados entre si, pela recriação de universos próximos dos infantis — casa, família, escola — promovendo o reconhecimento e a identificação dos leitores com os ambientes e situações retratadas, pela emergência, sobretudo nos últimos anos, de universos e temáticas fraturantes, às vezes perturbadores e polémicos, como os ligados à morte, à violência ou ao sexo. (RAMOS, 2015, p. 213)

Se para a nossa pesquisa importam também as conexões na linha do tempo, vale sinalizar a simultaneidade do movimento inovador nas produções literárias portuguesas, o avanço dos estudos das ciências sociais e as visões sobre as infâncias contemporâneas, eventos importantes a ocorrer desde a década de 70 dos anos mil e novecentos. “Essa é a grande transformação nos últimos, digamos, 25, 35 anos no máximo, no pensamento sobre a infância: a criança é pensada a partir da positividade das suas próprias características.” (SARMENTO, 2016, p. 7)

Assim como no Brasil, a inter-relação literatura-ciência pode ser atribuída como um dos disparadores para a crescente sofisticação das linguagens e a valorização das vozes infantis nos livros da produção livresca em Portugal.

4.3. A VOZ INFANTIL

É também no cuidado, apropriação e representação das vozes infantis através da literatura, tão importante para nossa abordagem, que os livros contemporâneos portugueses merecem um olhar em sua tomada temática. Para

aprofundamento da reflexão foram selecionadas duas obras que, assim como *Inês*, podem ser nomeadas como artefatos plurissignificantes.

Neste tópico a análise se dá com foco no recorte do recurso literário da voz, e não compreende aprofundamentos de outras expressões do livro em seu todo, como será visto em *Inês* (capítulo 6).

Os livros selecionados são:

- *O meu avô*, de Catarina Sobral, Editora Orfeu Mini, 2014.
- *Andar por aí*, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, Editora 34, 2017.

Os recursos pontuados no tópico anterior como característicos nos livros portugueses dessa geração estão presentes nas duas obras: chapados de cor, personagens representados com pouca perspectiva (representação em 2D), simplicidade de formas e padrões, humor, narrativas paralelas por meio de detalhes da ilustração, são exemplos.

Em comum e relevante para nossa análise, ambos os livros são escritos em primeira pessoa, e o narrador é um personagem criança, que nos conta a história ora como observador, ora como participante. Cada menino vai nos conduzir por um trajeto acompanhado pelos seus avôs, ambos senhores “descolados”, com comportamentos livres e afetuosos com seus netos, e admirados por eles.

Nas duas narrativas há a presença de outro adulto além dos avôs, que fazem um certo contraponto aos comportamentos deles: em *O meu avô* trata-se do Sr. Sebastião, o vizinho muito ocupado; e em *Andar por aí* trata-se da mãe do menino, que é várias vezes citada pelo narrador, mora junto com o menino e o avô, e só aparece na narrativa verbal.

Em *Andar por aí*, o texto é uma sequência de frases curtas, com alternâncias e sobreposições de temas, criando um ritmo parecido com o do pensamento

quando estamos diante de estímulos sensoriais em movimento, como é o caso do argumento temático desse livro: um passeio pela cidade.

- *Andar por aí*, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, Editora 34, 2017.

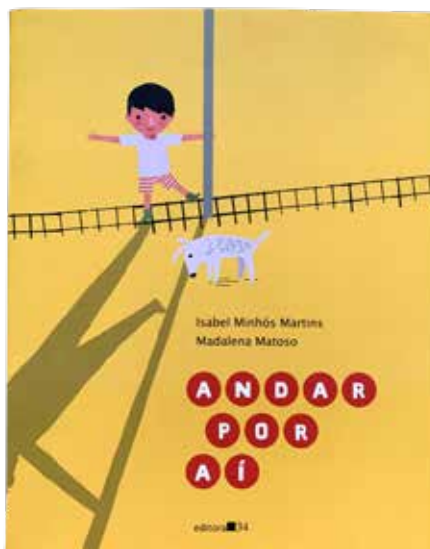


FIGURA 1: Capa da obra *Andar por aí*

FONTE: MARTINS E MATOSO, 2017.

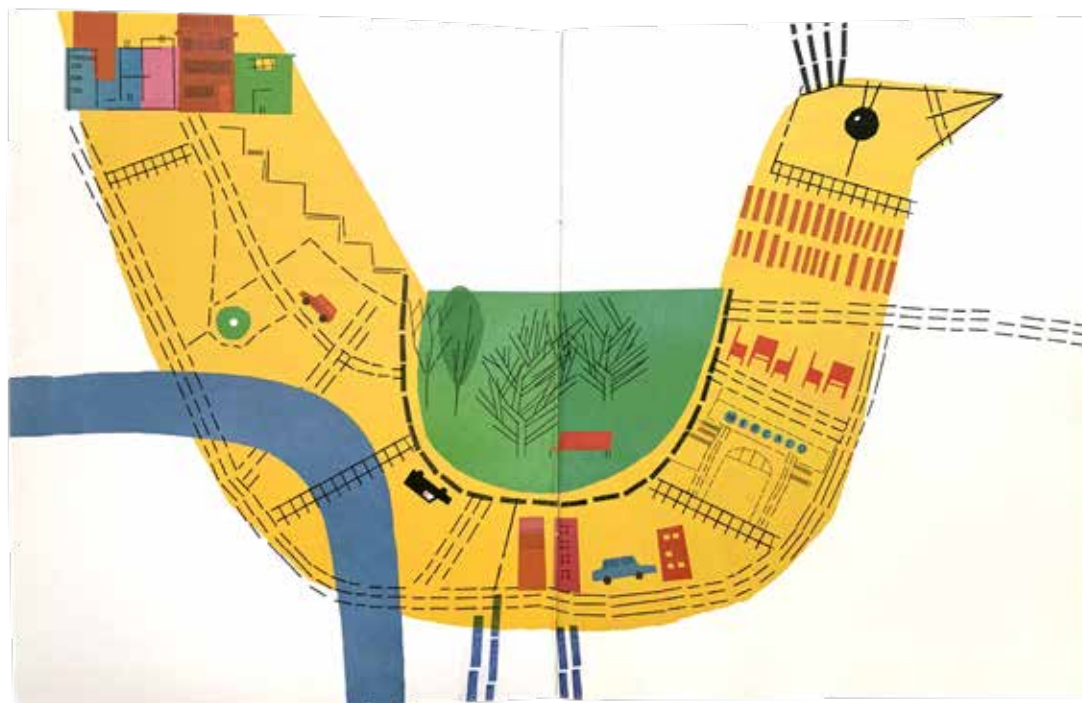


FIGURA 2: 2ª capa e página 1 da obra *Andar por aí*

FONTE: MARTINS E MATOSO, 2017.

Ao abrir o livro o leitor é surpreendido pela imagem de um grande pássaro formado por sinais e linhas que remetem à configuração de um mapa ou uma planta de uma cidade. As duas percepções simultâneas são facilitadas pela simplicidade e obviedade dos desenhos de prédios e carros e árvores, ao mesmo tempo que o formato do pássaro é inteiro e forte o suficiente para não haver dúvida do que se trata. Um pássaro pode ser uma cidade e uma cidade pode ser um pássaro. Sim! E com essa imagem multissignificante, a dupla inicial antecipa a brincadeira que vai acontecer ao longo de todo o livro: a condução do leitor, pelo narrador, por um trajeto onde imaginação e realidade estão em conexão e em trânsito. Um caminho com detalhes ora sensoriais, ora objetivos; ora regrado, ora livre; ora chão, ora espaço sem dimensão, aproximando o leitor da percepção e criação de uma narrativa apropriada de um olhar infantil.

A partir do pescoço do pássaro, inaugura-se um fio condutor da leitura e do percurso do leitor, que transpassa todo o livro até chegar na 3ª capa, onde somos recebidos novamente pelo mesmo pássaro, espelhado em relação ao primeiro, ou seja: ambos os pássaros olham para dentro do livro. Se pensarmos na materialidade do livro, essa linha pode ser o apoio para um dedinho que vai seguir o mapa, achar caminhos no meio da lógica desordenada que a cidade nos invoca ou convida. Ou será aquele desenho de calçada onde brincamos de pisar só no preto ou no branco até o piso mudar de padrão? Esses e muitos brincares estão sugeridos pelo livro na composição do texto fragmentado, como o é um fluxo de pensamento, em concordância rítmica com a composição de páginas onde os cheios e vazios e as linhas sugerem o caos urbano, aquele que se faz e refaz nos detalhes e na visão do todo.



FIGURA 3: Páginas 6 e 7 da obra *Andar por aí*

FONTE: MARTINS E MATOSO, 2017.

Na rua não há teto. Sopra o vento.

Às vezes chove, às vezes faz sol.

**Na rua não há paredes. Há estradas, muros e lugares,
mas o mundo é enorme (acho que não tem fim).**

Em *Andar por aí* observamos as autorias a trabalharem com olhares, pontos de vista, vozes do narrador criança, por meio de soluções que só poderiam ser criadas por alguns autores capazes de praticar o exercício de posicionar-se, procurar estar no lugar de uma criança, conectar-se com seus contextos, deslocando pontos de vista para uma perspectiva infantil e suas múltiplas capacidades de percepção e fabulação. Essa preocupação e cuidado aparece por exemplo no uso das cores e *patterns* que ajudam a ambientar o momento da narrativa como frio, quente, chuvoso, por exemplo; na variação dos tamanhos do menino e do avô, dos demais personagens e dos equipamentos urbanos, de acordo com suas importâncias e destaque no momento do trajeto.

Nesse ponto vale destacar a representação da relação de confiança e cuidado entre o menino e o avô durante toda a caminhada pelo livro, através do uso de vários recursos de caráter lúdico e descomprometido com a realidade; ou seja, o livro brinca com escalas e posição dos personagens na página para sensoriar a experiência do personagem e do leitor durante o passeio, sugerindo e subvertendo medos, sustos, desconhecidos. O texto avisa, logo na página 8, sobre o avô:

Nunca vira o pescoço, nunca espera por mim,

nunca me dá grande atenção.

Já sei que é assim, e assim é que é bom.

As imagens, na primeira metade do livro, compõem o menino e o avô às vezes muito perto um do outro (na sequência linear), outras longe (um no topo da página outro no rodapé). Finalmente, na página dupla central, o avô olha para o neto. Tais movimentos podem retratar um avô que confia e dá autonomia à criança, e a protege com sua presença, enquanto o menino também confia nessa proteção, ao afastar-se e deixar-se levar pelas distrações que o caminho oferece. É nessa relação sugerida que se abrem as oportunidades de divagação, observação e experimentação do personagem e sua cidade. Essa autonomia e liberdade pode ser percebida também pela variação de escala entre o menino e o avô, onde em alguns momentos o menino é quase do mesmo tamanho do avô, ou o menino aparece cada vez maior à medida que a virada das páginas avança. O menino é também por vezes representado na ilustração com tamanhos fora de escala em relação aos demais elementos gráficos da página, principalmente quando se trata de situações imaginárias, sugerindo, de maneira simbólica, diferentes sentimentos quanto à sua inserção no espaço urbano ou sua gradativa assimilação como pertencente ao lugar e ao contexto onde ele está, e onde ele confirma no texto ser

lugar de caminhadas frequentes para ele, passíveis de reconhecimentos familiares e descobertas renovadas a cada passeio.

**A verdade é que, por andar sempre na frente,
o meu avô nem sonha o que eu passo lá atrás...**

**Porque acontece de eu ter de me agarrar a cordas para me salvar,
ter de atravessar pontes prestes a cair,
ter de me esconder de um tigre esfomeado...**

Esse movimento dos personagens pelo campo gráfico da página pode nos remeter a um jogo de tabuleiro e, se for, tem um ápice nas páginas 20 e 21, em que nosso protagonista aparece sozinho pela primeira e única vez, envolvido na brincadeira de seguir os desenhos do chão. Neste desenho, o corpo do avô é sugerido como forma, pela organização dos traços pretos – traços aos quais o leitor já está familiarizado desde o início do livro – que são também objeto de brincadeira pelo menino. O avô desenhado confirma a presença protetora, mesmo sem ele estar presente nesta cena da maneira como até agora foi representado pela narrativa.

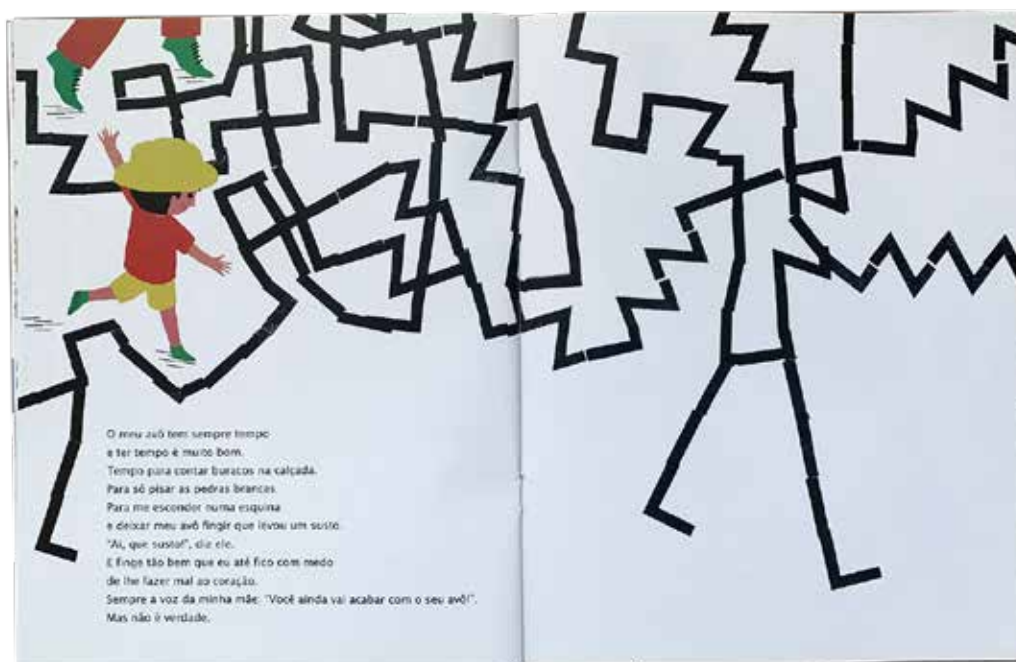


FIGURA 4: Páginas 20 e 21 da obra *Andar por aí*

FONTE: MARTINS E MATOSO, 2017.

O objeto com o qual o menino brinca nessa dupla de páginas pode ser a calçada, o espaço neutro e tridimensional, o papel branco escrito e ilustrado do livro aberto, o sem fim do desenho que vaza das margens para o ar suspenso em torno do livro, para o qualquer lugar, para a cidade existente. Objeto-brinquedo significativo, com potencial não-utilitário:

O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que regem a dimensão material do objeto externo. O caráter externo do objeto torna-se menor, quase se dissolvendo diante da vitalidade mais profunda que o objeto passa a revelar pela interação imaginativa e corporal entre a criança e seu brinquedo. Nesse justo momento, passos vão sendo dados para experiências subjetivas em níveis cada vez mais profundos, em que desaparecem as divisões entre o que está dentro e o que está fora, comunicando a experiência do ser. O brincar opera nessa unidade subjetiva, mobilizando sensações e sentimentos que se expressam através do corpo. Não há percepção gratuita – tudo o que é percebido torna-se um desafio que compromete e compõe os primeiros degraus para o desenvolvimento da consciência. (PEREIRA, 2016)

- ***O meu avô***, de Catarina Sobral, Editora Orfeu Mini, 2014.



FIGURA 5: Capa da obra *O meu avô*
FONTE: SOBRAL, 2014.

O *meu avô* nos convida a participar do ponto de vista infantil já na capa, em que o enquadramento da imagem nos posiciona na altura de uma criança pequena e nos permite conhecer o personagem menino inteiro e uma parte do adulto, que já intuímos ser o avô, por causa do título. Título este composto por letras desenhadas com uma linguagem gráfica integrada ao conjunto completo da capa, o que nos ajuda a esperar por um avô ou por um livro divertido e inusitado. Uma capa uniforme no *lay-out*, forte. O olhar atento do menino para o adulto, em conjunto com a elegante calça listrada, sapato e guarda-chuva, desperta a curiosidade para essa figura. Vamos abrir o livro, ele deve estar inteiro lá dentro!

Vamos conhecer o avô inteiro sim, mas só na página 6. Até lá, seremos apresentados a um conjunto de detalhes, representados com uma técnica de sobreposição de chapados de quatro cores de combinação incomum. Trata-se de um retrato minucioso para detalhes soltos, um jeito de ver próprio do olhar infantil. São cenários equidistantes, cada um em uma das páginas da dupla, que dispõem em uma relação de comparação o ambiente do avô e do Sr. Sebastião. Aqui podemos supor que o narrador revela o que conhece e espelha o que não conhece sobre o que pode ser a casa do Sr. Sebastião, por meio da imaginação ou da memória. Vamos saber na sequência da narrativa que o Sr. Sebastião é o vizinho do avô e, portanto, o menino pode ou não conhecer o lugar que ele mostra ao leitor.

A dupla de páginas 4 e 5 inaugura uma série subsequente e comparativa entre os dois personagens, revelando no texto e na imagem peculiaridades de ambos os personagens, por meio de uma linguagem lúdica oriunda do que entendemos como pontos de vista infantis.

A partir da página 12, na qual aparece pela primeira vez a cor amarela, no livro, o texto passa a se referir apenas ao avô, enquanto a imagem continua compondo

em equidistância a comparação entre Sr. Sebastião e avô, convidando o leitor a prestar atenção aos detalhes das imagens e relacioná-las com o texto verbal para continuar a brincadeira de compará-los e conhecê-los cada vez mais, à medida que as páginas viram.



FIGURA 6: Páginas 4 e 5 da obra *O meu avô*

FONTE: SOBRAL, 2014.

Apesar das silhuetas parecidas, não há como confundir os dois personagens adultos, já que o Sr. Sebastião não tem boca e seus olhos são pontos abertos e atentos, enquanto que os do avô podem ser como quisermos, escondidos atrás dos óculos. O avô também não tem boca, mas o cachimbo e o bigode podem nos ajudar a declarar seu ar sorridente. A simplicidade da caracterização gráfica de ambos os personagens, aliada ao cuidado da aplicação de poucos elementos que os distinguem, contribuem para que o leitor possa criar identidade com pessoas, vizinhos e avôs de seu convívio ou memória, construindo elos de identidade entre o leitor e o livro.

A sequência da narrativa proposta estabelece a presença do Sr. Sebastião nas páginas pares (esquerda) do livro, e do avô nas páginas ímpares (direita), desde

a dupla 8-9 até a 32-33, tornando confortável e enredado o jogo da comparação, permitindo ao leitor concentrar-se nos pontos divergentes e nas leituras múltiplas, sem precisar quebrar o ritmo.



FIGURA 7: Páginas 18 e 19 da obra *O meu avô*

FONTE: SOBRAL, 2014.

Até o final do livro (páginas 34-35), quando a inversão se faz: o avô aparece na página esquerda e Sr. Sebastião na direita.



FIGURA 8: Páginas 34 e 35 da obra *O meu avô*

FONTE: SOBRAL, 2014.

A brincadeira se justifica aqui por pelo menos dois motivos: o primeiro é a graça de brincar de enganar, aquela que, depois de muitas repetições, tentamos provocar que nosso interlocutor erre uma resposta diferente da sequência a que vinha acostumado; o segundo é o fechamento do ciclo da história, a volta ao começo, a conclusão do dia que começou lá no início do livro e acaba aqui na página final esquerda, sob a luz do poste que ilumina avô, neto e cachorro, nos dizendo que já é noite. Sim, aqui, na dupla final, o leitor precisa procurar o Sr. Sebastião e encontrá-lo inesperadamente no canto superior direito da página, dentro de seu apartamento no primeiro andar do prédio número 17 (como já aprendemos que é onde eles moram, lá nas primeiras páginas do livro). O cenário retratado de um ângulo panorâmico maior do que todos os outros do livro, de maneira que os personagens aparecem pequenos, amplia a sensação de liberdade que a cena sugere ao retratar avô e neto fora do prédio. Liberdade e cumplicidade que menino e adulto compartilham nos quadros retratados em todo o livro, muitas vezes com a presença do cachorro, símbolo de companhia afetiva, que aqui podemos visualizar como “detalhe de avô”, ou como elemento que pode provocar, com o leitor, uma “brincadeira de encontrar” por meio do posicionamento inesperado e variado do cachorro no campo das páginas, podendo criar uma narrativa lúdica paralela à narrativa principal.

Em contraposição, o Sr. Sebastião, sempre “dentro”, ainda atento a qualquer coisa de trabalho, aqui é retratado “pela metade”, o que pode ser lido nesta imagem no sentido literal e metafórico.

Após esse breve olhar investigativo sobre essas duas obras, com ênfases nos recursos que fazem delas artefatos plurissignificantes abertos à participação ativa

do leitor e em diálogo com vozes infantis, fica ainda uma questão curiosa a respeito deles: a coincidência da figura do avô como personagem eleito para par da criança narradora. Esses personagens e suas representações nos interessam aqui não apenas pela semelhança em algumas descrições sobre eles feitas pelos narradores em ambos os livros, mas também por como a questão geracional aparece na relação que se estabelece entre a criança e o idoso.

Um dos pilares da sustentação teórica trazida aqui pela sociologia é a visão da infância como classe geracional, ainda vista por grupos de adultos sob o espectro do limite, das incapacidades das crianças. Tal visão pode ser também aplicada à classe geracional dos idosos, onde os limites de capacidade são motivo de exclusão da atividade social. Nos livros analisados, criança e adulto quebram juntos seus limites, não se importam com eles e por isso oferecem a si a liberdade que os adultos, representados pelo Sr. Sebastião e pela mãe, não conseguem oferecer ou aproveitar, ancorados em suas responsabilidades. O cuidado dos avôs com os netos é afetivo, não controlador, e a proteção acontece através da presença. Afeto e presença exercidos e recebidos por ambos, criança e idoso, na mesma medida. Todos são autoridades de mesma hierarquia no quesito cuidar do outro e de si.

Se relembarmos do ponto colocado no capítulo anterior sobre características dos personagens em resposta às visões das infâncias de cada tempo, poderíamos, nessa observação dos livros contemporâneos, dizer que autores como Catarina Sobral, Isabel Minhós e Roger Mello estão transfigurando em suas literaturas uma relação de poderes mais equilibrada entre personagens adultos e crianças, em que as histórias podem se desenrolar sem a necessidade de isolar a criança ou posicionar o adulto na condição de controle. Se sim, o tempo e as leituras hão de nos contar.

Se pudermos pensar ainda mais na representação e representatividade das crianças como aspecto importante de alguns livros contemporâneos e seu caráter universal, de recepção internacional, sejam os produzidos em Portugal, no Brasil ou demais produtores no mundo, devemos abordar também o desafio a que tais livros respondem, de rompimento com as ideias de generalização das crianças. Esse é um desafio clássico da literatura, e que alguns autores enfrentaram de maneira a conseguir que personagens como Anne Frank e Harry Potter sejam inesquecíveis e aproximados a ponto de fazerem parte do que somos ou de como nos vemos. O que nos cabe aqui é a constatação, portanto, da literatura como arte que ocupa ao mesmo tempo e também se desloca entre o particular e o público, entre o peculiar e o universal, ser capaz de afirmar a ideia de que a maioria das crianças, cada uma em relação com seu próprio contexto, podem sim ser mais capazes e agentes do que se supõe, em sua própria história e também como participante da história do outro, à medida que a elas são oferecidas oportunidades de participação para que essa ação aconteça.

Ocorre aí um processo de autoconfirmação: o modo como pensamos sobre as crianças nos leva a agir com elas de determinadas formas, e isso tende a produzir o comportamento que confirma o modo como pensamos sobre elas. Talvez as crianças não sejam capazes de agir de forma diferente simplesmente por falta de oportunidades. Por isso se pode dizer que o discurso tende a produzir comportamentos, mais do que apenas refleti-los. (BUCKINGHAM, 2000, p. 283)

É instrumentalizado da consciência do seu tempo que o autor transforma um tema em literatura alinhada com contextos que trazem e produzem significados, e até discursos, tomando os termos usados por Buckingham. Do tempo que

vivemos podemos dizer que assistimos a grandes desequilíbrios, muitas vezes banalizados e reduzidos a dicotomias empobrecidas do ponto de vista intelectual. A análise de algumas obras da literatura contemporânea para as infâncias nos pode permitir enxergá-las como locomotivas em direção a equilíbrios entre vozes de proteção e liberdade, através de um diálogo ao mesmo tempo poético e acolhedor, disruptivo e aproximador entre crianças e adultos.

“Vamos todos cirandar!

Vamos dar a meia volta

Volta e meia vamos dar.”

E nos reencontrar no giro da roda ao cantar e brincar com linguagens universais de livros portugueses e brasileiros.

“Vitória, vitória, acabou-se a história?”

“ – Não! Batam palmas pra chamar

Que mais um pouco vai começar!”

•



FIGURA 9: Crianças brincando de ciranda

Fonte: Arquivo próprio

CAPÍTULO 5 • INTERVALO

Preparação da roda para a entrada de *Inês* – descrição dos instrumentos de análise do livro.

Este capítulo 5 abre espaço para a reunião e descrição de instrumentos conceituais e teóricos que apoiam as análises, no capítulo seguinte, do livro *Inês* (corpus selecionado para trabalho nessa dissertação), além daqueles já enunciados e estudados nos capítulos anteriores.

Cabe enfatizar o desafio particular destas análises, estando a pesquisadora inserida nos contextos histórico, social e produtivo da publicação da obra, além dos desafios naturais atrelados a quaisquer pesquisas,

é muito importante lembrar que, em todo ato de análise, ocupamos a posição do interpretante dinâmico – algo é efetivamente experienciado. Analisar significa interpretar. Mas uma semiose só pode ser vista do ponto de vista do analista – posição lógica do interpretante dinâmico – como um evento singular em um ato de interpretação. Isso significa que o signo é mais geral que o intérprete. Em virtude disso, não há leitor modelo ou ideal. [...] Saber que estamos na posição de interpretante dinâmico significa ter a humildade de reconhecer que toda e qualquer interpretação singular é sempre incompleta e falível. (CUNHA, 2009, p. 24)

A singularidade a que a Profa. Maria Zilda da Cunha se refere, fica ainda mais acentuada se levarmos em conta que a interpretação se dá através da percepção:

A percepção é a atividade que se realiza pelo exercício dos órgãos dos sentidos; é o meio pelo qual entramos em contato com a rica textura

qualitativa do mundo e ficamos conscientes de um mundo que se força sobre nós. Ao mesmo tempo, é o ponto de partida e o campo de testagem para nossas especulações – as mais imaginativas. A percepção está na porta de entrada da investigação e do conhecimento, exatamente por ser insistente, incontestável, incontrolável e, eminentemente, falível. (CUNHA, 2009, p. 38)

Nesse sentido, os caminhos de interpretação, em nosso trabalho, ocorrem sob uma dinâmica: a de estar em constante movimento empático em que a pesquisadora se desloca entre a procura por colocar-se no lugar do leitor criança, ajustar medidas e olhares, com profundos desejos e intenções de inferir possíveis pontos de vista infantis, e a procura de suas próprias percepções e de entendimentos como adulta afetada por repertórios prévios. Colocar-se no lugar da criança, se é que isso é possível, é um exercício de maior dificuldade, ao exigir inteireza e atualidade, estados de consciência pouco acessíveis aos adultos, além da liberdade para as manifestações da linguagem. No prefácio para *As trocinhas do Bom Retiro*, do brasileiro Florestan Fernandes, o pensador francês Roger Bastide reflete sobre esse limite:

E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras [...] Se deixarmos cair sobre seus divertimentos (das crianças) um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. Para estudar a criança, é preciso tornar-se criança [...]; é preciso penetrar além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (BASTIDE, 1943, p. 230)

Se pensarmos nos recursos de linguagens criados pela literatura neste mesmo esforço de aproximação – fonte para a literatura de ficção, infantil ou não – logo

se mostram novamente os limites, como na divertida formulação de Thomas Nagel⁹ sobre um famoso dilema na filosofia da consciência:

Nagel conclui que um ser humano não é capaz de trocar de lugar com um morcego, que essa transferência imaginária é impossível: “Até onde eu consigo imaginar (e não vai muito longe), isso só me diz como seria me comportar como se comporta um morcego. Mas a questão não é essa. Quero saber como é ser um morcego para um morcego. (WOOD, 2008, p. 143)

Estas reflexões ganham um caráter ainda mais vaporoso se retomarmos a intenção de observar a cultura da infância da personagem principal, em *Inês*. Considerando que a história se passa nos anos de 1350, não havia sequer a concepção de infância como a temos atualmente¹⁰. Os registros históricos sugerem que os infantes eram vistos como mini-adultos, sem diferenciação de tratamento nos ambientes doméstico e social. Esse entendimento será considerado nas análises da trajetória, ações e falas da personagem, no capítulo da análise específica do livro. Por aqui vale traçar um paralelo com a investigação de Daniel Goldin em seu capítulo *A invenção da criança: divagações em torno da história da literatura infantil e da infância*, com base em Robert Darnton¹¹, sobre a perspectiva dos contos de fadas como retratos de um mundo de brutalidade crua, onde a condição humana estava inserida em uma existência pouco adiantada do processo civilizatório, no qual

9 *What is it like to be a bat?*, in *Mortal questions*, 1974.

10 A concepção de infância aqui referida “tem suas origens no que Philippe Ariès chama de descobrimento da infância, ou seja, o momento em que se começou a perceber a infância como um estado singular e se conferiu um tratamento especial aos menores. É um processo longo, no qual a escola substituiu a coabitação como um meio de aprendizagem.”(GOLDIN, 2006; 58). Esta concepção está intrinsecamente ligada à ascensão da classe burguesa e a valorização da família nuclear na estrutura social, constantes até hoje.

11 Robert Darnton. *O grande massacre de gatos e outros episódios na história da cultura francesa*. 1984.

estamos inseridos e, por distância, torna difícil imaginarmos. “Darnton qualifica essa existência com três adjetivos: sórdida, brutal e breve.” (GOLDIN, 2006, 68)

5.1. CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Como princípio, o processo de análise aqui admitido toma a obra como corpo integral e articulado, considerando que todos os seus aspectos estão interligados¹² na construção em rede da narrativa e da mensagem: projeto gráfico, materialidades, intertextualidades, recursos narrativos, texto, imagem, representações, significações provocadas a partir dos signos e recursos para recriação e interação de leituras diversas.

5.1.1. PRIMEIRA CAMADA

Em uma primeira camada, os aspectos referenciados foram organizados em critérios de análise sugeridos nas obras de Van der Linden, *Para ler o livro ilustrado* (2006), e também a de Maria Nikolajeva e Carole Scott, *Livro ilustrado, palavras e imagens* (2011):

- **Morfologia:** formato, volume, cores, luzes e sombras, texturas, recursos gráficos, técnicas de ilustração, enquadramentos.

12 A análise aqui proposta parte do pressuposto que, para a realização de *Inês*, toda a cadeia de produção do livro esteve envolvida e integrada para o resultado que temos disponível para o leitor e, portanto, o aprofundamento das investigações visualizando ao mesmo tempo o todo e suas partes justificam-se. A prática desta integração entre etapas e profissionais não é unânime em todas as editoras, mas vem tornando-se cada vez mais, a partir dos resultados positivos e premiações de livros que assim foram produzidos, em que a integração de soluções que envolvem a materialidade do livro e conteúdos artísticos e literários geram inovações nas relações de texto e imagem, projetos gráficos e aplicação de recursos da indústria gráfica – impressão e materiais diversos. É importante também observar que, a partir dos anos 80, quando os processos produtivos passam a acontecer nas plataformas digitais, os autores e editores ganham acuidade e domínio no controle dos detalhes e decisões de projeto, já que a arte-final é gerada no computador, por eles mesmos ou sob sua supervisão direta.

- **Sintaxe:** movimento, ritmo, composição, quebras página simples/página dupla, paginação, pontos de vista, design gráfico.

- **Semântica:** referências simbólicas, referências iconográficas, intertextualidade, recurso narrativo.

Aqui é possível traçar sincronias complementares com três princípios que podem basear a experiência analítica sob a perspectiva das relações entre a lógica, a ética e a estética. São “três princípios segundo os quais, no mínimo três faces do objeto em estudo devem ser consideradas: a da significação ou representação, a da referência e a da interpretação.” (CUNHA, 2009, p. 88). Este paralelo pode então ser sintetizado da seguinte maneira:

- **Significação ou representação:** permite a exploração do interior da obra em três aspectos: o das qualidades e sensorialidade de suas propriedades internas (por exemplo; uso da linguagem visual, cores, formas, volume, movimento, disposição e distribuição espacial); o de seu contexto: o aqui e agora; e aquilo que tem de geral, convencional, cultural.

- **Referência:** permite que possamos compreender o que as mensagens que povoam a obra querem dizer, ao que se referem e ao que se aplicam.

- **Interpretação:** examinar os efeitos que as obras podem despertar no receptor.

5.1.2. SEGUNDA CAMADA

Dentro dos critérios Sintaxe e Semântica, permeados pela significação ou representação, referência e interpretação, habitam os signos, que levam à segunda camada de derivação de critérios, agora trazidos da semiótica. Nesta camada, são consideradas aqui, para a análise, categorias dos conhecimentos ou modos de

operação do pensamento, elaboradas por Pierce¹³:

Primeiridade: está relacionada à ideia de indeterminação, acaso, espontaneidade, potencialidade, presentidade.

Secundidade: está relacionada à ideia de força bruta, ação/reação.

Terceiridade: está relacionada à ideia de generalidade, continuidade, crescimento e devir. (CUNHA, 2009, p. 57)

Destas categorias fenomenológicas – Primeiridade, Secundidade e Terceiridade – e das classificações de signos de Peirce, a saber: “1. não-representativas, 2. figurativas, 3. representativas ou simbólicas; e, num segundo nível, chegou a três subdivisões dentro de cada uma dessas matrizes.” (SANTAELLA, 1993, p. 42), ativaremos uma atenção especial à subdivisão proposta para o item 3, devido à intensidade das cargas de representação e símbolo que as imagens dos livros escolhidos evocam. A saber:

3.1. As imagens participam de simples qualidades ou Primeiras Primeiridades;

3.2. Os diagramas representam as relações – principalmente relações diáticas ou relações assim consideradas – das partes de uma coisa, utilizando-se de relações análogas em suas próprias partes.

3.3. As metáforas representam o caráter representativo de um signo, traçando-lhe um paralelismo com algo diverso. (...) Em síntese, a imagem é uma similaridade na aparência, o diagrama, nas relações, e a metáfora, no significado. (SANTAELLA, 1993, p. 44)

13 Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo e matemático, fundou uma filosofia científica em cujo bojo se encontra a Semiótica. “Em seu caminho de investigação, procurou encontrar o que cada ciência desenvolve para chegar a princípios comuns, seus métodos e mecanismos de raciocínio, chegando à conclusão de que todos os métodos de investigação originados nesses mecanismos desenvolvem-se por meio de signos, não somente de signos simbólicos, pois todo raciocínio envolve uma mistura de ícones, índices e símbolos. Ao chegar a tal conclusão, a Semiótica passou a ser para ele a própria Lógica.” (CUNHA, 2009, 55)

O capítulo 6, a seguir, contempla a análise detalhada do livro *Inês* a partir dos critérios descritos e estudados nesse capítulo 5, assim como resgata e inter-relaciona os demais conceitos teóricos trabalhados em todos os demais capítulos.

Descansados e instrumentalizados para uma roda renovada, vamos dar as mãos e cirandar no capítulo 6!

•



FIGURA 10: Crianças brincando de ciranda

FONTE: ARQUIVO PRÓPRIO

CAPÍTULO 6 • INÊS: DA ORALIDADE ANCESTRAL AO LUGAR DA VOZ NARRATIVA INFANTIL

Por isso Livro, faz favor de entrar na roda!

Inês é nossa convidada para estar no meio da roda, brincar no centro, enquanto cirandamos a observá-la e com ela conversar a partir de diferentes pontos de vista.

A obra é um livro ilustrado, na concepção aludida por Van der Linden (2011), como já comentamos, de autoria de Roger Mello e ilustrações de Mariana Massarani, Companhia das Letrinhas, 2015.

A análise morfológica será melhor contemplada com um olhar voltado para a concretude do objeto e as suas possibilidades de interação leitora; as análises sintáticas e semânticas serão descritas em um trajeto leitor sequenciado e pontuado pela virada das folhas e encontros sucessivos com a página dupla.

6.1 MORFOLOGIA

A capa dura e o formato horizontal (27,5 x 20,5 cm) remetem ao livro clássico, bem como a um álbum de fotografias ou memórias. A referência contribui para uma aproximação com o ambiente antigo em que se passa a história, assim como para a evocação do clássico tradicional onde habita a história original de Inês de Castro.

De fato, a obra não deixa de ser uma narrativa de memória, um relato por meio da voz da filha de Inês, que é a narradora e revisita o mito literário, a partir do seu ponto de vista. Com 48 páginas, a obra foi impressa em papel espesso, 150 ou 170 g, compondo um volume que suporta bem a capa dura.

As cores predominantes são o vermelho, preto, branco, kraft, azuis e verdes, que se alternam em associações inusitadas e de resultado estético forte, contribuindo, principalmente quando aplicadas como fundos, para o posicionamento e troca de ambientes e cenários ao longo da narrativa, acentuando atmosferas sensíveis que suportam e correspondem às diversas situações pelas quais a história conduz o leitor. Mariana Massarani faz uso da cor, em *Inês*, para compor estados de espírito, variações de humor e sentimentos. Momentos de tristeza e silêncio têm fundo escuro, um marrom indefinido e sujo, apoio para a predominância de pretos e brancos que assumem a mesma hierarquia das outras cores. Preto e branco são traço e ponto focal, mas não são sombra nem luz, e sim preenchimento e forma, respectivamente. O vermelho tem, sem dúvida, uma força importante para a composição da variação de temperamentos ao longo de todo o livro. O ápice está na página onde acontece o assassinato de Inês e, na página seguinte, tingindo Pedro por inteiro. Sangue e raiva.

Além de aspectos destacados como esse, a onipresença do vermelho nas capas e guardas, reforça a relação simbólica com a alga vermelha e o derramamento de sangue, que está especialmente manifestado na história clássica, através do rio Mondego que teria sido banhado pelas lágrimas e pelo sangue de Inês, “levando à criação de uma Fonte das Lágrimas, onde uma alga vermelha persiste, teimosa, como prova do sacrifício de Inês”, como conta Lilia Schwarcz no posfácio da edição de 2015.

A contribuição da cor se faz também por meio de diferentes intensidades de claros e escuros, que se organizam em sintonia com as sensações despertadas pelos fatos que compõem a história. Cores escuras com pouco contraste chegam a embaçar a leitura e aprofundar a dor ou confusão de determinados momentos

difíceis, enquanto superfícies claras e leves, com poucas cores e contrastes suaves, oferecem alívio e leveza nos momentos agradáveis da história.

As texturas provocadas pelas grandes áreas de tinta PVA e pelo traço do lápis 6B provocam a possibilidade da percepção em camadas na página, planos de chão e céu que sustentam as cenas.



FIGURA 11: Páginas 12 e 13 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

A exceção nota-se nas páginas onde não há texturas de cor, mas apenas a homogeneidade dura do papel kraft cru: nessas páginas, a ilustradora deu preferência ao posicionamento de desenhos predominantemente brancos e pretos, soltos do enquadramento da página, atribuindo um efeito dramático que enfatiza as solidões e as tensões sugeridas no texto que compartilha a página.



FIGURA 12: Páginas 10 e 11 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Há um cuidado especial na escolha pelos enquadramentos feitos pela autora e ilustradora e pelo designer gráfico, incluindo os blocos de texto como parte da imagem. Esse trabalho de composição amplia, reduz, estende ou compacta as informações em um jogo de hierarquia que guia o olhar do leitor. Podemos observar tal cuidado, por exemplo, quando o personagem Pedro aparece grande e centralizado ou posicionado na lateral da margem externa do livro, recurso que contribui para que a atenção do leitor se volte para ele; assim como também nos grupos de personagens, posicionados lado a lado, aproveitando a horizontalidade do formato em página dupla, ou ainda nos personagens que aparecem em meio corpo, ultrapassando os limites das margens superiores ou inferiores, completando e enfatizando os aspectos de suspense ou sombrios do texto, e oferecendo espaço além do fio da página para a criação de continuidades pelo leitor.



FIGURA 13: Página 21 da obra *Inês*
 FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



FIGURA 14: Página 19 da obra *Inês*
 FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



FIGURA 15: Página 22 da obra *Inês*
 FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



FIGURA 16: Página 20 da obra *Inês*
 FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Ao folhearmos o livro como um todo, podemos perceber indícios de época nas vestimentas dos personagens e em alguns elementos soltos, trabalhadas nos níveis 1. não-representativa e 2. figurativas, como as armaduras e o castelo.

Nota-se que os cenários, ao contrário, não apresentam caracterização de referências temporais evidentes: isto concorre com momentos de ausência de cenários. Tal estratégia contribui para um deslocamento temporal ou para uma atemporalidade da obra – qualidade levantada na introdução e na sequência deste capítulo – ao colocar os acontecimentos em um não lugar, trazer a cena para qualquer espaço, levar o leitor para longe ou trazer a história para perto.

6.2 SINTAXE E SEMÂNTICA

6.2.1. CONVITE A PARTIR DO LÚDICO: A EXPERIÊNCIA E A PALAVRA

POÉTICA COMO JOGO

O viés analítico permitido pelas vias da sintaxe e da semântica propicia-nos um convite a partir do lúdico, pela experiência estética e pela palavra poética como jogo. A narrativa desse livro começa na primeira capa:

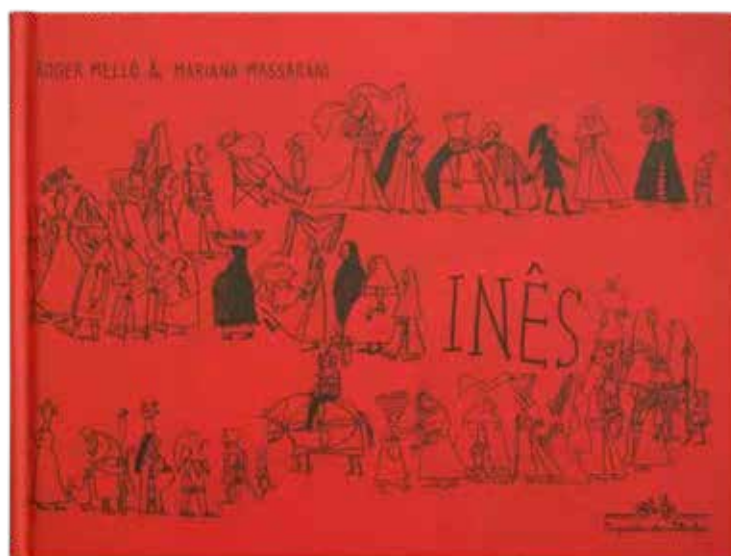


FIGURA 17: Capa da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

A capa, sem dúvida, cumpre um papel no envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo. (POWERS, 2003;7)

O aglomerado de gentes convida o leitor a aproximar-se, vir olhar, procurar o motivo do agrupamento. No momento seguinte, pode-se perceber a configuração de uma fila e quem sabe fazer parte dela, entrar. A princípio a procura não termina porque o motivo do aglomerado não está claro. O convite ao leitor se renova. Então, o jeito é procurar mais, abrir o livro, virar a página. Segundo a escritora e ilustradora Angela Lago, em entrevista para o projeto Linha de Histórias,¹⁴ “esse momento em que você vira a página é uma suspensão. Você tem que criar um acontecimento da mesma forma como se você virasse uma esquina, né?” Em *Inês*, tem acontecimento neste virar, e pode ser inesperado: a fila continua.

Diferentemente de observar uma tela, vira-se uma página com a mão – e livros se prestam a várias formas de manuseio e manipulação. Não há nada de novo nisso, mas é gratificante descobrir que tais técnicas continuam deleitando os leitores. (POWERS, 2003, p. 134)

Segue a procura pelo motivo da junção de tanta gente. O olhar pode então identificar o fio da fila, e seguir conduzido até encontrar o final, onde está um trono e uma rainha, com um homem, entre aquelas gentes, beijando-lhe a mão. A rainha é traço, sem destaque, misturada à multidão. Um tipo de *Wally*¹⁵.

14 Exposição “Linhas de Histórias – O Livro Ilustrado em Sete Autores”, Sesc Santo André, agosto de 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=4r4aiIXLYiU>

15 Referência ao personagem da série de livros *Onde está Wally?*, HANDFORD Martin, Editora Martins Fontes, 2016, em que o leitor é convidado a encontrar o personagem no meio de imagens formadas por uma grande quantidade de informações graficamente similares.

Este encontro gera uma pausa na narrativa que começou. Ou será apenas o final do título iniciado lá na primeira capa? O título do livro está na fila. Ou a fila faz parte do título?



FIGURA 18: Guardas da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Se voltarmos para a primeira capa, conferir o título que continua parado na fila, e abriremos o livro “ao contrário”, de maneira a visualizar lado a lado a quarta e a primeira capas, acontece de novo:



FIGURA 19: 4ª e 1ª capas da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

A fila aumenta, agora para a esquerda. Se abriremos o livro de novo ao contrário, começando pelo final, encontramos a outra guarda e... mais fila! O livro aberto “do lado das capas” amplia as dimensões da fila, amplia a dimensão do

vermelho. As figuras humanas são chapadas, sem volume, sombra ou perspectiva, o que as colocam no mesmo plano do vermelho, fundindo-os e equiparando-os na hierarquia das informações. Desse modo, o conjunto das capas e guardas antecipa a importância do vermelho e compõe com o preto fio um resultado denso, sem luz, sujeira adensada pelas fumaças de grafite que o lápis 6B gera e que foram mantidas, talvez mesmo com esse propósito. A densidade deste vermelho é tanta, sugere grossuras de tinta tanta, que deve ser difícil se mover nesta fila de figuras planas e silenciosas (com algumas poucas murmurantes).

A introdução divertida descreve uma das possibilidades de leitura sugerida pelo livro, criada pela conexão entre conteúdos narrativos e materialidade. Ela pressupõe uma movimentação para as leituras que pode envolver, entre outras, virada de páginas, retornos, inversão de sequência. Trata-se de uma das muitas dinâmicas que o livro contemporâneo retoma ou inaugura, a partir da produção de uma linguagem que “não é unívoca nem transparente” (GOLDIN, 2006, p. 82), e por isso permite que o outro a recrie. Ao abrir este espectro de possibilidades de leituras e recriações, o livro pressupõe encontros com um leitor participativo, que lê de maneira multidimensional, interage e transforma, apoiado na ativação de sua própria cultura infantil.

No caso particular desta leitura das capas e guardas de *Inês*, o aspecto que ganha importância dentre as demais características do livro é o da ludicidade, que também aparece ao longo do livro no trabalho com a linguagem verbal, no uso poético de trocas de letras e significados por meio da repetição de palavras, como veremos adiante.

O lúdico, visto como um fenômeno, do latim *phaenomenon*, significa “aparência, coisa que aparece” (...) do ponto de vista das crianças, revela

a oportunidade de se expressarem ludicamente a partir dos seus potenciais individuais, sobretudo de forma espontânea; é uma forma de dar-lhes voz e ouvi-las; do ponto de vista dos adultos, um caminho expressivo para canalizar emoções e desenvolver habilidades, tão essenciais para seu autoconhecimento. (FRIEDMAN, 2013, p. 71)

Em sintonia com o conceito da linguagem aberta para recriação pelo leitor, aludido por Goldin (2006; 82), em um primeiro momento podemos considerar que o aspecto lúdico de um livro não suporta comprometimento com sua literacia. A ludicidade acontece no campo da experiência, que é livre, e pode perder “todo o valor por ser incompatível com a certeza.” (AGAMBEN, 2005, p. 117).

Apesar dessa visão da experiência, por si, satisfazer respostas à investigação da natureza do lúdico nos livros contemporâneos para as infâncias, é possível derivar e enriquecer os entendimentos a partir de conceitos das linguagens da cultura das infâncias. Se lembrarmos da citação pela professora Péo (item 4.2 dessa dissertação) sobre a diferença entre brincar e jogar, para os brasileiros (PEREIRA, 2019, p. 16), podemos investigar ainda mais a natureza do lúdico no livro: brincadeira ou jogo?

Para Johan Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*,

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 1938, p. 14)

Segundo Lydia Hortélio, em entrevista ao Instituto Tear em 2014, a essência do brincar é a espontaneidade, a inteireza do ser no momento presente: “Brincar é o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem.”

Reiterando como associações ao lúdico do livro os conceitos de liberdade, descomprometimento e espontaneidade, o brincar parece se aproximar mais da natureza em questão do que o jogo, principalmente se considerarmos que a experiência lúdica não precisa nem sequer acontecer para que a narrativa seja compreendida em todos os seus aspectos. Quando acontece é um presente, uma camada extra, cuja conquista pode gerar maior poder do registro da experiência na memória e na ramificação de significados. Por meio do brincar,

nossos sentidos assimilam, produzem e são continentes de conhecimentos significativos da nossa existência. (...) O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que regem a dimensão material do objeto externo. O caráter externo do objeto torna-se menor, quase se dissolvendo diante da vitalidade mais profunda que o objeto passa a revelar pela interação imaginativa e corporal entre a criança e seu brinquedo. (PEREIRA, 2019, p. 16)

No âmbito da materialidade do livro, de modo geral, toda capa tem seu papel de embalagem. Quando fechado, ela é vista e revisitada muitas vezes. Como suporte para a imagem que imprime, ela tem também seu papel de prenúncio ou sedução na direção do porvir dos conteúdos que embala. Sob esse ponto de vista, a capa de *Inês* seduz no primeiro olhar, pelo espaço preenchido por pessoas vestidas com roupas da era dos reis e princesas que, se observados com mais demora, estão em atitudes ou posturas tão diversas quanto suas próprias aparências, por

vezes curiosas e engraçadas, na expectativa por um motivo que os trouxe ali, e que ainda nem sabemos, enquanto leitores, qual é.

A mesma capa, revisitada após a leitura do livro, ganha novas camadas de sentido. Agora, o leitor sabe que a fila é para o beija-mão de Inês, e as atitudes expressas pelas figuras da fila transformam-se de maneiras ainda mais inusitadas. Permanece o silêncio, algum murmúrio ou burburinho.

Dando continuidade à observação das capas, outro papel que é exercido pela fila de pessoas é a figuração da expressão “em cada uma de nós” que aparece no texto da quarta capa, escrito por Lilia Moritz Schwarcz: “Toda vez que queremos dar uma coisa por acabada, dizemos: ‘Inês é morta.’ Roger Mello e Mariana Massarani mostram que, ao contrário, a rainha Inês vive em cada um de nós e em cada detalhe deste poema em forma de livro.”



FIGURA 20: Recorte da ilustração da capa da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Convite para o leitor entrar na fila? O texto aproxima Inês de cada um de nós pela evocação da expressão popular; ao antecipar as qualidades poéticas do livro, o faz também por meio da expressão “poema em forma de livro”. O texto da quarta capa anuncia que este livro vem revisitá-la, retrazê-la, refazê-la, entregar de volta.

6.2.3. A PERSONAGEM “EM POSITIVO”: A PERSPECTIVA A PARTIR DO QUE A CRIANÇA É EM OPOSIÇÃO AO QUE ELA NÃO PODE



FIGURA 21: Verso da guarda e página 1 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

O preenchimento total do campo da primeira dupla do livro pela cor do kraft é capaz de estancar o movimento vivenciado nas capas e chamar para a travessia de um espaço vazio que acalma e prepara: Inês – aplicação do nome na borda direita, quase virando a página – a história vai começar.

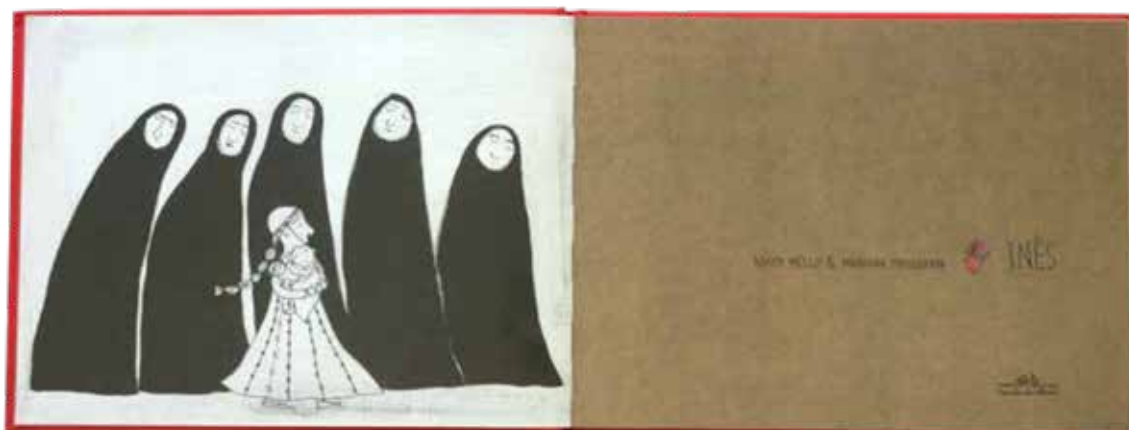


FIGURA 22: Páginas 2 e 3 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Sim, a história vai começar. A página da esquerda ilumina-se em fundo branco para a passagem da narradora, ou de uma das personagens, ainda não se sabe.

Ela é uma menina e carrega um bebê no colo, um bebê que com ela forma um todo corpo, em postura serena.

Um grupo de adultos dá passagem: cinco desformas de preto profundo, que emolduram rostos de expressão melancólica, compõem figuras que lembram membros de instituições religiosas, com aspecto quase sombrio. Estão de luto? Inclínadas, estão com pena? Todos os olhos fechados não oferecem resposta além da indiferença. Unidas, as cinco formam um fundo plano e escuro para a forma clara da menina que passa, tão alheia quanto determinada.

A expressão que emana do grupo de adultos, a outra que emana da personagem criança, estando cada qual em planos separados na imagem, escuro e claro – positivo e negativo – oferecem ocasião para a abertura de um simulacro com a ideia de infância com a qual a obra *Inês* conversa. Aquela que, nas palavras do sociólogo Manuel Sarmiento, é fruto de “uma ruptura com um retrato da infância em negativo – que não fala, que não pode, que não sabe.” que dá lugar a um novo “pensamento sobre a infância: a criança é pensada a partir da positividade das suas próprias características.” (SARMENTO, 2016, p. 7)



FIGURA 23: Simulação de fundo preto para a página 2 da obra *Inês*

FONTE: ARQUIVO PRÓPRIO.

A imagem da página 2 pode provocar no leitor uma sensação diversa da acima referida. Cumpre lembrar que os múltiplos olhares para a mesma imagem constitui exercício imprescindível para as bases de construção do pensamento apresentado neste trabalho, em que o livro contemporâneo é composto de maneira a permitir a recriação pelo leitor capaz de desafiá-lo em face da pluralidade de leitura de códigos que o livro propicia, no sentido de favorecer uma percepção tão ricamente tecida quanto incompleta. A associação de sentidos, vale dizer, estará ligada, seguramente, ao arcabouço de repertórios do leitor, e essa dinâmica leitora potencializa inferências abduativas, que motivarão a busca de sentidos e a inteligência necessária para as relações das leituras do livro e do mundo.

A primeira função do símbolo é a de reunir: o indivíduo com ele mesmo, com os outros, com o Divino e com os diferentes reinos da natureza. A análise intelectual do símbolo é somente possível junto com a intuição e a percepção global da história na qual está integrado [...]. Assim, o símbolo torna-se vivo, inolvidável e profundamente dinâmico para aquele que aceita sua íntima presença.

O símbolo é operativo: trata do significado que é produzido ou percebido a partir de um estado de espírito, e provoca um novo estado. (FRIEDMAN, 2005, p. 83)

Aponta-se aqui um olhar – também possível a partir da mesma imagem da página 2 –, que pode conduzir o leitor para uma semiose no sentido da coalisão dos planos, ao contrário de uma separação. Se tomarmos como guias os planos horizontais, a linha de rostos adultos acima da personagem criança, linha que pode ser olhada como origem de uma cadência de anteparos pretos que só acabam no chão, podemos visualizar um campo de proteção, vindo de cima para

baixo, apoiando a silhueta da personagem. Será que este grupo silencioso poderia representar a presença adulta disponível para cuidados para a menina com um bebê? Olhos fechados como sinal de expressão de suas próprias dores compartilhadas, sinal de comunhão e reverência às crianças que passam?



FIGURA 24: Simulação de fundo branco para a página 2 da obra *Inês*

FONTE: ARQUIVO PRÓPRIO.

Quaisquer que sejam as respostas ou interpretações surgentes, o valor da criança “positiva” continua presente.

A página 3 retoma a neutralidade da dupla anterior (verso da guarda e página 1) repetindo o fundo kraft, e a trajetória horizontal do andar da menina na página lateral, ao alinhar todas as informações em um único espaço centralizado na altura da página. Entre as informações, um coração representado de maneira figurativa é o ponto de cor vibrante da dupla. Pulso simbólico de sentimentos intensos por vir.

Nas páginas 4 e 5, o fundo neutro inteiro continua, vindo da página virada, para apoiar informações técnicas. Ao lado da dedicatória, brilha sobre o plano escuro um objeto branco e modular formado por figuras simbólicas, que podemos chamar de signos icônicos:



FIGURA 25: Páginas 4 e 5 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Quanto aos signos icônicos, que Pierce distingue dos ícones, já possuem um grau de atualização signíca, no sentido de intentar, representar-se a si mesmo com signo. Esses oferecem parâmetros para a análise de algumas formas de linguagem. São as imagens, os diagramas e as metáforas. (CUNHA, 2009, p. 64)

Juntos, estes signos familiares à cultura popular formam um penduricalho que prenuncia a grande quantidade de relações simbólicas que esta história vai trazer. Como todo, a forma do objeto remete a simbologias medievais, tais como os encontrados em escudos e estandartes. A imagem convida o leitor participativo a realizar associações brincantes sem compromisso com enredos:

A complexidade desses signos – que envolvem imprecisão, acaso, qualidades, sensações – evidentemente não garante que o intérprete capte toda a carga informacional (aquilo que o signo está apto a produzir e o

efeito que efetivamente produz). Há uma gama de possibilidades: desde contemplação estética (primeiridade) até a ação intempestiva de fechar um livro (interpretante energético) ou uma reflexão e compreensão intelectual do signo (interpretante lógico). (CUNHA, 2009, p. 143)

Prepare-se! Evoque seu imaginário, seu repertório e histórias próprias. Balance o penduricalho de imagens e ouça o tilintar do último som alheio, antes da história começar!



Entram na roda, a narradora, a personagem e o leitor: a voz, o ponto de vista infantil.

FIGURA 26: Detalhe da p.5 da obra *Inês*
FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

6.2.3. NARRADORA, PERSONAGEM E LEITOR: A VOZ A PARTIR DO PONTO DE VISTA INFANTIL



FIGURA 27: Páginas 6 e 7 da obra *Inês*
FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Quando eles se conheceram,
eu andava escondida no meio de outras coisas.
Curva de brisa, alga vermelha, briga de passarinho.
Eu ainda não era uma vez.

Dar a voz narrativa a uma personagem criança para recontar uma história tradicional, de cujo centro temático irradiam morte, ciúme e traição, e por isso poderia ser entendida como inacessível para as crianças, é a força principal desta obra e o motivo da escolha para a discussão que se propõe aqui.

A narrativa composta pelo texto imagético está permeada de pontos de vista infantis. Considera-se aqui “pontos de vista infantis” a apropriação, pelas linguagens que compõem o livro, de olhares abertos para o universo vasto do simbólico, do literal, do poético e filosófico, tantas vezes sem o filtro de um repertório prévio e determinante, mas com o frescor e a surpresa do encontro, comoção e esbanjamento das primeiras experiências. Olhares para os detalhes, os vazios, para os silêncios, para os ditos e os “querer dizer”.

Quando **eles** se conheceram,

O trecho inicial do texto, o começo da história, nos traz um “eles”, e é a ilustração que apresenta (e representa) este “eles” ao leitor, na página ao lado. A inter-relação do texto com a imagem é fundamental para o entendimento integral da mensagem, em acordo com a estrutura narrativa proposta pelo livro ilustrado. É pela imagem que se processa a associação de significado: há um casal apaixonado – “eles” – (cada um com seu coração aplicado nos corpos) e há também um rei, entre os dois, que, por meio de seu olhar fechado e sisudez sem sorriso, demonstra não estar satisfeito com o enamoramento.

eu andava escondida no meio de outras **coisas**.

A sequência volta a fala da narradora para si própria, de maneira poética, apresentando-se como “escondida no meio de outras coisas”. Por “coisas” vamos conhecer e

associar aquelas relacionadas na frase seguinte: curva de brisa, alga vermelha, briga de passarinho: três partes de um contexto em que está e atua a personagem.

Curva de **brisa, alga** vermelha, briga de **passarinho**.

O resgate de memória e a transformação em imagem ou palavra de elementos significantes, objetos e detalhes que fazem parte do cotidiano das crianças, é próprio do que chamamos de cultura das infâncias. A transformação costuma ser livre e entrelaçada ao imaginário, coletivo ou individual, fruto de associações entre a experiência e o repertório social e cultural adquirido pelas crianças. Ao citá-los em sequência sem obedecer a uma linha sintática dentro do texto, o autor imita este resgate e transformação próprios das crianças, e convida os leitores a praticar a mesma visualização. Os três elementos (brisa, alga e passarinho) reaparecem ao longo do texto, por vezes alteradas em um ganhar de novos sentidos, como uma brincadeira de trocadilhos (brisa por briga, alga por algo), mas, como representação em imagem, vão aparecer apenas na página que encerra a história, quando o leitor já tiver criado suas próprias brisas e algas e passarinhos.

Curva de bri**S**a, alga vermelha, bri**g**a de passarinho. (p. 6)

Briga de bri**s**a, curva de passarinho. Alg**O** vermelha. (p. 13)

Briga vermelha, curva de alga. (p. 22)

Podemos dizer que esta apropriação, feita pelos autores, de elementos da natureza ou objetos para participarem como símbolo metonímico de todo um contexto, é uma característica de comunicação própria das crianças. Tais significações

podem ainda ser ampliadas quando observamos este trazer através da dimensão destes objetos como brinquedos:

O brinquedo é uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular. Enquanto, na verdade, o valor e o significado do objeto antigo ou do documento é função de sua antiguidade, ou seja, do seu presentificar e tornar tangível um passado mais ou menos remoto, o brinquedo, desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente, [...] presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o “uma vez” e o “agora não mais”. (AGAMBEN, 2005, p. 87)

Atribui-se à brisa, à alga e ao passarinho a qualidade de patrimônio, ao mesmo tempo coletivo – em sua “antiguidade” – e individual – por meio da “manipulação particular” –, em diálogo entre o passado e o presente, efeito que, nesta introdução de *Inês*, uma história de origem remota, pode ser capaz de estabelecer ligações entre o tempo da narradora e o do leitor, aproximando-os. Ao longo do texto, as repetições do trio de elementos (brisa, alga e passarinho) associado ao recurso do trocadilho, como já citado, estreita ainda mais a vestimenta da palavra como brinquedo: ao trocar uma letra – “manipulação particular” – a palavra inicial ganha novo significado e dá novo sentido ao contexto – “presentifica” – e revela sua temporalidade, sua capacidade brincante de diferenciar-se entre o “uma vez” e o “agora não mais.” (AGAMBEN, 2005, p. 87)

Ainda sobre o trecho do texto que inicia a história, na página 6,

eu **andava escondida** no meio de outras coisas.

Eu **ainda não era** uma vez.

é possível fazer leituras com teor de transcendência, à medida que o texto levanta pensamentos sobre a origem da personagem, ou de seu estado antes de ser, de nascer. A escolha, pelo autor, das palavras “andava escondida” sugere um estar onde tem movimento (andar) e brincadeira (esconde), enquanto não se está visível. Esta simplicidade que aparece na composição textual – que é cuidada em profundidade e proposição de camadas de significado – provoca uma aproximação ao que podemos considerar um olhar infantil: afinidades justas para questões abstratas a partir do repertório disponível no momento daquela experiência. “Estar escondida no meio de outras coisas quando ainda não era uma vez” é um enunciado literário e poético suficientemente aberto para ser lido sem sugerir identidade com nenhuma crença existente na realidade, ou repertório do leitor baseado na sua experiência¹⁶.

A conexão de sentido acontece em possibilidades diversas como as que surgem aqui, por hora, a título de exemplo: a personagem pode estar em outro plano espiritual, pode ser um elemento da natureza misturado às algas, brisas e passarinhos, pode pré-existir na própria imaginação. Não há resposta: “A dimensão que os livros iluminam é a da incompletude e da promessa de acalmá-la.” (GOLDIN, 2006, p. 36). O que há é o espaço para a recriação: “O espaço construído por meio da palavra escrita garante os consensos implícitos e explícitos e, ao mesmo tempo, as formas explícitas e implícitas do dissenso tolerado. [...] O outro recria porque a linguagem não é unívoca nem transparente.” (GOLDIN, 2006, p. 82).

Se extrapolarmos as vias abertas de leituras diversas a partir de um posicionamento do leitor não só em relação a si próprio, mas também em relação ao outro – e este outro pode ser outro leitor e também os autores do livro, por que não? –

16 Toma-se aqui, como “realidade”, para as crianças, “o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade.” (SARMENTO, 2002, 13).

trazemos a abordagem social das infâncias e podemos ver emergir, na variedade de leituras possíveis, a diversidade de significações com base em de uma única narrativa, pelo mesmo leitor. Este, na evolução de suas experiências com os livros e literacias, apreende e conforma-se com a incompletude a que Goldin se refere, e pode vivenciar a permanência de duas ou mais leituras, em um exercício de empatia e descobertas de si como ser social. Segundo Sarmiento,

a revisão dos fundamentos teleológicos e do linearismo evolutivo da tradição desenvolvimentista (cf. Burman, 1994; Sousa, 1996), tem permitido abrir novas perspectivas interpretativas [...] que põe em questionamento a concepção da criança como um ser essencialmente narcísico e egocêntrico, para considerar a dimensão relacional e interacional constitutiva da ação infantil, o que conduz, por exemplo, à interpretação do jogo simbólico não como uma projeção de um self auto-centrado, mas à exploração da mudança do ponto de vista ou de condições de existência, como forma de apreensão do mundo. (SARMENTO, 2002, p. 9)

Deste entendimento, o interesse levantado aqui é como a percepção do outro pode acontecer no âmbito das relações da criança com a cultura e com a arte, especialmente a literária. Estudos a partir do enunciado de traços identificadores de uma “gramática das culturas da infância”, inclusive, apontam para o imaginário como meio, ainda dentro da concepção geral das infâncias como categoria social:

Em contraponto com uma visão determinista da recepção cultural pelas crianças, o estudo do imaginário infantil, no quadro das culturas da infância, como modo de apropriação alternativa da realidade social, poderá inserir-se no âmbito da abertura a novas abordagens epistemológicas a que somos convidados perante a crise dos paradigmas legados pela modernidade. A incorporação do imaginário no

conhecimento do mundo, (...) corresponde a um resgate do sensível na interação com a natureza e com os outros. O imaginário infantil é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, marca de imaturidade ou um erro. (SARMENTO, 2002, p. 16).

Por conseguinte, o teor transcendente aqui referido ganha uma aproximação com o imaginário popular, sutilizando-o, ao resgatar, de maneira intertextual, os inícios consagrados dos contos de fadas clássicos, o “Era uma vez”. Porém, a frase é subvertida, provocando um estranhamento capaz de provocar novos significados:

Eu **ainda não** era uma vez.

A história que será contada não é um conto de fadas tradicional, considerando que não se trata de um texto integrante do cânone estabelecido, e também por não conter o fantástico, um dos atributos que define estes contos, em que os andamentos e ações da narrativa estão permeados por mediadores mágicos, como distingue a Profa. Nelly Novaes Coelho: “Limitado pela materialidade de seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o ser humano tenha precisado sempre de mediadores mágicos.” que existem “entre ele e a possível realização de seus sonhos, ideais, aspirações.” (COELHO, 2012, p. 85). Por outro lado, a associação ao imaginário dos contos de fadas é justificada, considerando ainda a definição da mesma autora: “gira em torno de uma problemática espiritual/ética, existencial, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor.” (COELHO, 2012, p. 85). Ademais, estamos sendo introduzidos, como leitores, em um ambiente medieval, onde estão presentes os arquétipos das figuras monárquicas e suas atribuições de poder.

A evocação, no texto introdutório de *Inês*, ao conto de fadas, predispõe a natureza e identificação da obra com o gênero:

É válido dizer, com Bettelheim, que eles (os contos de fadas) suscitam as eternas perguntas filosóficas, e supor que as respostas que dão são apenas índices, que suas mensagens podem conter soluções, mas que estas nunca são explícitas? Estou convencido de que é certo o que ele sustenta se falarmos das crianças de hoje. (GOLDIN, 2006, p. 70).

Em concomitância com as reflexões filosóficas a que Goldin se refere, abordamos o ambiente do sensível, do transcendente que, assim como a Sarmiento: “Não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças.” (SARMENTO, 2002, p. 16), também entusiasma a Profa. Nelly Coelho, com base na detecção de que este resgate é necessário, principalmente como amparo, diante dos cenários políticos, sociais e privados controversos que vivemos, com efeitos negativos para o desenvolvimento infantil:

A ciência está sendo levada a reconsiderar o sobrenatural, a aceitar o mistério, a buscar um novo sentido para a transcendência e a remodelar a face do próprio Deus. (...) Enfim, estamos vivendo um momento propício à volta do maravilhoso, (...) É por meio dessa perspectiva que os contos de fadas, as lendas, os mitos, entre outros, também deixaram de ser vistos como “entretenimento infantil” e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do home e seu lugar no mundo.” (COELHO, 2012, p. 23)

A referência aos contos maravilhosos ou de fadas evocada pelo “Era uma vez” pode ser, portanto, acolhida, e ganha valor à medida que a voz infantil se coloca como elemento fundamental da narrativa, reverenciando-a, assim como atribui importância à sua própria história, aquela que começa por contar, a partir de dado momento. Outro aspecto interferente na construção da voz da narradora, e que

acrescenta ao texto, com verossimilhança, um ritmo narrativo que a torna presente de maneira muito expressiva, é a configuração da tradição oral, obtida por meio de recursos selecionados que agregam expressividade à elaboração estética.

6.2.4. ELEMENTOS VERBAIS E FIGURATIVOS: A PRESENÇA METONÍMICA DO GESTO E DA ORALIDADE

A forma poética presente no texto, há pouco observada, suas cadências e jogos de palavras podem ser associados ao ritmo entoado do contador de histórias e seus jogos de voz e memória, quando ele “busca o equilíbrio entre a situação presente da transmissão e todo o passado da tradição.” (CUNHA, 2009, p. 112). A incorporação dessas qualidades formais ao discurso está em sintonia com o fato de o livro propor recontar uma história tradicional de transmissão oral, cuja origem é medieval, avivando o movimento constante entre o passado do conto original e o agora do reconto por uma nova voz, que se junta a outras tantas que preencheram a trajetória que fizeram a história chegar a nós.

Dentro do capítulo, não à toa nomeado Paradigma I (CUNHA, 2009, p. 109), a Profa. Maria Zilda da Cunha resgata o medievalista Zumthor¹⁷ para levantar esta qualidade também como quebra de barreira entre o erudito e o popular, no sentido de identificação da cultura geral e do leitor:

O conjunto polifônico de vozes (no sentido bakhtiniano) faz ressoar da Idade Média um princípio do texto poético, permitindo derrubar a dicotomia popular/erudito, evitando discriminações. O texto se tece na trama das relações humanas múltiplas que, sem dúvida, na experiência vivida foram tão discordantes quanto contraditórias. (CUNHA, 2009, p. 114)

17 ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

O jogo de paradigmas em constante conexão com múltiplas janelas de significado, artisticamente trabalhados por meio de uma linguagem polifônica, parece fortificar as asas da literatura infantil para voos cada vez mais ilimitados, sem nunca deixar de alimentar-se com raízes do humano, seja ele criança ou não.

Seguindo pistas até aqui examinadas, damos continuidade à nossa leitura analítica, trazendo agora um olhar atento para os recursos gráficos, das páginas 6 e 7 da obra *Inês*.

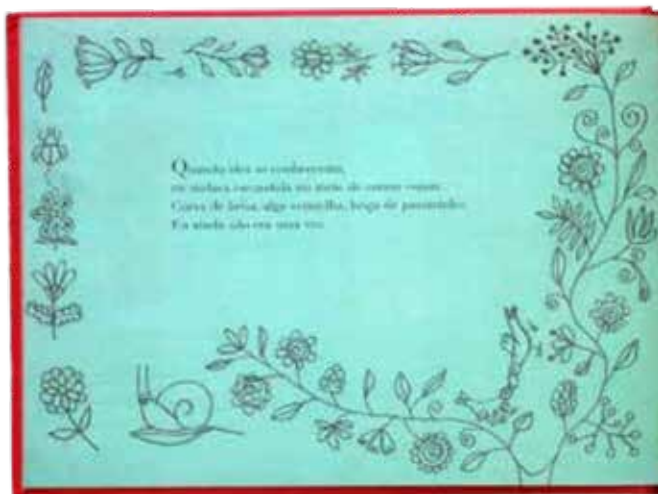


FIGURA 28: Página 6 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



FIGURA 29: Exemplo de iluminura de livro medieval

FONTE: [HTTPS://ENSINARHISTORIA.COM.BR/](https://ensinarhistoria.com.br/)

A página que introduz a história nos acolhe com a suavidade e delicadeza da cor e dos adornos florais posicionados em moldura, fazendo referência às iluminuras dos livros medievais, manuscritos e livros de contos de fadas clássicos, apoiando visualmente a atmosfera provocada pelo “Era uma vez”, no texto, discutido anteriormente. Os adornos em traços simples e livres, sem rigor figurativo, aproximados do desenho infantil – características que compõem o estilo artístico do trabalho da ilustradora – harmonizam com o tom da voz infantil da narradora e com o contexto de descrições poéticas sobre um lugar.

A diagramação chama a atenção no que se refere à quebra de linhas e disposição das frases. Sendo o texto uma prosa poética, a forma resultante da diagramação pode provocar similaridade com a forma comum às poesias de quatro versos. Se pensarmos na leitura em voz alta, ela contribui inclusive para a cadência fonética da leitura. A similaridade com a forma poética é enfatizada também pelo posicionamento da frase “eu ainda não era uma vez.” Ela fecha uma espécie de estrofe, na situação do quarto verso, seguido de um vazio a ser preenchido pela surpresa provocada pela subversão do termo familiar.

O texto é diagramado utilizando uma fonte clássica – fonte Didot¹⁸ –, que é serifada e tem como característica, no desenho, a diferença significativa de espessuras de fios, resultando em alternâncias de cheios e vazios. A fonte, do ponto de vista do conforto da leitura, não funciona bem sobre fundos escuros, quando acontece a mistura das menores espessuras com estas cores (página 11, por exemplo). Porém, como elemento compositor dos blocos de texto, é capaz de criar variações delicadas de pesos visuais que contrastam com os traços pretos e intensos das ilustrações, contribuindo com a distinção visual entre texto e imagem. Em outras palavras, considerando blocos de texto e áreas de imagem como campos de informação, a cada dupla de páginas fica clara a hierarquia e também o diálogo entre eles, sendo o texto o campo claro e delicado, e a imagem o campo denso e forte.



FIGURA 30:
amostra
da fonte Didot
FONTE: [HTTPS://
WWW.LINOTYPE.
COM](https://www.linotype.com)

18 Concebida por Firmin Didot, e produzida em 1784 pela Fundação Didot, a tipografia Didot é considerada a primeira tipografia romana neoclássica. Ela apresenta o eixo vertical bem marcado, alto contraste na espessura das hastes e serifas ultra-finas e perpendiculares às hastes. Seu desenho, em busca de uma beleza racional, obedece à rígidas proporções matemáticas e se afasta de tipografias similares à caligrafia.

Convivências paradoxais, em contraste e harmonia, tal como a história que deu origem a este livro.

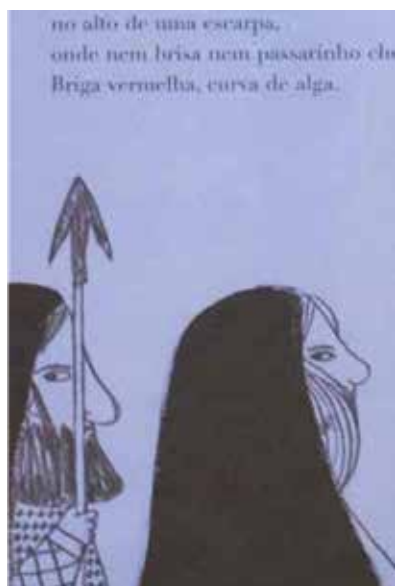


FIGURA 31: Recorte da p. 18 da obra *Inês*
FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

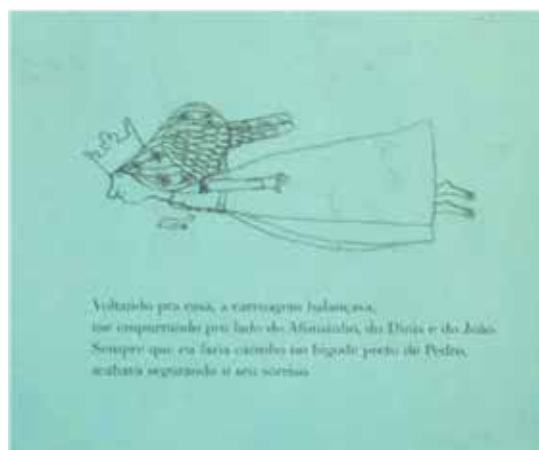
FIGURA 32: Recorte da p. 22 da obra *Inês*
FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

O contraste apresenta variações de intensidade ao longo do livro, de acordo com o momento da história e sua semiose. A menor intensidade, ou a aproximação visual entre o bloco de texto e imagem pode ser verificada principalmente nas páginas 13, 40, e na dupla 42-43, quando as personagens Beatriz e Inês aparecem sozinhas, só traço. O efeito dessa aproximação na sensação gerada ao leitor é a de leveza, delicadeza e até de alívio em relação às informações mais aglutinadas da página anterior a elas. Na página 40, por exemplo, o traço que desenha Inês é claro como os arranjos das letras. Voam juntos.

FIGURA 33: Recorte da p. 13 da obra *Inês*
FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



FIGURA 34: Recorte da p. 40 da obra *Inês*
FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



Variações como essa, que exploram a relação entre as sensações visuais e aquelas sugeridas pelos significados textuais e imagéticos, estabelecem uma dinâmica de experiências de leitura em movimento a cada virada de página. Esse recurso pode ser observado também na aplicação de outros aspectos gráficos além da densidade, como movimento e cores, ao longo de todo o livro, como será abordado no decorrer deste trabalho.



FIGURA 35: Páginas 6 e 7 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

A página da direita apresenta (e representa) o “eles” a quem o texto se refere, complementando a mensagem trazida pelo texto por meio de associações simbólicas e recursos visuais que revelam características importantes de cada personagem e da relação entre eles.

Dois homens usando coroas – o que remete iconicamente à ideia de que eles são monarcas – e uma mulher sem coroa. Os olhares entre o casal, os sorrisos sugeridos em seus rostos, associados à presença da imagem de corações, um no rosto dela e outro no peito dele, revela e evidencia um apaixonamento entre eles. A figura do rei, monótona no meio do casal, impõe-se séria, carrancuda, olhar fixo no homem, em sinal de vigília e repreensão.

Os olhos dos três os aproxima, por semelhança e alinhamento. Ela carrega o coração no rosto, rente aos olhos, invertido, pequeno, o que podemos relacionar a muitos significados, como ao prenúncio das dificuldades de um amor proibido; ou à forma da lágrima e choro vermelho que há de vir por causa do amor impedido. Ele carrega o coração no peito, bem maior que o dela, intenso. De costas, ele esconde o coração da vigília do rei. Ela o exhibe, sem o ver ela própria.



FIGURA 36: Detalhe da página 7 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

O coração é um símbolo forte o suficiente para ajudar, junto com os demais elementos, a narrar a condição do casal em uma única imagem.

[...] é por força de uma ideia na mente do usuário que o símbolo se relaciona com seu objeto. Ele não está ligado àquilo que representa através de alguma similaridade (caso do ícone), nem por conexão casual, fatural, física, concreta (caso do índice). A relação entre o símbolo e seu objeto se dá através de uma mediação, normalmente uma associação de ideias que opera de modo a fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto. Essa associação de ideias é um hábito ou lei adquirida que fará com que o símbolo seja tomado como algo diferente dele. (SANTAELLA,1993, p. 44)

Ao pensarmos o fazer destas associações pelo leitor criança, é possível dizer que a primeira dupla de páginas que dá início à narrativa introduz a ideia e a

presença do amor na cena “de quando eles se conheceram”, e pode conectar o leitor à história pela imagem e suas janelas de sentidos. Pelo texto, sabemos que a narradora não estava lá.

A coroa, as botas e o cavalo são silhuetas pretas que, logo no primeiro olhar, podem ser associadas visualmente entre si pela forma e cor, um vínculo formal que pode acontecer também do ponto de vista semântico: são três elementos que vão ajudar a afastar o casal.

O ponto focal da ilustração, a cruz, iluminada pela cor amarela – que pouco aparece em todo o livro e aqui destaca-se especialmente em contraste com sua cor oposta, o roxo de fundo –, reivindica significado. Pendurada no pescoço do rei, ela pode simbolizar poder e ocupa um lugar de força visual perante os corações dos dois opostos.

O elemento que mais contribui para a introdução do leitor no ambiente medieval e monárquico são as vestes dos personagens. Elas contribuem para a hierarquia entre eles, atribuindo maior força visual à figura do rei, adornado e destacado pela cor roxa. Podemos perceber o trabalho de associação entre ficção e realidade realizado pela ilustradora que, com base na pesquisa e entendimento da cultura da época, simplifica o traço sem deixar de ser fiel à referência real da época.



FIGURA 37: Imagem ilustrativa com trajes da época

FONTE: <https://www.pinterest.co.kr/pin/436427020135306926/?autologin=true>

6.2.5. O TRÂNSITO DE REPRESENTAÇÕES ENTRE OS TEMPOS DA NARRATIVA

E O TEMPO DO LEITOR: A REFERÊNCIA SIMBÓLICA E A AUSÊNCIA DELA



FIGURA 38: Páginas 8 e 9 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Meu pai era Pedro.

Olha o Pedro voltando da caça!

Aparecendo juntas pela primeira vez, as imagens de Pedro e a personagem narradora revelam similaridade entre si. Eles estão se recebendo, braços abertos, ambos com sorriso no rosto. O movimento denota saudade, alegria na chegada. Mais uma vez se percebe a complementaridade entre o texto e a imagem: menina e homem, filha narradora e seu pai. No texto, a ausência de artigo na frase “Meu pai era Pedro.” desautoriza a particularização da personagem, mesmo se tratando de uma narrativa de fundo histórico. Universaliza-se, portanto, pai e criança, aproximados em traço e ausência de cores, conexão intensificada pelos fundos neutros onde retornam os tons de kraft. Em contraste estão os outros elementos da página: cachorro, cavalo, javali, lebre, pássaro e cervo, todos coloridos, assim como o manto de Pedro: vermelho, cor que retorna na gotícula de sangue do javali e na coleira do cão. A presença do vermelho, como temos visto ao longo da

análise, intensifica a cena ao mesmo tempo que se apresenta como signo plurisignificante: do poder do manto à autenticidade do sangue.

Universalmente considerado como o símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho, o vermelho, cor do fogo e de sangue, possui, entretanto, a mesma ambivalência simbólica destes últimos, sem dúvida, em termos visuais, conforme seja claro ou escuro. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 944)

Na segunda frase do texto que compõe esta dupla das páginas 8 e 9, o artigo definido “o” retoma Pedro, mas já estamos em outro tempo da narrativa, um tempo dentro do tempo, um tempo metaficcional, isto é, trata-se de um desdobramento da voz narrativa que relembra o passado. Tempo, portanto, também desdobrado, ao iniciar-se o momento de contar a história da narradora e de seus pais. Embora a narradora ainda não “era uma vez”, o “era” do primeiro verso já marca o espaço épico. É também pelo tempo verbal que o tempo da narrativa se desdobra: no verso “Olha o Pedro voltando da caça!”, o imperativo evoca tanto diálogo com o leitor quando a presentificação da ação por meio da contação da criança, ação esta que está acontecendo no momento da leitura. Esse jogo linguístico e visual, proposto pelos autores, apropria-se de um tipo de manifestação própria das crianças, próprio do brincar, compondo no livro passagens de encontro e distanciamento do leitor com o ir e vir da ação, do sonho e da memória da narradora dentro da história, sem a necessidade de uma lógica linear para que o entendimento da narrativa completa aconteça. Palavras brincantes, unidas poeticamente com o cuidado de deixar vazios a serem preenchidos pelos leitores, é um recurso da ludicidade característica de alguns livros contemporâneos, já colocados neste

e também nos demais capítulos, que aqui aparece de maneira singular ao trabalhar com o tempo da leitura, com o tempo da vida, do momento e da imaginação.

Tempo em movimento, sincronizado com o jogo simbólico infantil,

a criança incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos. A criança repete a história ‘era uma vez...’ e presentifica esse passado cada vez que se identifica com o herói que ‘então eu era...’, cometendo o futuro antecipado do acontecido. (SARMENTO, 2002, p. 10)

Os outros elementos da dupla de páginas 8 e 9 colaboram tanto na ação narrativa quanto no jogo dos tempos diversos: o cão de caça e o javali da página 8, assim como o cavalo, estão no tempo da chegada de Pedro, que é recebido pela narradora. Na página 9, estamos em outro tempo: os três animais fogem, estão no tempo da caça, da qual nada o texto diz: da caça só sabemos que teve como resultado um javali abatido, fato contado pela imagem. A flecha, arma empregada, ajuda o leitor a se situar no tempo histórico: é anterior a armas de fogo. O cadáver do animal talvez evoque a contradição com a vida que emana do encontro entre pai e filha. Entre eles, nesse agora que se presentifica, não há morte: ela está aguardando, ao lado, paciente. Tal leitura parece se confirmar do ponto de vista da escolha dos animais da página 9 e suas analogias simbólicas: o cervo, animal maior e destacado, é frequentemente “comparado à árvore da vida por causa da sua alta galhada, que se renova periodicamente.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 223). Por isso o animal é relacionado à fecundidade, aos ritmos da vida, ao seu crescimento e renascimentos, aspecto cíclico da natureza. Símbolo de luz,

diurno, de tudo que é solar. Símbolo de prudência, velocidade, prontidão: características, sabemos, próprias de um rei.

A lebre, em praticamente todas as culturas antigas, está relacionada às imagens da Lua e sua simbologia ligada à Terra-Mãe, às “águas fecundantes e regeneradoras, ao da vegetação, ao da renovação perpétua da vida sob todas as suas formas. Este é o mundo do grande mistério, onde a vida se refaz através da morte.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 540).

Ambos, lebre e cervo, são símbolos de anunciação, vistos como mensageiros, por serem velozes. Sol e Lua, dia a noite, velozes. O tempo é veloz. Assim como o voo do pássaro. Este, por sua vez, é por si só também sinônimo de mensagem dos céus, de presságio, da relação e equilíbrio entre céu e terra. Mas este pássaro, coincidentemente ou não, é azul, como aquele de Maeterlinck, entendidos muitas vezes como fadas, como aquelas dos contos de faz de conta. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2017, p. 107), no azul, cor mais profunda das cores, também a mais fria e mais pura, “o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo-se até o infinito”. Até o “para sempre” ilusório.

Imaterial em si mesmo, o azul *desmaterializa* tudo aquilo que dele se impregna. É o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário. Acaso não é o azul a cor do pássaro da felicidade, o pássaro azul, inacessível embora tão próximo? Entrar no azul é um pouco fazer como Alice, a do País das Maravilhas: passar para o outro lado do espelho. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 107, grifo dos organizadores)

Prenúncio do que virá? Signos que antecipam as pulsões de vida e morte de tudo o que respira? Prenúncio similar talvez se veja na página 16 de *Inês*:



FIGURA 39: Página 16 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Embora a morte de Constança só seja anunciada na página 18, a ilustração da página 16 antecipa o tempo da diegese, favorecendo a significação por parte da criança-leitora, que simboliza a cor azul assim como simboliza, veremos a seguir, a cor vermelha. Constança é representada inteira na cor azul mais escuro e de olhos fechados, como se as histórias ali já tivessem se encerrado: ela não vê, espera; já não sente, está; não há mais espaço para novas cores. A última foi incorporada. É assim que *Inês* será também representada adiante, aproximando o azul da significância do luto e da morte. Está já morta para Pedro e *Inês*? O olho dele permanece, mesmo diante da rainha morta, de soslaio, como se buscasse observar outro espaço, outra face.

Em Pedro, o olhar de soslaio se repete ao longo da narrativa, reforçando uma presença simbólica que confere unidade à obra. A representação desse olhar passa então a significar por si só, independente da matéria textual, assim como as cores. Postas em contraste, elas podem contribuir para explicitar em paralelo o contraste entre uma narrativa idealizada e um cenário político instável: o mundo

cercado de morte tem tons sombrios (marrom, kraft e preto, principalmente), enquanto personagens e outros elementos da página recebem tons claros, quando não brancos, apresentando somente os traços, como se fosse preparada uma folha toda em branco esperando as cores, as palavras, os sentimentos e histórias.

Esse mesmo contraste entre dois tempos, duas realidades, destaca-se em pares de páginas como 28 e 29:



FIGURA 40: Páginas 28 e 29 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Nesta dupla de páginas, ilustração e texto verbal rompem a unidade temporal e se desdobram: de um lado, o branco ilumina apenas Pedro no cenário do palácio cercado de luto e tristeza, enquanto de outro, o branco se integra ao espaço do campo, refúgio ensolarado de Inês e dos quatro filhos.

O pai de Pedro não queria que ele visse Inês nunca mais.

Nem o cardeal,

nem os conselheiros,

nem o povo,

nem ninguém queria.

Só eu e meus irmãos, ou não teríamos nascido.

Embora iluminado, a posição de Pedro na ilustração revela obediência, respeito, além de tristeza e luto. Luto pelo quê? Por Constança ou pela decisão do rei? Pedro estava cercado, qual Hamlet, de luto, escuridão e dor. A luz em Pedro, traz tensão – texto verbal e imagem engendram uma significação capaz de levar o leitor a compreender a cena como parte da imaginação da narradora, ou, como é o caso também na página 29, da sua memória. Para dar conta desses dois tempos, o tempo da narrativa mais uma vez se desdobra, projetando naquele passado os filhos que ainda viriam. Do pretérito perfeito próprio das narrativas em primeira pessoa e do imperfeito ao qual pertence o “era uma vez”, saltamos para o futuro do pretérito. Na voz da criança narradora, o texto enumera então, cronologicamente, os irmãos, para depois mesclar os dois pretéritos em um verso poeticamente desconstrutor simultâneo da gramática cotidiana e da narrativa infantil tradicional: “Agora sim, agora eu era uma vez.”

Primeiro Afonsinho, depois eu, depois João, depois Dinis.

Agora sim, agora eu era uma vez.

Não antes, não no começo da narrativa, mas agora, como consequência disso tudo que chamaram de traição e adultério, a menina está. Ela é presente. Metalinguisticamente, podemos perceber aqui mais um jogo, a fim de que o leitor possa identificar o olhar sem juízo de valor da narradora. O fato é que nós conhecemos a saga de Inês de Castro, assim somos capazes de perceber a divergência que se coloca em face de preconceitos historicamente sedimentados e a forma como a narradora relata a história pelo seu ponto de vista.

A obra *Inês* consegue, com maestria, através da voz da menina narradora, sugerir olhares sobrepostos sobre os fatos e personagens que parecem pertencer ao

mesmo tempo a uma criança em um contexto medieval e contemporâneo, oferecendo ao leitor a possibilidade de quebra na distância do tempo e a identidade com as ideias e visões que brotam da sua narrativa poética e fragmentada, cheia de vazios a serem preenchidos.

Sob a ótica medieval, pode ser uma criança-adulta em miniatura a quem nada é poupado, com responsabilidades no mesmo nível dos adultos e cuja vida e participação na sociedade tem pouco valor, como nos relata o historiador Phillippe Ariès (1960) sobre a visão predominante sobre as crianças até o século XIII e XIV, período em que os fatos historicamente conhecidos sobre Pedro e Inês aconteceram. A menina-medieval cuida dos irmãos, do pai, é cúmplice de adultério, enfrenta a violência e lida com a morte de várias maneiras.

Ao mesmo tempo, ela pode ser também criança contemporânea, dona de seus saberes e culturas que a permitem posicionar-se diante dos fatos, agente no contexto da comunidade a que pertence: não a da Idade Média, mas esta, a nossa, a Idade do leitor atual. A menina-contemporânea percebe e interpreta todos os temas, mesmo os mais difíceis, segundo seu repertório próprio, muitas vezes de maneira lúdica, imaginativa, e dele se fortalece para dar o apoio afetivo àqueles que ama e a si própria, a cada presente e cada situação de amor e dor que relata com serenidade e poesia.

Podemos entender a voz da narradora como a de uma criança singular na representação e no contexto diegético representado: criança tanto medieval quanto contemporânea, criança-rapsoda: narradora e lírica de vários tempos e de um anterior, enquanto juízo de valor, a esse moralismo intensificado ao longo dos séculos que viriam depois desta história que nunca acabou.

Um dos recursos de linguagem que o autor usa para conseguir o trânsito entre tais visões aparentemente opostas é a oralidade, a toada dos contadores de

história, dos trovadores medievais, enunciando aos gritos e versos os tempos da poesia e da narrativa. Rapsodos, enfim. Poético que derruba a dicotomia popular/erudito e evita discriminações (CUNHA, 2009, p. 114) como verificamos no item 6.2.4.

Assim como recontar atualiza a fábula ou, em aspecto mais amplo, o mito literário, a narrativa de *Inês* parece reivindicar um lugar sempre no tempo presente, mesmo nos momentos em que a narradora evoca o passado e provoca o futuro na cena presente, a fim de contribuir para o que ela quer contar daquele momento específico, sem que passado e futuro sirvam como justificativas ou simples marcos temporais na cronologia dos fatos. Nesse viés, escrita e leitura seriam faces de um mesmo processo que atualiza o mito literário de Inês de Castro. Atualizado, quanto da história ancestral como a conhecemos tradicionalmente sobrevive na voz desta narradora? A resposta pode vir de uma reflexão amplificadora sobre o mito como narrativa para crianças pequenas, colocada pela professora Maria José Palo, em aula especialmente dedicada ao Grupo de Pesquisa de Produções Literárias Culturais para Crianças e Jovens (PLCCJ – FFLCH/USP) em 19.09.2019: “A verdadeira voz infantil não precisa do passado. O mito? Fica disponível para ser recriado entre gerações, no diálogo entre crianças e adultos.”

Para a professora, a leitura pela criança costuma ser sensorial e se realiza no tempo presente, que pode, por que não, conter o mito em si, como ela totaliza ao discorrer sobre o livro contemporâneo na mesma aula citada acima: “O livro é uma superfície criadora, ao re-enunciar imagens e narrativas considerando a natureza da voz da criança e a sensorialidade imprevisível da sua percepção. Sob esta visão, o espaço do texto é para ser decodificado, e não mais entendido (do ponto de vista simbólico). [...] O que importa é o instante durativo, o momento da leitura, sem passado nem futuro.”

6.2.6. A VISÃO INFANTIL EMBRENHADA DA POÉTICA E DA NARRATIVA

NÃO-LINEAR: O OLHAR PARA O ADULTO E O EXERCÍCIO DO JUÍZO “SEM VALOR”



FIGURA 41: Páginas 10 e 11 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Voltamos à dupla 10 e 11 para observar uma outra camada de significado ligada à visão infantil apropriada pelo livro. Sobre o fundo neutro, kraft, os olhos do leitor precisam se esforçar para ler o conteúdo verbal: novamente o contraste é sutil, parecendo querer unir texto e traço no discurso que, agora, é histórico. Totalmente histórico? Não. A pequena narradora agora desdobra-se em outras vozes: ouvintes que questionam, que interpelam, que ouvem a história contada, assim como o leitor. Cria-se, assim, uma rede afetiva com aquele que escuta a história, rede hospitaleira que convida o leitor a participar, a pertencer.

Traços a lápis grafite compõem elementos a remeter ao movimento do andar de animais indiciado pela posição das patas. O conteúdo verbal coloca-se alinhado à imagem, configura lugar ordenado na fila de cavaleiros e carruagem, contextualizando também a comitiva e sua origem: vieram de Castela, como conta a História oficial. As fraturas na linearidade narrativa são motivadas pelas interpelações do ouvinte-imaginário, lembrando o leitor do fato de não se tratar da História oficial. A posição do texto na página parece sinalizar tal questão ao situar a voz da

narradora nessa fila, movimento similar daqueles observados nas capas e páginas de guarda.

Uma carruagem veio de Castela.

É aqui que estamos, neste tempo e neste lugar. A comitiva chega, trazendo a mãe da narradora. Pedro está ali, a certa distância, e observa o cortejo. Um diálogo, sem marcas de enunciação (como verbos, travessões e aspas) na página 11, diluído na narrativa, presentifica-se também na fila da comitiva. Estratégia que reforça a duplicação do tempo: o medieval e o universal, o de agora, o de sempre. Em potência, o diálogo parece ser travado entre uma criança e um adulto, uma vez que essa voz deixa transparecer juízo de valor ao relacionar Constança como mãe da narradora. Mas é Inês quem aparece primeiro; só depois a princesa.

Trouxe Inês para ser ama da princesa Constança.

Princesa Constança?

É, esposa de meu pai.

Ah, sua mãe.

Não, minha mãe era Inês,

essa moça que sorriu quando o príncipe fez a carruagem parar.

Assim como o leitor deve buscar o contraste entre tipografia e cor de fundo, agora, ele movimentava o olhar à procura de Inês. Ela também está na comitiva. Percebe-se um espiar discreto por entre frestas da carruagem da princesa. A linguagem poética da criança permite que o tema do triângulo amoroso/adultério seja posto no mesmo tom sereno dos demais temas, e deixa espaços para excluir de possíveis leituras os juízos de valores tradicional e culturalmente construídos.

Inês é diferente das demais amas. Sua proximidade com o jumento, único entre os cavalos, talvez possa ser vista como uma leitura visual da personagem: o jumento é símbolo de paz, pobreza, humildade, paciência e coragem (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2017, p. 94). Mas tal proximidade pode ser entendida como negativa: o jumento traz os pertences da princesa. Seria Inês também propriedade dela?

Na voz da menina, o sorriso que a moça deu quando o príncipe fez a carruagem parar não tem maldade, como não tem traição no sorriso que Pedro dá em retorno: ao contrário, este se assemelha ao sorriso espontâneo diante de quaisquer situações cordiais.

Pedro sorriu sem pressa.

O cavalo de Pedro sorriu pro capim.

Briga de brisa, curva de passarinho.

Algo vermelha. Inês, minha mãe.

O jogo poético referido na página 13 retorna aqui nas palavras briga, brisa, curva, passarinho, algo e vermelha, que agora tem alterada sua classe gramatical: aqui é verbo que torna rubra a face de Inês. O contraste de um sentido lógico para os novos pares de palavras corrobora para o sentido que o vermelho parece agora construir, aquele tradicionalmente presente na rosa ou no coração vermelhos: o amor, sentimento que surge proibido e inesperado, ou seja, “briga de brisa, curva de passarinho”. Tal amor só tem como testemunha o olhar do cavalo. Este, observando de soslaio, manterá seguro o segredo de Pedro e Inês.

Podemos observar, além disso, a hibridez de tempos narrativos, uma vez que esses instantes poéticos assumem tendência ao eterno presente das coisas, modo

e efeito próprios do gênero lírico. O pretérito, marcando a distância da coisa narrada, manifesta-se na prosa narrativa. Isso não quer dizer que não há um tempo no texto lírico. Ao contrário: o tempo ali é outro, exclusivo.

A despeito da “presença intemporal” que infunde aos eventos, o poema lírico não é temporalmente *neutro*. Além do ritmo ou da cadência, que comporta, como medida interna, um tempo diferenciado, a expressão lírica sofre uma dupla intromissão do tempo, seja na tonalidade afetiva, geralmente repassada pelo sentimento de oposição entre o transitório e o permanente, seja nos registros temáticos que o evocam diretamente. (NUNES, 2013, p. 10, grifo do autor)

Se nos gêneros épico e dramático o tempo vem associado à fluidez da ação, sendo indissociáveis dos eventos que o preenchem, nessas intromissões líricas a narradora parece também se colocar como inseparável dos acontecimentos da narrativa, mesmo que estes sejam cronologicamente anteriores a ela. Assim, mescla-se recursos e efeitos do épico e do lírico, preenchendo os eventos de uma “tonalidade afetiva que incorpora os eventos às vivências de um Eu, e sem o ritmo, que incorpora as vivências ao livre jogo das significações, graças ao qual se opera o retorno reflexivo da linguagem sobre si mesma.” (NUNES, 2013, p. 10)

Sabemos: esse desdobramento do tempo indica que há um tempo no nível do discurso e um tempo no nível dos acontecimentos, em que a narradora se constrói indo de um tempo a outro, movimento próprio do pensar, em especial o infantil, mais facilmente seduzido pelos encantos e distrações. Assim como referencialidade e imaginação se cruzam, cruzam-se também diferentes tempos e níveis do discurso, possibilitando um olhar mais esvaziado de juízos de valor.



FIGURA 42: Páginas 12 e 13 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Na página 13, a menina dança feliz, e também “testemunha” a cena da página 12, mas sabemos, pela cronologia natural dos fatos: cada página abriga um tempo, em que a narradora olha para trás, para o passado. Ela imagina então aquela cena figurada? Sonha? Idealizaria ela tal acontecimento, ou busca olhar o amor do casal sem configurar a transgressão por estarem juntos?

Independente da resposta, é a criança quem toma a frente do relato. É dela que vêm as imagens e palavras que compõem o material ao qual o leitor tem acesso. Na elaboração a respeito dos adultos, pela narradora, valores pré-concebidos ou estigmatizados não têm lugar, o que não quer dizer que não haja consciência e percepções por parte dela, criança apoderada e articuladora de seus saberes. Para sugerir inferências a respeito de Pedro, ela brinca com as palavras, e propõe alcunhas com as quais ela ludicamente sobrenomeia e adjetiva o pai.

“Pedro, o Desobediente”

“Pedro, o Confuso [...]”

“Pedro, o Mentiroso, foi é encontrar Inês”

“Pedro, o Apressado, bateu em disparada.”

“Até que Pedro, o Resoluto, alcançasse a torre.”



FIGURA 43: Páginas 14 e 15 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Aqui, o autor faz um uso inteligente desse recurso: utiliza-se da linguagem como instrumento de brincadeira apropriado pela narradora para falar de um pai cuja personalidade é instável na busca por adaptar-se às situações às quais ele é submetido ao longo da história. Ao atribuir alcunhas, a narradora convida o leitor a participar com ela de um jogo de palavras que evocam significados que nem sempre caem bem à expectativa de qualidades de um pai (ou de um rei), mas que ficam suavizadas com o teor da brincadeira e da ironia até. O recurso aproxima Pedro como humano imperfeito, com comportamentos variantes nomeados pelas alcunhas lúdicas, mantendo intacta a afetividade sobre a qual todo o texto está embrenhado. A própria narradora vai, adiante, confessar:

“Conheci muitos dos nomes do meu pai.

Pedro, o Cruel.

Pedro, o Cru.

Pedro isso.

Pedro aquilo.

Só Pedro.”

A compreensão dos fatos e papéis dos adultos pela narradora, por meio da afetividade e da observação livre e isenta, focada no tempo presente de cada acontecimento, associada à brincadeira poética e linguística é, sem dúvida, um dos pontos que permite o reconto de um mito que traz temas tão difíceis trabalhados com beleza e diálogo conectados com as culturas infantis. Trata-se, sem dúvida, de uma recriação do mito literário de Inês de Castro que enfatiza aspectos humanos, vistos não com distanciamento histórico, mas com uma aproximação que, embora ficcional, constrói-se nas bases dos afetos.

6.2.7. A PERCEPÇÃO E A COMPLEMENTARIDADE NARRATIVA ENTRE TEXTO E IMAGEM NA ABORDAGEM DOS TEMAS DIFÍCEIS

“Quanto tempo dura a ação de uma imagem?” (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 218). Sabemos que a relação entre o tempo do discurso e o tempo da narrativa muda conforme o gênero e os efeitos sugestionados pela constituição do livro. Quando se fala em complementaridade narrativa entre texto verbal e imagem, fala-se também dos efeitos buscados e provocados.

“Enquanto o texto verbal, embora possa conter elipses temporais, é um tanto contínuo e linear, as imagens são sempre descontínuas. Apenas com o texto visual, não há como avaliar quanto tempo se passou entre as duas ilustrações.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, p. 218). Apesar de correta, a citação parece não se aplicar a obras como *Inês*, na qual (a) a narrativa perde seu caráter linear e contínuo nas intromissões e liberdades temporais e (b) as imagens são capazes, a seu modo, de deixar transparecer a passagem do tempo, uma vez que distorce o tempo cronológico na mescla de passado e presente, sonho/imaginação e realidade.

Aparentemente, em *Inês*, não podemos “considerar uma imagem como pausa

narrativa” (NIKOLAJEVA; SCOTT; 2001, p. 221). Na obra, parece existir não só a complementaridade entre as duas instâncias, mas também a desconstrução delas, incorporando uma lógica (cronológica e fabular) inerente à forma de representação comum pelas crianças. Nesse sentido, estaríamos pensando a infância aproximados das ideias de Agamben (2018), ao observar os limites da linguagem (o que justifica, no caso do objeto de nossa análise, o caráter híbrido do livro-ilustrado): “O hiato entre voz e linguagem (como aquele entre língua e discurso, potência e ato) pode abrir o espaço da ética e da pólis precisamente porque não existe um *árthos*, uma articulação entre *phoné* e *logos*.” (AGAMBEN, 2018, p. 16). O filósofo entende que nossa humanidade nasce de um *experimentum linguae* que escapa ao puramente gramatical, representacional, a partir de uma pressuposição de si. Agamben (2018, p. 111) parte de uma concepção de história “sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz.”

De fato, a leitura inicial das autoras (NIKOLAJEVA; SCOTT; 2001, p. 221) está calcada em uma teoria literária tradicional, entendida aqui como um esquema representacional que vai do realismo ao fantástico, ou melhor dizendo: de elipses curtas a elipses longas, respectivamente. Sua obra *Livro ilustrado: palavras e imagens*, aqui referenciada, é originalmente de 2001, obra teórica pioneira que atravessa um tempo relativamente longo (e complexo), se pensarmos o universo digital que se abriu e se ampliou ao longo dessas duas décadas. Compreende-se, portanto, que dizeres como “alternar cenas e resumos acelera ou desacelera a narrativa.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 221) não dão conta dos tempos e níveis discursivos que se abrem em *Inês*. Como escrevem as autoras:

Em um livro ilustrado, na maioria das vezes, os padrões de duração verbal e visual estão em conflito. A combinação temporal mais comum é o resumo verbal (tempo da história mais longo que o tempo do discurso) e a pausa visual (tempo da história zero, tempo do discurso indefinidamente longo). Enquanto as palavras incentivam o leitor a continuar, as imagens exigem que paremos e dediquemos um tempo considerável à leitura da ilustração. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 221)

Podemos entender que essa dinâmica pode ser posta em questão, por exemplo, nas páginas a seguir:



FIGURA 44: Páginas 18 e 19 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Enquanto a página par apresenta a menina narradora, a página ímpar apresenta Pedro e Inês. Entre a menina e o casal, um rio. Interessante observar, nessa perspectiva, a posição dos dois peixes que, embora o nítido movimento das águas, nadam em direções opostas. No alto da página, o brasão que aparece na página de rosto, modificado aqui por um traço mais infantil, rascunho quase, inclusive ainda sem alguns elementos que são incorporados à história, como a Lua e os peixes, elementos universais para significar transição, movimento e fluidez.

Na matéria verbal, descobrimos: os peixes cochicham. Mas o quê? Comentam a morte de Constança. Novamente, texto e imagem cruzam linhas cronológicas só possíveis na imaginação da menina, assim como o recurso mimético escolhido para representar essa triste notícia: são os peixes os mensageiros, forma fantasiosa que visa, talvez, amenizar a primeira das duas situações de morte e luto que a narrativa apresenta.

A morte poderia ser vista, então, como a curva de rio? Cachoeira, catarata ou foz? Como uma etapa de uma vida. Será por isso que a menina sorri, mesmo com a matéria verbal apresentando evento tão melancólico (e essencial) do enredo?

Em contrapartida, na segunda situação de morte retratada no livro, também ilustrada em página dupla, não há eufemismo algum:



FIGURA 45: Páginas 32 e 33 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Na dupla de páginas 30 e 31, anterior a esta que vemos acima, a menina-filha está escondida dos irmãos e se perde em si mesma, como ela narra dentro do contexto de uma brincadeira de esconde com os irmãos. Ela guarda um passarinho nas mãos. Ao virar da página, na dupla vermelha 32 e 33, ela vem encontrar a mãe perto da fonte. O movimento dos cabelos sugere que ela chegou correndo.

Vemos os conselheiros do rei que cercam Inês, de quem não temos os rostos, só parte do corpo suficiente para identificá-los como homens da corte. Mas a matéria verbal nos fornece os nomes:

Diogo. Pero. Álvaro.

Eram eles Diogo Lopes Pacheco, Pero Coelho e Álvaro Gonçalves, vindos dos registros originais, além de outros cujo nome a História não se recorda. Texto e imagem deixam evidente a presença testemunhal dos filhos para a cena dramática. Um dos conselheiros empunha uma adaga, a menina não sabe qual: “Álvaro, Pero ou Diogo [...]”. O rio do tempo, que não sabemos se vem ou se vai, de azul se torna vermelho.

A lâmina entrou macia pela barriga de Inês.

O passarinho, que coisa, me escapou.

— Inês!

Agora não.

Agora Inês é morta.

Além do branco e preto, nenhuma outra cor além do vermelho é utilizada nesta dupla de páginas, salvo poucas folhas em azul e verde. Nesse painel, o vermelho não significa nada além de morte. Os irmãos choram. A irmã-narradora é a única de olhos abertos. À frente dela, corre um rio rubro e opaco, vindo da ferida aberta na barriga de Inês. Atrás, o rio avermelhando, ainda transparente de peixes. O pássaro preso nas mãos escapa: o universo escapa, perde-se o tempo e o espaço. Inês também tem os olhos fechados. Sua súplica, de “tristes e piedosas vozes,/Saídas só da mágoa e saudade/ Do seu Príncipe e filhos, que deixava,/Que

mais que a própria morte a magoava” (CAMÕES, 1980; 252, Canto III, 124-5), não surtiu efeito à misericórdia do rei.

Conta a lenda que a Fonte das Lágrimas, no rio Mondego, foi formada pelas lágrimas derramadas pela morte de Inês; que o sangue que jorrou do ferimento fez crescer, por ali, algas vermelhas.

Enquanto signo, as algas são, culturalmente, em sua relação com o elemento água, “reservatório de vida”, carrega dele seus sentidos: “a alga simboliza uma vida sem limite e que nada pode aniquilar, a vida elementar, o alimento primordial.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 30). Assim, o mito cria-se em sentido per se, evocando-se aí sua dimensão com o sagrado, aquilo que transcende a experiência biológica do sujeito, fazendo dele, ser mortal, também ser cultural. “É essa irrupção do *sagrado* que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje.” (ELIADE, 2016, p. 11, grifo do autor). Em Inês, não apenas o mito literário de Inês de Castro é recriado/recontado/relido, como há uma aparente estrutura mítica que se reflete na linguagem, combinando forma e conteúdo na significação dos textos — e já não falamos apenas de um texto, mas de todos os textos que corroboram para que este texto exista.

O último verso da página resgata a expressão mais conhecida do mito português: “Agora Inês é morta.” Recurso intertextual esperado, sua inclusão não se dá de forma encaixada: há um ruído, uma ruptura, quebra. O tempo do verbo ser (ser, não está, porque a morte, de forma certa e definitiva, é) que muda do pretérito imperfeito para o presente. Do mito ao rito, à presentificação de um mistério, à memória de uma vítima, sacrifício inocente. A recitação, escreveu o mitólogo Mircea Eliade (2016, p. 15), provoca a presença real do herói.

É interessante perceber não apenas o uso do recurso intertextual em si, mas

o momento em que a expressão é apresentada, movimento que parece sugestivamente afirmar mais dor e afeto do que raiva ou ressentimento: a expressão se refere usualmente à coroa que Inês de Castro recebeu postumamente, mas aqui o momento é anterior à coroação. Nesse ponto, é tarde para quê? Para tudo talvez, para o universo que escapava de suas mãos de pequena menina, que perdeu não a rainha, mas a mãe.



FIGURA 46: Páginas 34 e 35 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

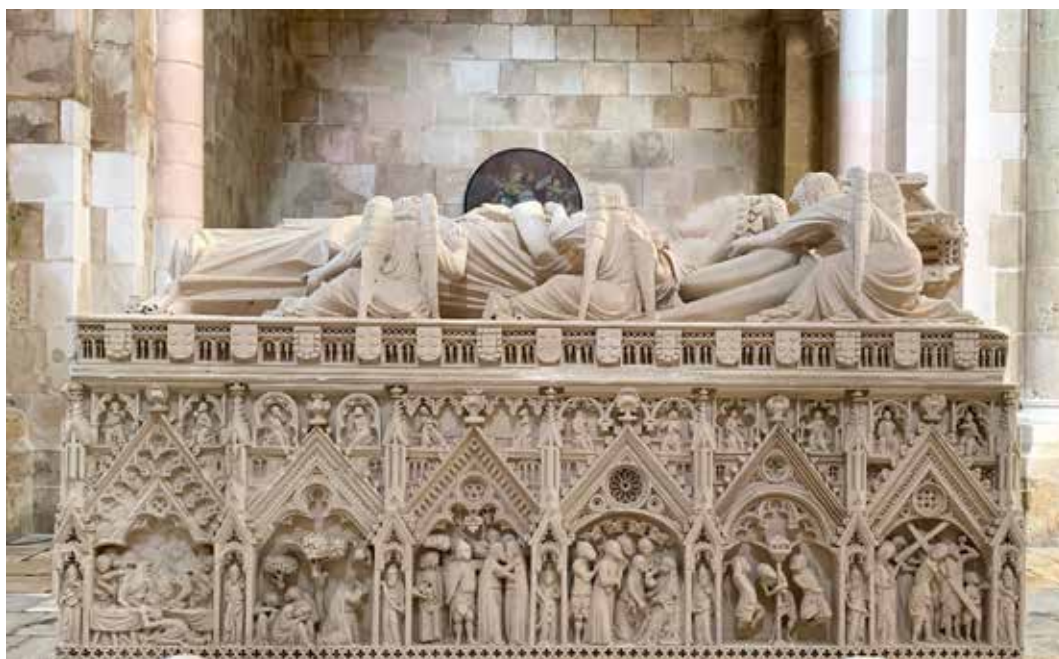


FIGURA 47: Túmulo de Inês de Castro no Mosteiro de Alcobaça, Portugal.

FONTE: ARQUIVO PRÓPRIO.

A partir de agora, o mundo está azul para ela. Frio, imenso vazio. Importante observar novamente a dualidade entre o azul e o vermelho, cores que parecem, ao longo de toda narrativa, conflituarem enquanto matizes e significados. A página par faz referência evidente ao túmulo de Inês de Castro no Mosteiro de Alcobaça, enquanto, ao mesmo tempo, a ilustração parece pedir licença poética para confundir os filhos da rainha com anjos que velam o corpo da mãe, o ventre adorado. Pedro é presente gigante, curvado, silencioso marido e protetor. Entretanto, na página ímpar, uma nova faceta do rei é representada, tomado de vermelho.

Pedro, o Vingativo, acabou com o silêncio:

Desenterrarem Inês!

O recurso, há pouco jocoso, agora revela uma peripécia na trama. A atitude de desenterrar um cadáver não foge da lógica? Entretanto, a decisão que parte do rei não é questionada. Vê-se a força da ordem pela postura e dedo em riste. Na outra mão, a espada. Há poder na sua posição, autoridade. Desenterram-na, portanto, e apesar da aparente imagem grotesca, Inês é representada como a rainha póstuma que é: sentada em trono, carregada por enlutados.

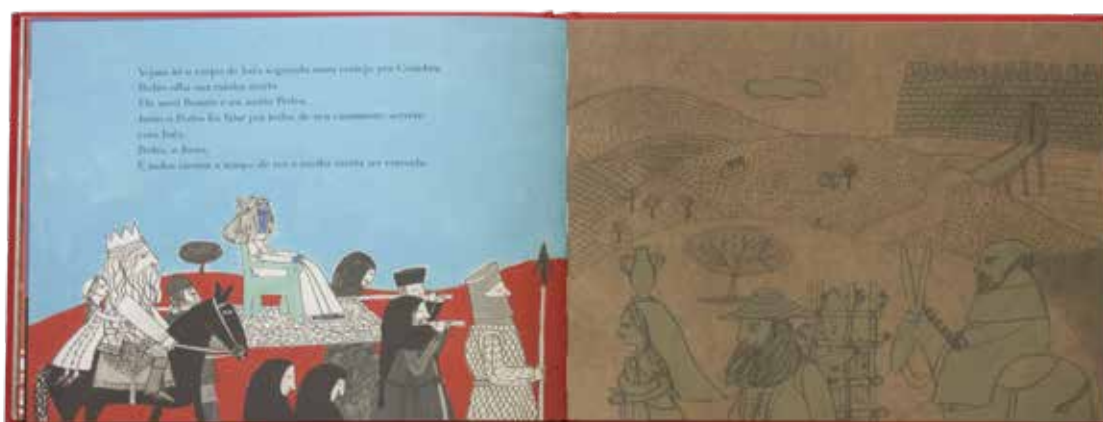


FIGURA 48: Páginas 36 e 37 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Na página par, Inês está sentada, porém a cor da pele informa: ela está morta. O céu é extensão da morte de Inês, inteiro azul, vazio. Essa última observação, embora aparentemente óbvia, não é: somente nessas duas cenas o céu é retratado azul. Representação realista ou licença poética? Não é assim também a vida? Por outro lado, na terra, ardem ainda as paixões. O tempo no presente e o diálogo com um interlocutor, em última análise o próprio leitor, renovam a leitura que enfatiza a presentificação da ação narrativa.

Vejam só o corpo de Inês seguindo num cortejo pra Coimbra.

Pedro olha sua rainha morta.

Ele sorri Beatriz e eu sorrio Pedro.

A alcunha que o rei alcança agora aos olhos da filha tem agora outro tom:

Pedro, o Justo.

O cavalo negro, que outrora trouxe o javali morto, agora traz pai e filha, que se entreolham no mesmo olhar de soslaio que cruza a obra como linguagem e estilo. Parecem cúmplices, como se soubessem que, de aqui em diante, como quiseram as forças superiores à humana, seriam sem Inês.

E todos vieram a tempo de ver a rainha morta ser coroada.

Na página ímpar, o mundo em luto, escuro, reunião de gente comum. Todos querem ver a coroação da rainha morta. Percebe-se como as duas cenas parecem se movimentar em direções opostas, como se fossem mesmo duas direções diferentes: a da realeza e a do povo.

Por fim, na cena da página 39, vemos uma multidão se aproximando da rainha recém-coroadada, beijando-lhe a mão em sinal de reverência e lealdade. Os

semblantes são os mais variados: de lágrimas de luto a olhares de piedade, temor, alguns enviesados de canto de olho, em um ou outro podemos ler rancor, nojo talvez. Alguns olhos estão fechados, por respeito ou oração. O rei Pedro, misturado à multidão, vigia toda a ação. Todos esses elementos minimizam, mas não ocultam, a presença da morte na cena. Ela está ali, sentada, a morte e Inês, ambas coroadas no trono, Inês não apenas morta, o azul nos lembra, mas já em processo de putrefação, sugeridos nos aspectos das mãos, rosto, marcas que não são só do tempo, mas da degradação do corpo.

Todos esses elementos contribuem para amenizar a dureza da situação brutal e dolorosa, sem dissimular ou ocultá-la. As escolhas, pelos autores, pela utilização dos recursos textuais e gráficos abertos à participação do leitor e diversidade de leituras, como analisamos aqui, podem despertar aspectos sensíveis de redenção e esperança em diálogo com o fato narrado, até o final do livro, como se verá no próximo item. O que tratamos aqui, do ponto de vista da abordagem de temas difíceis, ou fraturantes, como se diz em Portugal, é um posicionamento de Roger Mello e Mariana Massarani, assim como alguns autores e livros contemporâneos, como adultos confiantes nas capacidades e habilidades da criança, como leitora e pessoa em constante construção, para conhecer, experienciar e criar identidades ou rejeições, intertextualidades, transposições para a realidade ou imaginação, referenciar seus próprios repertórios ou até acrescentar e requintar pedrinhas do seu campo de brinquedo e cultura infantil. Essa confiança, que envolve conhecimentos multidisciplinares e consciência artística plenos, ao saber considerar desdobramentos dos mais complexos, é instrumento para a visão das infâncias que o nosso tempo e suas transformações impostas nos exige, e para o qual Buckingham nos convida a participar e preparar:

Não podemos trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância ou encontrar a chave mágica que as manterá para sempre presas entre seus muros. As crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio. (BUCKINGHAM, 2000, p. 295)

6.2.8. SIMBOLIZAR E CERIMONIAR: A IMPORTÂNCIA DO RITO DE PASSAGEM

Na cena da página 39, a menina narradora aparece integrada ao corpo da mãe, retorno ao paraíso perdido, estado de plenitude: quando eu e ela éramos apenas um corpo. Toca amavelmente os cabelos da mãe. Tem os olhos fechados, o que pode ser interpretado de várias maneiras, como por exemplo na crença popular, que diz que os gatos fecham os olhos para dizer “te amo”; ou ainda como maneira de visualizar memórias. Inês está inteira azul — a morte, quando toma para si, toma por completo —, com exceção dos cabelos, roupas e coroa: tudo é enfeite, embalagem.



FIGURA 49: Páginas 38 e 39 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

A cena mescla o tom de afeto da filha para com a mãe com o grotesco da situação, o macabro ato de beijar a mão de um cadáver. Os dois personagens em maior destaque na fila dos súditos trazem insígnias no pescoço, apontando suas tradições, com destaque para a cruz semelhante à que o rei Adolfo trazia na página 7.

No alto do trono, o passarinho de Beatriz aparece pousado, universo que é. Quase oculto ele se mistura ao fundo vermelho. Seria esse momento também uma vingança para a menina — como o é para o pai — ela, que até pouco trazia o pássaro como universo controlado entre as mãos? Ou o pássaro sobre o trono indica que a filha o soltou, como quem deixa ir, pássaro e mãe?

Em *O poder do mito*, Campbell (1991), ao ser questionado sobre o porquê das histórias serem tão importantes para a humanidade, responde que elas podem representar uma aventura de descobrimento que contribui para o processo de amadurecimento de um leitor jovem, por exemplo, tornando-se assim uma “aventura arquetípica”, como na *Ilíada* ou na *Odisseia*. Trata-se de oferecer modelos de experiência e desenvolvimento para o leitor, ajudando-o em momentos de crise. Claro que é “preciso distinguir entre mitos que têm a ver com a seriedade da vida, vivida em termos da ordem social ou natural, e histórias que lidam com alguns motivos semelhantes, mas se destinam apenas a entreter.” (CAMPBELL, 1991). O mitólogo cita os contos de fadas, histórias que, mesmo apresentando algumas vezes final feliz, tratam dos obstáculos que ocorrem no percurso, espécies de cerimônias de iniciação para se tornar um adulto e/ou uma pessoa melhor.

Histórias de fadas são para crianças. Elas frequentemente falam de uma menininha que não quer crescer e se tornar uma mulher. Ela hesita diante da crise desse limiar de passagem. Então adormece, enquanto o príncipe ultrapassa todas as barreiras e vem fornecer a ela

uma boa razão para aceitar que crescer, afinal de contas, tem o seu lado agradável. Muitas das histórias dos irmãos Grimm representam a menininha paralisada. Todas aquelas matanças de dragões e travessias de limiares têm a ver com a ultrapassagem da paralisação. Os rituais das primitivas cerimônias de iniciação têm sempre uma base mitológica e se relacionam à eliminação do ego infantil, quando vem à tona o adulto, seja menina ou menino. A coisa é mais dura para o menino, já que para a menina a passagem se dá naturalmente. Ela se torna mulher, quer tenha essa intenção, quer não tenha, mas o menino precisa ter a intenção de se tornar um homem. (CAMPBELL, 1991, p. 237)

Esse rito de passagem, dirá Campbell, falta aos jovens contemporâneos, distanciados que estão do(s) mito(s), seus sentidos e significações, pelo esvaziamento das celebrações, das cerimônias simbólicas em comunidade que marquem transformações importantes de todas as vidas, como a passagem da infância para a adolescência.

Dessa concordância com esse pressuposto de Campbell, podemos compreender, a despeito da morbidade, a naturalidade e afeto da composição da filha no colo da mãe, na imagem da página 39. O beija-mão, para a menina, pode ser aqui um tipo de cerimônia de despedida, de recuperação da imagem de uma mãe que desapareceu depois de uma situação chocante e confusa. Um rito de passagem da vida de Inês para a morte, da condição de filha de Inês para não mais.

Após a cena do beija-mão, a página 40 alivia-nos, uma calma plana verde-água acolhe nosso olhar, vemos Inês representada a um só traço, aquela “que depois de ser morta foi rainha” (CAMÕES, 1980, p. 249, canto 118-8). Inês, com coroa e asas, descalça, sorriso no rosto, figura-se livre, inteira, intacta. Ela está acompanhada pelo pássaro. Era ela o pássaro, o tempo todo? A mãe pássaro que a filha tentou proteger na brincadeira com seus irmãos e depois precisou soltar, quando testemunhou e confirmou sua morte? (páginas 30 a 33)

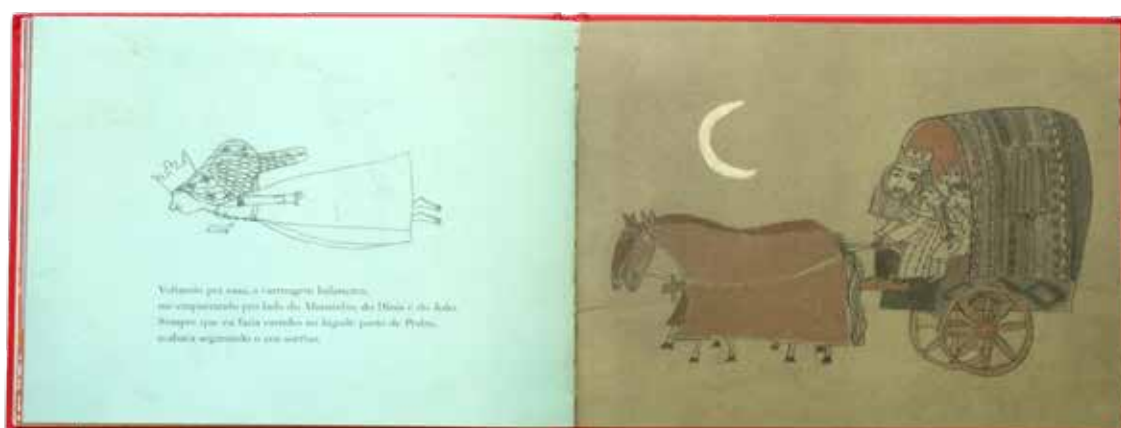


FIGURA 50: Páginas 40 e 41 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Na página ímpar, a família volta enlutada. O cenário remete aos ambientes de melancolia anteriores, com tons de marrom e cinza. O manto sobre os cavalos aponta outro rito: o velório da rainha. Se alinhavarmos essa dupla com a anterior e nossa leitura de sentidos, assim como o beija-mão ritualiza a despedida, o enterro ritualiza a separação. À esquerda Inês está recuperada e livre do azul escuro da morte. À direita, a família enlutada, todos unidos compondo um conjunto compacto e apoiados em si.

Dois pontos parecem interessar na representação: primeiro, o olhar entre pai e filha, de cumplicidade e afeto, enquanto a menina tenta preservar o sorriso paterno. O segundo, a Lua, pela primeira vez crescente dentre as seis vezes em que é representada ao longo da obra. Na anterior, página 23, ela aparece na sua face nova, como que se fosse aquele o início de um novo ciclo depois de tanta adversidade. Tal leitura pode ser feita à luz do afirmado por Campbell (1991) acerca de ritos de passagem da vida infantil para a vida adulta. “As fases da Lua e o crescente evocam a morte e a ressurreição.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 563). Dentre as fases, nenhuma se aproxima mais em número de crenças e significações do que a crescente:

Uma das formas mais características dos movimentos da Lua: símbolo, ao mesmo tempo, da mudança e da restituição das formas, o crescente lunar está ligado à simbologia do princípio feminino, passivo, aquático. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 300)

Nenhuma vida é inteira de felicidade. A Lua, como lembra o “brasão” de Pedro e Inês, pode ser crescente ou minguante, a depender da posição em que é vista, como o amor, “fogo que arde sem se ver”. Quiseram matar sua vida, mas quiseram mais “Matar do firme amor o fogo aceso.” (CAMÕES, 1980; 252, canto III, 123-4). De Artémis/Diana à Virgem Maria, o crescente simboliza o nascimento e a castidade. Para os muçulmanos, seria a imagem do paraíso, símbolo igualmente de ressurreição, pois:

O crescente não é uma figura acabada, embora quase o seja. Difere da esfera fechada. Os teólogos muçulmanos dizem que o crescente é, ao mesmo tempo, aberto e fechado, expansão e concentração, O contorno, no justo momento de fechar-se sobre si mesmo, se detém e deixa ver uma abertura. Da mesma forma, o homem não é prisioneiro da perfeição do plano divino... O signo do crescente aparece sobretudo como um emblema de ressurreição. Parece fechar-se, estrangular-se, mas eis que há uma abertura para o espaço livre, ilimitado. Assim, a morte parece fechar-se sobre o homem, mas ele renasce numa outra dimensão, infinita. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2017, p. 300)



FIGURA 51: Detalhe da página 5 da obra *Inês*

FORTE: MELLO E MASSARANI, 2015.



FIGURA 52: Páginas 42 e 43 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

Ao nos aproximarmos da sequência final de páginas que figuram cerimoniais de passagem e fechamentos de ciclos de vida e da história, notamos ser a última dupla um rito de identificação da menina-narradora, agora crescida. Ela aparece sozinha na página direita, separada do resto do livro e do passado que ficou atrás, por uma página de azul infinito enfeitada com as algas que estavam com as coisas de onde ela veio, antes de “ser uma vez.”

A representação da menina, na página 43, remete àquela da página 13. É possível, nessa comparação, assinalar como a percebemos maior, com o mesmo vestido, e, agora, com mangas emendadas. Os cabelos, antes trançados, estão soltos; a jovem encontra-se cercada de um entorno que antes era branco infinito. Há um horizonte, um chão, a menina caminha sobre a água vermelha – o choro, o sangue, a tinta das algas.

Apesar da pouca idade para menarca, ao perder a mãe, torna-se possível ao leitor a hipótese de ser o sentido do episódio uma face da construção da personagem-narradora, seu amadurecimento, e, encaminhando-a para um final redentor do luto. Algo que, pela força da linguagem, subverte a célebre expressão popular: “Inês é morta”. Há para seguir um vívido fluxo de rio.

As expressões e posições do corpo da menina, inclusive quando comparada com as do personagem Pedro, reforçam a ideia de uma menina em crescimento ao longo da narrativa e ao longo das páginas do livro. Esse crescimento culmina, no livro, com um novo status da personagem, aquela que deixa de ser predominantemente a filha de Pedro e Inês, para ser ela mesma, identificada pelo nome pela primeira vez, no final do livro (página 42), quando é chamada de Beatriz. Esse encontro com a própria identidade é coincidente com o final da narrativa, momento em que Beatriz parece entrar no seu próprio Mondego.

Antes de me chamarem Beatriz eu andava escondida no meio de outras coisas.

Percebemos que o resgate já referenciado sobre a expressão “andava escondida no meio de outras coisas” retorna aqui em um tempo narrativo mais “ajustado”, além da presença do nome, direcionado a um Outro (“Antes de me chamarem Beatriz”).

— Beatriz!

Alguém me chamou.

— Alguém me chamou?

A voz que chama por Beatriz é a mesma voz que chamou por Inês na página 32? Seria Pedro? A repetição da frase — “Alguém me chamou.” e “Alguém me chamou?” — evoca o atendimento imediato a um chamado da menina-jovem e, ao mesmo tempo, abre novo nível do discurso narrativo, como já foi lido em outros trechos. A diferença aqui é que Beatriz, sozinha, desdobra os níveis de sua presença, explicitamente por meio da pontuação estilisticamente expressiva. Se

em outras passagens da história esses desdobramentos eram sutis, no que diz respeito a tempos verbais, por exemplo, agora os interdiscursos estão claros: é como se a narradora estivesse sozinha com seus próprios pensamentos até o chamado e, depois, ao perguntar, possibilita o diálogo com o leitor como se o convidasse para participar ou continuar a história.

Novamente rapsódico, à moda dos trovadores, dos poetas, das crianças.

Por meio dessa perspectiva, o mito literário de Inês é construído também sob o viés da transgressão, da superação: ele retorna ao fato em si, movimento cíclico, invertendo o apelo da explicação fantasiosa da cor do rio, isto é, que as lágrimas derramadas por sua morte teriam criado a Fonte das Lágrimas e que “**as algas vermelhas que crescem no rio Mondego são lágrimas do sangue de Inês**”. Para a Beatriz do final do livro, “**o velho Mondego sempre chorou dessa cor**”. O motivo, a explicação, “**Porque... Se lembra?**”, perde-se nas reticências e no tempo: “**Antes de me chamarem Beatriz eu andava escondida no meio de outras coisas**”. A mudança de percepção a partir do amadurecimento, o motivo do rio ser vermelho transforma-se ou complementa-se pela razão do fato real: as algas, o sangue de Inês, o sangue de Beatriz. Morre o mito no instante, eterniza-se desde o passado sem origem, contido na expressão “sempre chorou”.

Não se trata de julgar ou estabelecer limites ao mito literário, mas antes ampliar os sentidos da própria realidade humana, origem e fim de todos os mitos. Além disso, o movimento de expansão ganha matizes poéticas: o “sempre chorou dessa cor” evoca a totalidade do tempo, o que se confirma a seguir, no “antes andava escondida no meio de outras coisas”. O olhar de soslaio de Beatriz, enquanto anda, reforça a ideia de seguir em frente, mas sem tirar os olhos de tudo que foi.

Antes de virar a página 43, que encerra a história, o leitor atento vai observar que Beatriz não está sozinha: o pássaro que esteve em suas mãos, na cabeça do pai, na paragem da quinta, no trono da rainha morta, no voo da mãe, está ali, no canto superior direito da página. Longe, guardião. Foi ele que a chamou?



FIGURA 53: Página 44 da obra *Inês*

FONTE: MELLO E MASSARANI, 2015.

A página 44 traz uma imagem que pontua o final. Depois dela, posfácio e biografias. Trata-se de uma página inteira vermelha, chapado sem textura, sem lugar nem tempo, onde duas figuras femininas desenhadas a traço conversam. A história de Inês em sua sobrevivência. Atestada pela via das conversas informais, dos relatos e narrativas que circularam oralmente, dos registros em diferentes suportes, das artes transparentes e ocultas presentes nessa página, e para além dela.

“Digamos um verso bem bonito

Adeus, e vamos se embora!”

•

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação até aqui permitiu aproximações comparativas, consonantes e dissonantes, entre algumas das vozes, visões e pensamentos contemporâneos sobre as infâncias e livros de literatura infantil recentes, com vista às mutações que vivenciamos em face das revoluções e transformações paradigmáticas das últimas décadas, principalmente nas áreas de pesquisa das ciências sociais e da produção literária. Pudemos registrar alguns modos de manifestação das narrativas para a infância e contribuições para o seu fazer como testemunho de uma ampliação inovadora das experiências que uma literatura polifônica para a infância pode criar ao longo dos tempos.

Por meio da metodologia da análise comparativa (CARVALHAL, 2006), ao mesmo tempo desdobrada e coesa, foram elencadas contribuições fundamentais que tecem o enredo para consolidação da tese de que a literatura infantil tem sido espaço de manifestações artísticas de caráter multidisciplinar. Essas manifestações estão profundamente ligadas à percepção das infâncias contemporâneas e suas culturas capazes de interagir com os livros com recriação e inteireza.

Sob a luz dessas visões imbricadas, as análises comparativas das publicações selecionadas para este trabalho puderam demonstrar um panorama geral da produção recente de livros-álbum em Portugal, celebrada internacionalmente, em que pudemos verificar aplicação de recursos morfológicos, sintáticos e semânticos alinhados com os conceitos da criança leitora participante. O *corpus Inês*, obra plurissignificante, permitiu uma análise comparativa com desdobramentos de experiências leitoras e multifacetadas entre conceitos formadores e irradiadores de sentidos. Através da voz de Beatriz, essa personagem narradora que revela, transita e compartilha seu poder infantil agigantado com os leitores, foi possível

espelhar imagens das infâncias como as investigamos, que não de disseminar sua força e poesia das mais diversas, para além do livro.

Esse conjunto de obras selecionadas, assim como o contexto ao qual pertencem, está em sintonia com o conceito de espaço de invenção, indicado por Daniel Goldin:

A literatura para crianças que se assume verdadeiramente como literatura, ou seja, como um território liberado da linguagem, permite não só recordar o passado de cada homem no sentido etimológico do termo *re-cordis*, “passar pelo coração”: permite abrir um espaço em que a criança nos invente, ou, pelo menos, nos possibilite uma maior liberdade para construir um mundo que desterre a violência, que estabeleça um equilíbrio maior entre as potências de poder. (GOLDIN, 2006, p. 85)

Considerando que um dos pilares da construção dessas literaturas em seus diversos formatos, assim como do pensamento das ciências sociais, tem sido a transposição da voz, representação e participação infantil, a pesquisa não poderia deixar de acolher e dar espaço generoso e cuidado para a manifestação e observação das vozes das crianças. Por meio da relação entre resultados de pesquisa com crianças leitoras e todos os demais conteúdos inter-relacionados durante o trabalho, foi possível confirmar hipóteses e sugestões sobre alguns comportamentos e interações de diversas crianças em experiência com alguns livros e com suas histórias.

Como inspiradora ou gênese, a escuta do outro e de si sempre foi combustível para a escrita literária. Nenhuma novidade, se lembrarmos principalmente do elenco de cronistas que nos premiam com textos que já fazem parte do patrimônio imaterial brasileiro, incorporando aos personagens jeitos de falar e se

envolver em situações que nos leva, como leitores, a nos reconhecer e participar como parte do cenário proposto nos textos.

Observar, aprender e ler com as crianças é uma atitude política e de conexão entre grupos sociais de importância equivalente nos contextos da sociedade como um todo, em toda sua diversidade. Que livros e experiências literárias podem nascer dessa proposta? Observamos aqui respostas encantadoras em formatos surpreendentes, ligadas às habilidades sensíveis, lúdicas e conscientes de alguns adultos que, em sintonia com culturas infantis, são capazes de criar e expandir a partir do existente. Estes livros luzem a magia de ser janela aberta para cruzar vento entre realidades e imaginações. Vento forte que sustenta, e nele é possível voar, ir e voltar. Livros que participam da formação de leitores de mundos, além de livros.

Há um pensamento tradicional que guia alguns trabalhos importantes nas publicações editoriais, que tem sido colocado como contraponto para as ideias relacionadas aqui. Trata-se do chamado endereçamento, em que se acredita que a literatura não se realiza, como arte que é, ao preocupar-se com limites pressupostos por particularidades do destinatário, leitor, usuário, vidente, impactado, como quisermos. Parte-se do pressuposto de que a expressão autêntica do autor só acontece se for livre, e a visão sobre as infâncias que recebem ou acolhem sua obra restringe-se à experiência memorial da própria infância do autor, aquela vivida e revisitada para a concepção de sua obra, se ele assim o quiser. Sob esse pensamento, o livro é uma carta com remetente, sem destinatário.

Algumas razões a partir das quais esse pensamento se solidifica são compreensíveis, e bons livros já foram criados a partir dessa premissa. Porém, as reflexões expostas nessa pesquisa podem ajudar a compreensão (e apropriação da atitude) de que

conhecer e aprender sobre a universalidade e as particularidades do destinatário, ao invés de desidentificá-lo, não limita a liberdade criativa. Ainda permanece na esfera da criação livre a transformação de repertórios, experiências e aprendizados em suas relações com o outro, com a comunidade. Ao contrário, ao conectar esses repertórios desdobráveis e tentaculares, este conhecimento pode provocar um efeito de ampliação de possibilidades na busca pelas linguagens e recursos inovadores e comprometidos com o universo de cada novo projeto de livro – e aqui nos referimos ao projeto do livro como um todo, desde a concepção até a arte-final pronta para ser lida. Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que é sobre esse campo tão livre a ponto de caber a escolha pela relação com outros – como condição para que seja vivo e possa transformar-se até o sem-limite da recepção – que a inovação e conquistas atribuídas aos livros da nova geração de autores portugueses, e de artefatos como *Inês*, acontecem.

Cabe aqui, portanto, um entendimento propositivo: ao invés de endereçar a carta a um destinatário desconhecido, podemos dizer que alguns livros contemporâneos endereçam uma carta para TODAS as crianças e TODOS os leitores. Se e como esta carta será recebida, é efeito da natureza de qualquer exposição pública, e da recepção da arte.

Vale lembrar, como já colocado aqui, o entendimento desta pesquisa de que a recepção diz respeito a um movimento de interação com o contexto, onde a arte é sujeito e objeto de transformações de caráter universal e particular. Se estamos falando de literatura, Daniel Goldin contribui:

A palavra escrita é o instrumento mais poderoso para atribuir sentido, mas, inevitavelmente, está aberta a novos significados. Não apenas por sua essência polissêmica, mas porque o sentido só é extraído do contingente e para o contingente. (GOLDIN, 2012, p. 167)

Considerando o cabedal das pesquisas sobre a literatura e seu caráter mutante e regenerativo, profundamente imbricada dos e pelos deslocamentos humanos, já evoluímos historicamente e criamos o suficiente para podermos abrir mão da necessidade cansativa de classificar e enquadrar literaturas. Como diz a escritora Maria Valéria Rezende, literatura só tem duas: a ruim e a boa.

Por enquanto, podemos entender que esta “converseira” pode deixar seu eco nesse ponto, com desafios suficientemente fortes e com potencial transformador, que envolvem poder e empatia. Que se façam novos olhares e aprofundamentos! Compartilhemos o chamado com Roger Bastide no prefácio de *As trocinhas do Bom Retiro*: “Temos necessidade de que se multipliquem as pesquisas deste gênero. Que não se tema esclarecer uma ciência pela outra.”, com a crença de que a literatura é capaz de manipular fórmulas mágicas de crescimento para que mais crianças possam se tornar adultos que machuquem menos uns aos outros.

Tomaremos para encerramento a chamada de esperança do trecho do prefácio do livro *Os dias e os livros*, de Daniel Goldin, escrito por Ana Maria Machado: “A literatura infantil contemporânea tem sido observada considerando a recriação efetuada pelo leitor, já que a linguagem não é unívoca nem transparente, e com isso dá direitos e poderes a quem lê. Esse diálogo potencial entre adultos e crianças por meio da literatura infantil representa uma esperança. Como nenhuma outra criação cultural pode propiciar uma redefinição da relação entre eles, a partir de um território liberado da linguagem, com uma redistribuição de poderes não mais baseada no autoritarismo adulto.” Cientes de que podemos celebrar juntos o bom do tempo em que chegamos, retomando Goldin: “a evolução da literatura(...), busca ou propicia, de diversas formas, o diálogo, a participação ativa das crianças no mundo.” (GOLDIN, 2012, p. 59).

Contribuir para os estudos sobre literatura infantil e suas possíveis relações com outras artes e saberes é perceber que a literatura é um movimento que abrange um universo além das suas páginas. Literatura infantil, literatura, é arte que se origina e expressa no pensamento social, histórico, político e cultural. Aqui, a roda se abre novamente, para o leitor deste texto sobre literaturas, infâncias e exercícios imaginativos.

“Por isso, Leitor, faz favor de estar nesta roda!”. Sempre.

•

REFERÊNCIAS

TEORIA

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1960.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1991.

CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. São Paulo, Ática, 2006.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Trad. Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

COELHO, N. N. **A literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUNHA, M. Z. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Paulinas: Humanitas, 2009.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios na história da cultura francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERNANDES, F. [1946]. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis”. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

HORTÉLIO, L. **Ocupação Lydia Hortélio**. YouTube, 15 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rXB-juD3Qtbc>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

HORTÉLIO, L. **Criança, natureza, cultura infantil**. 2016. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro e Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2001.

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

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

NITRINI, S. **Literatura comparada: história, teoria e crítica**. São Paulo: EDUSP, 2010.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Loyola, 2013.

PEREIRA, M. A. **Brincar: uma linguagem de conhecimento**. A Casa Redonda,

2016. Disponível em: <https://acasaredonda.com.br/artigos/artigo-de-teste>. Acesso em: 27 de agosto de 2019.

POWERS, A. **Era uma vez uma capa**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

RAMOS, A. M. Innovation and Experimentation in Portuguese Picturebooks. **Conferência Centrum Badań Literatary dla Dzieci i Młodzieży**. Universidade de Wrocław. 18 out. 2021.

RAMOS, A. M. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Revista ROALE Sede de Ler**. UFF, Ano 5, n.5, set. 2018.

RAMOS, A. M. 6x6: um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea. **Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca**, no 20, pp. 211-222. CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal. 2015.

RAMOS, A. M.; MATTOS, M. S. Viagens à volta do mundo: uma proposta de leitura – entre Portugal e Brasil – para a promoção da interculturalidade. **Metamorfoses**, Rio de Janeiro, vol. 15, número 2, p. 155-174, 2019.

SANTAELLA, L. Palavra, imagem e enigma, art. **Revista USP**, nº 16, 1993.

SARMENTO, M. J. Entrevista: Retrato em Positivo. In: **Mapa da Infância Brasileira** (Pub), Quem Está na Escuta: Diálogos, Reflexões e Tocas com Especialistas que dão Voz e Voz às Crianças. São Paulo: Blucker, 2016.

SARMENTO, M. J. **De olho no plano São Paulo**. YouTube, 2011. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v8yUzVy_IcY. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: **Produzindo**

pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes, 2012.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002.

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado.** Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WOOD, J. **Como funciona a ficção.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a literatura medieval.** São Paulo: Companhia. das Letras, 1993.

OBRAS LITERÁRIAS

CAMÕES, L. **Os Lusíadas.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

LISPECTOR, C. Menino a bico de pena. In: **Felicidade clandestina: contos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1969.

MARTINS, I. M.; MATOSO, M. **Andar por aí.** São Paulo: Editora 34, 2017.

MARTINS, I. M.; MATOSO, M. **Enquanto meu cabelo crescia.** Lisboa: Planeta Tangerina, 2010.

MARTINS, I. M.; MATOSO, M. **Para onde vamos quando desaparecemos?** Lisboa: Planeta Tangerina, 2011.

MARTINS, I. M.; CARVALHO, B. P. **Daqui ninguém passa.** Lisboa: Planeta Tangerina, 2014.

MELLO, R.; MASSARANI, M. **Inês**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MATOSO, M. **Livro Clap**. Lisboa: Planeta Tangerina, 2014.

SOBRAL, Catarina. **O meu avô**. Lisboa: Orfeu Negro, 2014.

ANEXO – ENTREVISTAS

1. ENTREVISTA PROF. DAVID BUCKINGHAM

OUTUBRO.2020

Tradução Chris Ritchie

ROBERTA: Seu trabalho tem sido uma contribuição muito importante para as reflexões sobre as relações entre crianças e a mídia, sob a perspectiva das visões das infâncias como construção social, e suas representações. Podemos considerar o livro de literatura, em suas formas diversas, impressa e eletrônica, como parte deste universo midiático, objeto dos seus estudos?

DAVID BUCKINGHAM: Claro! Os livros são mídia! Não tem nenhum sentido – seja na área de pesquisa ou de educação – separar os livros das outras mídias. Os livros representam o mundo, contam histórias, usam diferentes linguagens (incluindo-se figuras, em livros infantis), são publicados e vendidos por sociedades comerciais, são lidos por diferentes públicos... Todas as questões críticas aplicáveis às demais mídias (televisão, cinema, games e por aí vai) podem e devem ser aplicadas aos livros também.

ROBERTA: Em seu livro “Crescer na era das mídias eletrônicas”, o senhor aponta a literatura infantil, ao lado de programas infantis para televisão e outras mídias, como lugar dos discursos produzidos por adultos para crianças, e chama a atenção para as relações de interesse e condicionamentos, conduzidas por visões das infâncias impregnadas por ideologias descendentes do período histórico em que esses discursos são publicados. Sobre essa produção o senhor cita títulos

importantes da “Era de ouro” da literatura infantil. Na sua opinião, entre a produção de literatura infantil contemporânea há livros que têm conseguido diálogo com as visões das infâncias de nossa época, incluindo a do ponto de vista da sociologia? Quais seriam as características desses livros?”

DAVID BUCKINGHAM: O ponto é que quase todos os textos de mídia (livros inclusive) produzidos para crianças são criados por adultos; e, sendo assim, estão fadados a refletir as ideias prevaletentes que os adultos de uma época têm sobre a infância. Então, na literatura inglesa, por um lado, podemos ver ‘clássicos’ como *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, como uma história de fantasia ‘atemporal’, mas, por outro, ele reflete ideias específicas da época em que foi escrito sobre a infância (e, por extensão, sobre a idade adulta). Podemos dizer o mesmo sobre as produções contemporâneas. Um exemplo óbvio seriam os livros do Harry Potter. Por um lado, eles se valem de um gênero de literatura infantil muito bem estabelecido (uma ‘história de escola’) e nos levam a um mundo de fantasia; mas esse mundo também reflete aspectos do mundo moderno, por exemplo, os respectivos papéis das crianças e dos adultos, ou das meninas e meninos, e (talvez menos diretamente) também ideias sobre ‘raça’. Apesar de seu sucesso internacional, eles são também bastante específicos culturalmente (bastante ‘ingleses’) de certa maneira. Contudo, não é de surpreender que nos livros infantis contemporâneos vejamos crianças mais poderosas, menos inocentes, mas elas também estão mais ameaçadas e ‘em risco’ maior do que víamos em livros escritos há 50 ou 100 anos. Creio que isso também valha para as perspectivas críticas empregadas na discussão sobre literatura infantil. Estou anexando a estas respostas um ensaio que escrevi a respeito, considerando as mudanças nas visões críticas sobre

uma autora britânica para a infância muito popular, Enid Blyton. Nesse ensaio, investigo como a mudança na recepção crítica de seus livros reflete, de modo geral, a mudança das preocupações da época.

ROBERTA: Em seu texto “Crescer na era das mídias eletrônicas”, o senhor afirma: “Mesmo com toda a ênfase pós-romântica na sabedoria e na compreensão inatas das crianças, elas são definidas principalmente em termos do que não são e do que não conseguem fazer.”(, pg. 29), gostaria que o senhor comentasse se quando a literatura acontece na direção de subverter essa visão, atribuindo às infâncias o poder de apropriação de seus saberes e equiparando poderes adulto-crianças, estamos falando de um deslocamento do ponto de vista. Um autor adulto pode ser a voz das infâncias de seu tempo?

DAVID BUCKINGHAM: Sim, embora eu ache que devemos ter cuidado aí! Acho que em livros infantis contemporâneos você encontra crianças retratadas como sendo mais poderosas e mais ‘agentes’ do que costumavam ser, enquanto os adultos têm maiores propensões a serem destituídos ou ridicularizados, ou simplesmente marginalizados. (Vejo isso acontecendo na ‘televisão jovem’, conforme trato em um ensaio no meu website sobre o programa adolescente *Skins*.) Isso, porém, não é necessariamente uma grande novidade: as crianças dos anos 1950 em Enid Blyton são muito ‘agentes’, e os adultos, com frequência, estão ausentes nas histórias dela. Existe também o perigo de que a criança ‘poderosa’ seja uma espécie de figura símbolo, ou mesmo uma fantasia de bem-estar – usada como uma forma de levar a criança leitora para dentro o texto, como se a estivessem bajulando, ou fazendo-a ficar do lado do autor, mas essa pode ser uma mudança

bem superficial. Do mesmo modo, acho que os autores para a infância podem reivindicar uma fala em nome da criança (temos alguns bons exemplos no Reino Unido: Michael Rosen, Malorie Blackman), mas creio que eles jamais poderão ser a voz das crianças. Retomo o argumento de Jacqueline Rose a respeito: acredito que haja uma lacuna intransponível entre o autor adulto e a criança leitora.

ROBERTA: Durante o webnário organizado pelo Colégio Santa Cruz, de São Paulo, em setembro de 2020, o senhor incentivou, dos educadores para os leitores, o estímulo à sistematização do processo de leitura crítica das mídias, assim como da produção das mídias pelas crianças. Considerando que, no Brasil, assim como em muitos países do mundo, a escola é o espaço de aproximação e formação livro-leitor, como podemos aplicar estas sugestões também ao livro e às experiências literárias?

DAVID BUCKINGHAM: Como disse antes, não vejo nenhuma lógica em separar os livros das outras mídias educacionais. Tenho passado grande parte da minha carreira defendendo que as crianças deveriam estudar mídia – ‘educação midiática’. No entanto, esse não é um argumento a favor de uma matéria à parte nas escolas. Melhor que isso, creio que precisamos repensar como ensinamos cultura e comunicação mais amplamente, de um modo que inclua todas as mídias (livros, televisão, mídia digital etc.). Para mim, isso significa que precisamos repensar o ‘inglês’, ou o ensino da nossa língua nativa e da literatura. Precisamos incluir toda a gama de mídia, mas também precisamos estender os conceitos críticos que descrevi para todas as formas culturais. Os professores de inglês são obviamente bons em ensinar o idioma, embora tenham que expandir e adaptá-lo a outras linguagens. Mas eles também precisariam aplicar conceitos mais ‘sociológicos’

(representação, produção, público) aos livros. Então, por exemplo, os professores precisam pedir aos estudantes que pensem criticamente sobre como os livros representam o mundo, como são produzidos e consumidos, como o mercado editorial funciona, como os livros são apresentados nesse mercado e como são lidos por grupos de leitores distintos.

ROBERTA: Não são poucas as ocasiões em que o senhor levanta a necessidade de reconhecermos os limites da nossa percepção sobre as possibilidades da audiência e criação de significados pelas crianças diante dos conteúdos que elas acessam e com os quais interagem. Dentro do que podemos saber e procurando deixar de lado a questão mercadológica, por que o livro em formato digital não conquista o gosto do novo leitor familiarizado com a alfabetização midiática e da intertextualidade transmidiática, em comparação com os games e conteúdos interativos audiovisuais?

DAVID BUCKINGHAM: Não acho que seja uma boa ideia pensar sobre as relações entre as mídias em termos de uma ‘batalha’, ou uma série de batalhas. O que ocorre, conforme cada novo meio ou tecnologia surge, é uma ampliação do repertório de opções. Uma nova mídia simplesmente não substitui uma antiga: os usos da antiga podem mudar (nós as usamos de diferentes modos, em diferentes contextos, com diferentes propósitos), e podemos acessar o mesmo contexto ou um semelhante por diferentes canais, mas não se trata de uma batalha com vencedores e perdedores. A televisão, por exemplo, não substituiu o cinema, nem mesmo o formato cultural característico do longa-metragem – embora (ao lado de outras mudanças sociais) tenha mudado definitivamente o modo como nos

relacionamos com os filmes. E essas coisas também mudam com o tempo: por exemplo, nos últimos dez anos, cada vez mais pessoas escutam conteúdos falados em áudio de alcance global, via podcasts mais do que por radiotransmissão. À medida que o repertório de opções de mídia se amplia, instala-se um processo de mudança conforme as coisas vão encontrando novos lugares. A tecnologia do livro impresso é um fenômeno histórico específico. Pode ser que, afinal, desapareça, mas parece mais provável que a maneira como usamos os livros mude, porque hoje há outras possibilidades para se acessar o mesmo tipo de conteúdo. Os livros em formato digital estão, a meu ver, em um estágio relativamente inicial de desenvolvimento: no geral, não são muito ‘interativos’, nem visualmente interessantes. Se você considerar o quanto os games evoluíram nos últimos trinta anos, eles se tornaram muito mais complexos e sofisticados, e deixam o usuário muito mais satisfeito. Acho que o mesmo precisa acontecer com os livros digitais – então, os veremos tornarem-se uma forte alternativa para outras formas de mídia.

2. ENTREVISTA PROF. MANUEL SARMENTO

NOVEMBRO.2020

ROBERTA: A primeira pergunta diz respeito a esta conexão que eu tenho procurado fazer, como pesquisadora, entre as visões da sociologia das infâncias e das culturas infantis, com a literatura contemporânea. Eu entendo que a literatura contemporânea tem procurado criar respostas, através da arte, imbricados da visão atual das infâncias cada vez mais apropriadas da própria cultura. O que eu gostaria de ouvir do senhor são possíveis reflexões sobre o papel da literatura para crianças, em diálogo com os seus pensamentos como pesquisador e sociólogo.

SARMENTO: Muito bem. Antes de ter desenvolvido a ciência, que se ocupa das crianças e da infância, os estudos da criança, os estudos da infância, o se ouvir da infância, numa iniciativa que procura sobretudo focar a criança enquanto ator e sujeito de cultura, já a literatura há muito tempo se inclinava sobre as crianças, escrevia sobre crianças e dizia coisas definitivas sobre as crianças. Eu penso que nossos dois países, Brasil e Portugal, são privilegiados por terem um grupo muito significativo de poetas, sobretudo no século XX, que dedicaram parte da sua obra à infância: sobre o que a infância parece ocultar do futuro, do amadurecimento, em alguns casos mesmo, de uma espécie de regeneração da humanidade, mas também as crianças concretas, as crianças com vínculos, as crianças que sonham, as crianças que preferem as suas frases sempre originais, capazes de alterar aquilo que são as imagens do senso comum. Isso é muito importante, em muitos poetas, como Carlos Drummond de Andrade, evidentemente o Manoel de Barros, no Brasil, o João Cabral de Melo Neto, e tantos outros, tantos outros mesmo. Escritoras como a Clarice Lispector, por exemplo. E em Portugal, com vários: tem Fernando Pessoa, o Herberto Helder, o Ruy Belo, e tantos escritores que de fato tem páginas absolutamente imortais sobre a infância e cujas imagens e metáforas são extraordinariamente imbuídas de uma visão profunda daquilo que é a vida das crianças, e seu modo de se comportar e de agir e de pensar, e nesse sentido muito desafiante naquilo que é o conhecimento científico produzido sobre as infâncias e as crianças. Eu portanto tenho que a infância tem de alguma forma aprendido com essa produção literária. No entanto seu registro discursivo é diferente, seus objetivos são distintos. A sociologia da infância, assim como qualquer outra das ciências sociais, tem que fazer provas das afirmações que faz, e permitir a sua constituição e sua ligação através de argumentos que sejam sustentáveis

teoricamente e empiricamente validados. E portanto são discursos que efetivamente não são suscetíveis de serem reduzidos um ao outro, exercem funções específicas e tem um contributo específico. Suponho que isso continuará a ser assim. Creio que a literatura antecipa muitas das questões que, mais tarde, o pensamento sociológico vai tratar, trabalhar e investigar, e produzir conhecimento próprio. Suponho também que a literatura, que parte do momento próprio que é produzida, nos traz, ao andar do tempo, dar conta do que é a realidade vigente das crianças e da infância, das suas vidas, dos seus modos de se ver o mundo, e que há, digamos, um atraso relativo do trabalho sociológico sobre esse mesmo, essa mesma situação. E, de qualquer maneira, o trabalho sociológico tem uma função de ancorar aquilo que são intuições e *insights*, imagens produzidas pela literatura, e transformar em conhecimento suscetível a prova, teórica e empiricamente validados. Digo que se complementam, mas temos que estar atentos e crer que viveremos todos muito acerca do tempo, principalmente aqui o tempo da produção literária, até virar argumento sobre a infância.

ROBERTA: Muito obrigada! É interessante porque nos meus estudos eu tenho entendido a sociologia também como precursora para literatura. Essa posição, ela pode variar também? Estamos vindo de um histórico, aqui no Brasil, de livros que respondiam a uma necessidade didatizante, a uma literatura muito ligada à educação, à necessidade de educar. Esse rompimento aconteceu há pouco tempo, ainda está acontecendo, e a literatura se reconecta aos caminhos da arte. Ao se aproximar mais da arte, ela olha mais para esse leitor em sua dimensão integral humana, e também para a representação do personagem criança. E aí, a sociologia vem com um alimento muito especial. Eu entendo que nós vamos ver muitos livros revolucionários nesse próximo

ciclo de dez anos, a partir dessa nova visão das infâncias.

SARMENTO: Eu acredito que seja assim, que haja essa reciprocidade, sobretudo na literatura para crianças. Creio que hoje, uma parte importante dos escritores que escrevem principalmente para crianças, ou que todos os escritores procuram para além daquilo que é sua experiência existencial e para além daquilo que são suas tendências estéticas, buscam compreender a criança e recorrem, enfim, à literatura científica. Estava a falar, quando falei do papel precursor da literatura na criação de intuições sobre a infância, da especial sensibilidade da literatura àquilo que somos, muito sós no mundo, das apreciações das relações interpessoais. Estava a pensar na literatura não na medida para crianças, mas as que, enfim, evocam a criança, introduzem a criança, a configuram com metáforas ou eventualmente como personagem. E isso é simples desde muito tempo, século XIX ao século atual, e portanto creio que nesse sentido exista um antigo descompasso entre aquilo que são as partes teóricas emitidas pela sociologia da infância, e pelos estudos da infância, e aquilo que são os *insights* e as intuições, e imagens produzidas pela literatura.

Mas compreendo isso que está a dizer, acho que sim, isso de alguma forma tem reciprocidade na literatura para crianças, na preocupação de que muitos escritores e escritoras escrevem para as crianças, a perceberem as crianças, e por isso mesmo se fundamentarem também daquilo que é a literatura científica para além da psicologia e do seu movimento, e das outras áreas do conhecimento sobre a infância.

ROBERTA: Isso tem muito a ver com essa minha segunda pergunta: na sua obra, percebemos muito presente um chamado para que passemos a compreender o imaginário infantil dentro do contexto das diferenças e não por *déficit* em

relação ao imaginário adulto. O imaginário é natural do ser humano, e a diferença, quando estamos falando de crianças, poderia ser um deslocamento do ponto de vista e uma linguagem de comunicação peculiar. A minha pergunta é: um autor adulto pode, ou está capacitado para ser a voz das crianças do seu tempo?

SARMENTO: Eu acho que será sempre. Poderá ser a voz de uma parte das crianças, não de todas as crianças. E não apenas um literato, um escritor. Em outras áreas da produção artística, e portanto na construção estética do conhecimento, digamos assim, a construção do conhecimento a partir de uma visão sensível da vida, outras expressões artísticas efetivamente configuram mundos, que são muito próximos e inspirados nos infantis. Em uma medida que não diria representativos, mas muito próximos. Desde a música, basta lembrar o Heitor Villa-Lobos sobre isso, mas também lembrar muitas das cantigas em torno de heróis: “o meu cavalo só falava inglês” assim como diz Chico Buarque, e outros cantores no Brasil, e em Portugal há também alguns, como Paulo Siqueira Paz por exemplo, “os meninos a volta da fogueira”¹. E também da arte, da própria pintura. Miró, o Paul Klee, são pintores que procuraram na infância uma parte importante da sua inspiração. Mas a literatura sim, não utilizaria esta palavra, mas creio que a procura de uma empatia com o pensamento infantil, é por vezes um projeto que se exprima na literatura, na poesia, talvez mais do que na ficção mas certamente que este é um projeto que é possível para alguns escritores. E é fundamental exatamente reverter as imagens feitas, esta linguagem muito usada, e criar uma outra forma discursiva, um outro modo de expressão no mundo dos outros na relação com a natureza e com a sociedade.

1 Referência à música Os meninos de Huambo, de Paulo de Carvalho

ROBERTA: Entendo ser uma questão ainda em aberto a relação da ficção com a realidade, a transposição desse imaginário infantil. No seu artigo “O imaginário e as culturas da infância”, de 2002, o senhor aborda a transposição imaginária do real como um jogo simbólico, que é característico da natureza humana independente da idade. A questão que me veio muito desta reflexão sobre os imaginários e a busca da linguagem é: uma literatura que esteja em diálogo com as visões das infâncias contemporâneas está em busca de que características de linguagem e que relação com o real, na sua opinião?

SARMENTO: Eu acho que as culturas da infância tem como um dos seus pilares efetivamente esta transfiguração imaginária do real. Isto é motivo, ou se calhar, a âncora para uma fortíssima resiliência das crianças mais vulneráveis em situações de maior dificuldade. Recentemente houve um terremoto na Turquia, e passado quase uma semana do fenômeno natural ocorrido, foi retirada dos escombros uma criança de sete ou oito anos que estava viva, e que sorria no momento em que era resgatada. Ela passou fome, ela teve efetivamente um sofrimento enorme, isolada, portanto sem contato com nenhuma criança nem nenhum adulto, sem capacidade de ser avistada, e no entanto resistiu. Hipotetiso que muito dessa resiliência infantil, que é muito mais visível entre as crianças do que entre os adultos, isto é, há muito mais crianças que se salvam passados dias de acontecimentos trágicos, como terremotos, tsunamis e outras situações extremas, elas têm essa capacidade de se manter que se deve à sua capacidade imaginária, isto é: a possibilidade que as crianças têm de se transpor para outro espaço e tempo, e nessa transposição, que se chama imaginária, garantirem as condições de sua própria sobrevivência, pela força que os dá ser um outro personagem, em um outro lugar,

escapando imaginariamente ao sofrimento atroz. Isso é também visível, muito claramente, nas crianças das classes populares em situação de ódio, de vulnerabilidade. Perante a pobreza, perante a violência, esta resiliência é alguma coisa absolutamente notável. Esta é uma função de toda a humanidade, não é uma coisa que seja específico das crianças. Todos os homens e mulheres sonham, imaginam e se transpõem a imaginar o imaterial, são capazes portanto de produzir outras formas de se transporem no espaço e no tempo, digamos assim. No entanto nas crianças isso é muito vivo, e mais que isto, é alguma coisa que é verdadeiramente estruturante daquilo que são as suas condições de existência, porque pelo imaginar a criança está continuamente a refazer a sua experiência de vida, ampliando ou revendo, a criança faz a construção de culturas de pares e das culturas infantis.

ROBERTA: A experiência leitora costuma oferecer oportunidades aos desdobramentos dessa imaginação, ou dessa transposição, como o senhor chama, no tempo e no espaço, e ainda há muito a ser explorado quando pensamos no livro.

Entendo que a literatura para crianças contemporânea experimenta provocar participações do leitor, através da interatividade, seja nos livros digitais ou impressos. Em uma entrevista para uma iniciativa que se chama “De olho no plano São Paulo”, de 2011, o senhor coloca uma ideia que pra mim é muito especial, onde o senhor fala do papel do adulto nos processos de decisão das crianças: “Trata-se de um posicionamento de trânsito entre funções ou responsabilidades. Onde o adulto entra como mediador, facilitador ou coparticipante ativo.” A partir dessa visão e nomenclaturas tão esclarecedoras, minha pergunta é: em que medida podemos aplicar essa ideia à leitura, seja à leitura de livros ou à leitura dos contextos, do mundo/do universo onde a criança está inserida?

SARMENTO: Muito bem, eu acho que... não sei se é o seu tema da dissertação, mas é certamente um tema extraordinariamente interessante para produzir.

Em questão da participação do leitor na produção da obra literária é algo que se tenta avaliar desde há muito tempo, há quase um século, a partir de obras de referência ou similares de Bakhtin, por exemplo, que acho que é o autor que mais claramente, a partir sobretudo do estudo do romance de Dostoiévski, fundamenta a ideia da literatura polifônica, capaz, portanto, de fazer ouvir múltiplas vozes que só são suscetíveis se a gente qualificá-las e articulá-las pelo trabalho do leitor, que acrescenta sentido, que faz as sínteses, que faz as articulações, e por isso mesmo consegue completar a obra. Suponho que uma boa parte da literatura contemporânea segue esta via de fazer como que os fios de sentido sejam finalmente tecidos pela leitura.

Eu acho que isso é muito interessante também pensar ao nível da criança. Em como a literatura que é suscetível de ser reconstruída pela criança, a partir exatamente da leitura que ela faz, e da transcrição que faz daquilo que lê ou que lêem, no caso das crianças pequenas, em relação à sua vida. É verdade que literatura infantil tem sido sobretudo estudada pelo lado da sua produção, daquilo que são os paradigmas, daquilo que em alguns casos são, por exemplo, os elementos arquetípicos estruturantes, daquilo que é o imaginário, daquilo que são os cânones, daquilo que são as rupturas desses cânones. Existe uma abundante literatura científica sobre livros escritos para crianças e que é bastante interessante no conjunto. Mas são muito menos – na minha universidade esta é uma área que tem obtido um desenvolvimento significativo – são muito menos de fato os estudos que se preocupam em saber como é que as crianças recebem os livros, como é que elas interpretam, como é que elas articulam com sua própria experiência. E eu creio que pensar exatamente

uma obra polifônica a partir da voz das crianças é um projeto de pesquisa de grande interesse e qualidade e se Roberta puder fazê-lo seria ótimo e outras pessoas poderão eventualmente ouvi-los. É um desafio muito interessante a perseguir.

ROBERTA: Obrigada! Eu concordo, e esse trabalho que eu tenho desenvolvido aqui, e outros autores também, tem procurado fazer a escuta dos dois lados: a escuta que antecede a criação da obra, então procurando criar as relações da ficção com a realidade, entender a diversidade de contextos com as crianças, e depois, com o livro pronto, conseguir verificar leituras que acolham essa ressignificação pelas crianças. E cada uma é uma, então é muito difícil, né? Cada criança é um universo, então é difícil termos essa compreensão em um modelo um pouquinho mais panorâmico.

A ideia do deslocamento do adulto como mediador, como facilitador, eu entendo que é uma diretriz preciosa para nós...

SARMENTO: Deixa eu falar um pouco sobre isto também! Acho que sim, isso não é apenas a respeito da leitura, e nem tampouco da produção literária. Isso envolve outros contextos. A participação infantil só faz sentido se a considerarmos enquanto ação influente das crianças no contexto da população com outras crianças e com os adultos. A participação infantil não é uma coisa que possa ser considerada como algo que se reduz ao grupo de pais. As crianças vivem na sociedade, com seus pais, com professores, com outros adultos, há diferença... Vivem na cidade, têm as noções de vizinhança, vivem nas comunidades, etc. e no entanto, a sua participação, isto é, a capacidade de ser mais influente, só é válida se for influente para o conjunto das situações em que a criança se estabelece.

E nesse sentido é fundamental que haja abertura da parte dos adultos para participação das crianças. No entanto, esse papel não é meramente passivo, não é apenas um papel de escuta, é muito mais que isso, é uma escuta ativa, é uma intervenção envolvente da participação das crianças. O papel do facilitador ou mediador é absolutamente determinante em todos os processos participativos. Lógico, pensando muito a participação das crianças a partir da configuração dos contextos de participação, e por isso mesmo da reestruturação das vozes sociais, reestruturação essa que aceita portanto uma outra lógica, não da opção, seja geracional, seja de classe, seja de gênero, seja o que for, mas de criação, digamos, de espaços comunicacionais abertos e suscetíveis efetivamente, de maneira a propiciar essa verdadeira configuração da vida em comum. Nesse sentido que nós estamos a trabalhar e a pensar a participação das crianças. E é também muito importante no ato da leitura, e sobretudo no caso crianças pequenas que não lêem, mas que ouvem histórias e são capazes de acrescentar pontos aos contos, como se diz no ditado popular “Quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto”. Essas crianças são sempre capazes de acrescentar pontos aos contos, desde que os contos sejam disponibilizados pelos adultos, que tenham essa função de articulação e viabilização da participação das crianças.

ROBERTA: “Acrescentar pontos aos contos” é poético. Muito bonito!

Pois é, minha última pergunta tem tudo a ver com isso. A partir do momento que reconhecemos as culturas infantis, nos aproximamos delas, podemos considerar a literatura também como parte de uma produção cultural infantil, como são os jogos, como são as brincadeiras? E se sim, como o fazer infantil pode contribuir para o fazer da literatura?

SARMENTO: Muito bem, nós estamos a falar até agora sobretudo da literatura feita pelos adultos para as crianças, mas é importante também lembrar o fato de que as crianças são produtoras de formas de linguagem que se podem configurar, se não na literatura, pelo menos em fragmentos específicos esteticamente criados. Os primeiros estudos no mundo sobre o que seria a produção linguística das crianças enquanto forma de afirmação de uma cultura infantil própria, foi feita no Brasil por Florestan Fernandes, quando ele estudou as trocinhas no Bom Retiro, no centro de São Paulo, e verificou uma série de parlendas, lenga-lengas, quadras, muitas delas tradicionais, que entretanto se proveram, digamos, da memória cultural dos adultos, mas que foram preservados na evolução do brincar das crianças. E verificou também imensas outras formas de, digamos, de reafirmação, de estruturação, de recriação dessas parlendas, dessas quadras, etc. de forma original. E esse é um outro aspecto que me parece também bastante interessante: verificar de que modo é que os jogos e as linguagens das crianças são produtoras efetivamente de dualidades expressivas, suscetíveis de constituir estes fragmentos de uma literatura infantil, não no sentido de uma literatura configurante, uma cultura adulta para as crianças, mas sim uma cultura verdadeiramente infantil. Isto é, criada e geneticamente originada na produção das crianças em seus processos.

Em geral, encontraríamos essas descrições, esses fragmentos numa forma anônima. Quer dizer, hoje um livro para crianças produzido por uma autora, por um autor, tem a marca de sua autoria. O caso das crianças tem uma cultura coletiva de pares, como é a cultura popular em geral, como é a arte popular, em geral. É uma produção feita não propriamente por um sujeito individual, mas continuamente recriada nas nossas interpartes e por isso mesmo feitas por um sujeito coletivo, sejam crianças, sejam as comunidades, ou os povos na produção dessa sua cultura própria.

ROBERTA: Sim! Estou procurando lembrar se existe algum exemplo de um livro que já conseguiu transpor esse fazer ou essa cultura linguística das crianças, não estou lembrando de nenhum, não sei se o senhor se lembra de algum, se Portugal já conseguiu. É um desafio imenso, né? Porque o traço da autoria sempre estará presente.

SARMENTO: Certamente. Eu acho que é muito interessante fazer essas recolhas e desenvolver esses trabalhos. Florestan Fernandes é o mais clássico e encontramos pessoas em teses com interesse nesses fragmentos. Mas realmente talvez seja o caso de fazermos olhos para essa forma de produção linguística, identificando, portanto, esses fragmentos literários construídos pelas crianças.

ROBERTA: Nós temos bons trabalhos de registro, eu acho que nisso nós estamos muito bem...

Eu acho que um desafio que ainda está em busca é a transposição dessas culturas no formato do livro, no formato da literatura, em um livro que não é de registro. Essa resposta acho que ainda estamos procurando.