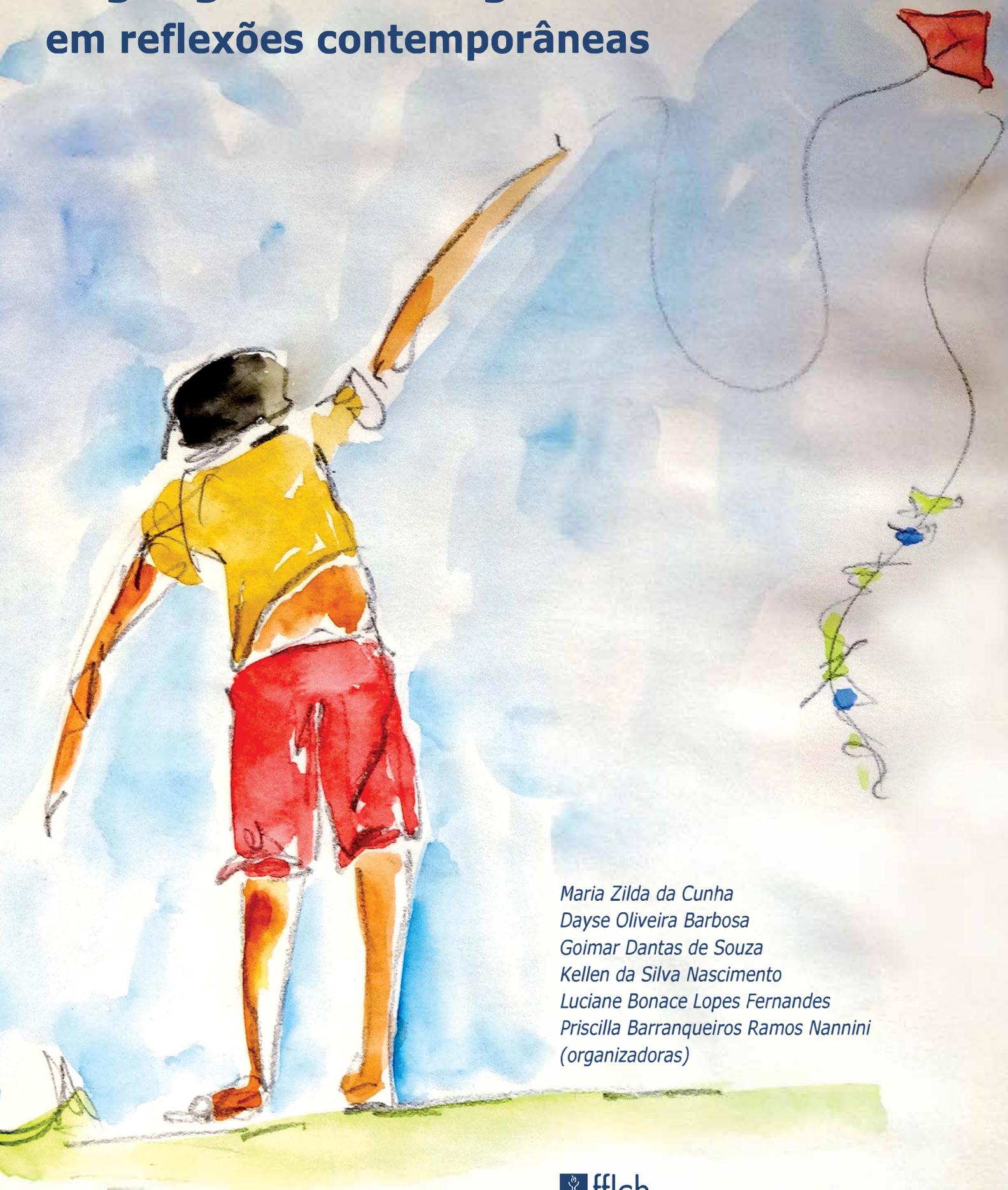


Literatura Infantil e Juvenil

linguagens do imaginário

em reflexões contemporâneas



*Maria Zilda da Cunha
Dayse Oliveira Barbosa
Goimar Dantas de Souza
Kellen da Silva Nascimento
Luciane Bonace Lopes Fernandes
Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini
(organizadoras)*

DOI: 10.11606/9788575064702

Literatura Infantil e Juvenil

linguagens do imaginário em reflexões contemporâneas

Maria Zilda da Cunha
Dayse Oliveira Barbosa
Goimar Dantas de Souza
Kellen da Silva Nascimento
Luciane Bonace Lopes Fernandes
Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini
(orgs)



SÃO PAULO, 2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Paulo Martins

Vice-diretora: Ana Paula Torres Megiani

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Chefe: Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

Vice-Chefe: Cilaine Alves Cunha

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenador: Vima Lia de Rossi Martin

Suplente: Rejane Vecchia da Rocha e Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Diógenes Buenos Aires (Universidade Estadual do Piauí, Brasil)

Eliane Debus (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

José Jorge Letria (Associação dos Escritores Portugueses, Portugal)

José Nicolau Gregorin Filho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Rosangela Sarteschi (Universidade de São Paulo, Brasil)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (Universidade Estadual de Montes Claros)

Sérgio Paulo Guimarães Sousa (Universidade do Minho, Portugal)

Susana Ventura (Universidade de São Paulo, Brasil)

Ricardo Ramos de Medeiros Filho (União Brasileira dos Escritores, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Euclides Oliveira Neto (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria Auxiliadora Fontana Baseio (Universidade de Santo Amaro, Brasil)

Maria Cristina Xavier de Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria dos Prazeres Santos Mendes (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria Zilda da Cunha (Universidade de São Paulo, Brasil)

Ricardo Iannace (FATEC/Universidade de São Paulo, Brasil)

ASSISTÊNCIA EDITORIAL: Giovanna Usai

CAPA: Priscilla Ramos Nannini

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Priscilla Ramos Nannini

REVISÃO: Dayse Oliveira Barbosa, Goimar Dantas de Souza, Kellen da Silva Nascimento, Luciane Bonace Lopes Fernandes

SUPERVISÃO GERAL: Maria Zilda da Cunha

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Os ensaios que compõem este livro foram submetidos a um sistema de avaliação duplo-cego

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Charles Pereira Campos CRB-8/8057

L776 Literatura infantil e juvenil [recurso eletrônico]: linguagens do imaginário em reflexões contemporâneas / organizadores: Maria Zilda da Cunha... [et al.]. -- São Paulo: FFLCH/USP, 2023.
6.323 Kb; PDF.

ISBN 978-85-7506-470-2
DOI 10.11606/9788575064702

1. Literatura infantojuvenil. 2. Linguagens híbridas. 3. Linguagem contemporânea. 4. Imaginário. 5. Produção literária. I. Cunha, Maria Zilda da, *org.* II. Barbosa, Dayse Oliveira, *org.* III. Souza, Goimar Dantas de, *org.* IV. Nascimento, Kellen da Silva, *org.* V. Fernandes, Luciane Bonace Lopes, *org.* VI. Nannini, Priscilla Barranqueiros Ramos, *org.*

CDD 028.5



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada”



**HOMENAGEM A
JOSÉ NICOLAU GREGORIN FILHO**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO8

Maria Zilda da Cunha

A arte narrativa na Pedagogia Waldorf: Mitologia Nórdica e a formação da criança.....11

Melanie Mangels Guerra

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

A criação de personagens para livros infantis como processo de dialogismo e exotopia criativa a partir das considerações bakhtinianas.....24

Janaina do Carmo Lourenço

A importância da narração de histórias em E Buda desabou de vergonha e A ganha-pão.....34

Dayse Oliveira Barbosa

A Inteligência Artificial como recurso para ilustração de livros infantis.....44

Amanda de Britto Murtinho

As galinhas de Clarice, Sérgio, Caio e outros bichos.....59

Joel Rosa de Almeida

As possibilidades estéticas e a intertextualidade no livro Ônibus, de Marianne Dubuc.....75

Renata Junqueira de Souza

Jamile Rossetti de Souza

Cor e narrativa em O Mágico de Oz: estudo sobre a relação entre palavra e imagem.....85

Kellen da Silva Nascimento

Inclusão e literatura árabe infantil em tradução: o papel da imagem...96

Maria Carolina Gonçalves

Intolerância, infância e poesia: uma breve análise da obra Nenhum peixe aonde ir.....107

Luciane Bonace Lopes Fernandes

José Eduardo Agualusa e a literatura para crianças e jovens: navegando entre mar e céu.....119

Ana Paula Rodrigues da Silva

Lendas folclóricas e a manutenção da cultura japonesa no Brasil.....132

Érica Rodrigues Fontes

Literatura infantil e juvenil: figurações do herói e do anti-herói na ficção africana de línguas francesa e portuguesa.....143

Maria Zilda da Cunha

O doce veneno da princesa: o fascínio do conto Branca de Neve e de sua releitura no cinema de Disney.....157

Goimar Dantas de Souza

O flipbook (re)descoberto: o projeto gráfico e a leitura do movimento em O menino que virou chuva.....170

Luara Teixeira de Almeida

Diana Navas

O Quebra-nozes, a literatura infantil e o imaginário natalino.....181

Luciane Alves Santos

Sobrevivi? Uma leitura do mangá Hiroshima: a cidade da calmaria - parte I.....193

Luciana de Paula

“Teleco, o coelhinho”: da ilustração à conversação com Gregor Samsa.....206

Ricardo Iannace

Leony Pereira

AUTORES.....218

Apresentação

Maria Zilda da Cunha

Sobre minha surpresa, que era. Serras que se vão saindo, para destapar outras serras. Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende, mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores.
Guimarães Rosa

Desde os ancestrais desafios que se impõem ao imaginário e à cognição humana, suscitados por questões sobre o mundo, nascem relações muito peculiares entre realidade e ficção. As narrativas míticas, as crenças, as verdades (sempre provisórias), as descobertas das ciências, as reflexões filosóficas e os universos nos quais aportam relatos sabidamente ficcionais vão entretecendo diálogos em que múltiplas vozes ressoam para reverberar as diversas vivências culturais e sociais. Assim, pensamentos reflexivos sobre formulações do conhecimento vão se enovelando na expressão criadora dessa densa e complexa humanidade, no perfazer de sua semiose histórica.

Nesse processo de apalpar perceptiva e intelectualmente o mundo, o ser humano, pela exigência dos atos comunicativos, desenvolve estratégias, que se organizam como sistemas de linguagens manifestas. Ao perscrutar esse universo múltiplo e multifacetado de signos, que o homem desenvolveu ao longo da história, Lucia Santaella (2001) postula haver três matrizes de linguagem e pensamento – a matriz sonora, visual e a verbal - das quais as demais são hibridismos. O fato é que, no engendramento das diferentes experiências estéticas e sociais, essas matrizes de linguagens aportam em suportes e modos diversos gestando novos códigos e novos sistemas sígnicos.

Essa perspectiva faculta-nos a compreensão de como a arte, em sua história, carrega o rumor dos silêncios e os rastros da trajetória humana, engendrando-os em registros diversos, monumentos, estilos, discursos e suportes, colocando linguagens e saberes em diálogo, religando o futuro e o devir à ancestralidade. Desse modo, a configuração artística, modulada pelas matrizes de linguagem e pensamento - verbal, sonora, ou visual - é sempre matéria textual, inserida numa intensa e paradoxal rede de intertextualidade das realizações humanas. Não à toa, Adorno chamou nossa atenção para o fato de que “a arte [...] é obrigada a realizar por si mesma a reflexão sobre os seus suportes e se possível [...] a deve integrar na sua forma”.

Assim, as linguagens crescem em cada novo veículo, hibridizando-se na convergência dos meios. Palavra e imagem, se antes, misturavam-se com alguma timidez, atualmente foto,

escrita, pintura, diagramação, jornal, livro, tela, entre outros meios, passaram a conviver em sintaxes híbridas, resultantes da habilidade de manipular a linguagem de uma forma visual e espacial.

Fato é que a condensação de linguagens, em um único objeto artístico, requer percepção astuta para inteligir operações tradutoras, para analisar diagramas narrativos, que se redesenham pela aliança de novos recursos estéticos, em uma arquitetura complexa de linguagem verbal, visual, projeto gráfico, design e o próprio livro.

É no bojo dessas linguagens do imaginário, em suas constantes e complexas transformações, que a Literatura Infantil e Juvenil passou a gerar um novo espaço leitor, no qual, múltiplos desafios convocam interlocutores de distintas habilidades e percepções. O que, aliás, está a demandar profundas reflexões críticas por parte dos educadores. Vale lembrar: se em sua gênese a literatura para crianças e jovens fazia ressoar vozes da oralidade na escritura, nesta contemporaneidade, é surpreendente seu enovelar nas artes visuais, como a pintura, a fotografia, nas artes híbridas e do movimento como o cinema, nas artes da hipermídia e na própria materialidade do códex. Essa produção, portanto, está a exigir análises cada vez mais refinadas às formas como se configuram as novas relações intersemióticas, que se estabelecem nas interfaces dos meios produtores de linguagem.

Nessa linha de raciocínio, importa considerar como o hibridismo das linguagens que compõem os livros de literatura para crianças e jovens incitam-nos a examinar multimodalidades textuais, a intermedialidade, as traduções intersemióticas, enfim, a presença de novas texturas e textualidades no âmbito da cultura livresca, e no âmbito dos trânsitos entre mídias diversas, posto serem atos que contribuem para o processo de formação leitora. Além disso, essa produção está a convidar a crítica para ampliar seus domínios exegeticos para um âmbito interdisciplinar, por abordar temáticas e problemáticas sociais desafiantes ou temas fraturantes, como já se cunhou, ao mesmo tempo, que apresentam projetos estéticos a evidenciar diálogos viscerais com outras artes, outros códigos e linguagens.

Nesse sentido, discutir aspectos críticos e criativos dessa produção, implica correlacionar sistemas de ideias e de signos, sobretudo se não perdermos de vista que o estudo da Literatura Infantil e Juvenil, notadamente, traz vias muito expressivas de compreensão da história humana.

O livro, *Literatura Infantil e Juvenil linguagens do imaginário em reflexões contemporâneas*, que ora apresentamos, nasce do esforço de professores e pesquisadores interessados pela produção literária e cultural para crianças e jovens e que visam a examinar a dinâmica que a engendra, nesta contemporaneidade. As reflexões, aqui enfeixadas, trazem

como pauta questões relativas à prática, aos suportes de veiculação dos textos de literatura, às faces multimodais das produções, abordagens interartes, a maior parte dos estudos que compõem o livro, alinham-se a perspectivas metodológicas provenientes do comparatismo literário e de outras searas do saber. O resultado, como se poderá constatar, é um conjunto de leituras que não dispensam nem a função analítica, nem a função hermenêutica, nem a função judicatória da crítica literária. Os textos são apresentados pela ordem alfabética dos títulos.

A arte narrativa na Pedagogia Waldorf: Mitologia Nórdica e a formação da criança¹

Melanie Mangels Guerra
Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Introdução

*A história nasce com a passagem do reino do “nós”
ao reino do “eu”, com a entrada em cena do homem
não mais como espécie, mas como pessoa.*
Georges Gusdorf

Em sua 13ª Conferência, proferida em 4 de setembro de 1919, publicada no livro *A arte de educar II – metodologia e didática* (2016), Rudolf Steiner assinala divergências entre o processo de ensino-aprendizagem das escolas tradicionais de seu país e as escolas Waldorf, argumentando que o equívoco consiste exatamente no processo intenso de intelectualização que domina as escolas em geral. Entretanto, pondera o autor sobre a necessidade de o currículo, tal como o define dentro da Pedagogia Waldorf, não se distanciar das propostas do contexto social, pois o aluno deve estar inserido no meio. Nesse sentido, entende ser possível realizar o currículo ideal mobilizando vínculos do aluno com o meio social, cultural e com a vida em curso.

Se transpusermos essa reflexão para a realidade brasileira atual, a despeito da distância espacial e temporal, encontraremos condições educativas um tanto semelhantes. A maior parte das escolas brasileiras oferece um currículo que prioriza aspectos intelectualizantes.

Se o currículo é algo que orienta a prática docente em qualquer abordagem pedagógica, ele é imprescindível na proposta educacional steineriana, pois, associado à antropologia do desenvolvimento humano, torna possível amparar o processo formativo em vários âmbitos. Nesse sentido, essa pedagogia compreende que cada idade demanda determinados conteúdos e conhecimentos. Cada aluno amadurece em seu ritmo próprio, mas há linhas gerais, anseios comuns, estágios de amadurecimento semelhantes. Em *Educação na puberdade: o ensino criativo*, Rudolf Steiner afirma: “a alma requer em cada idade algo bem definido; se lhe dermos outra coisa, ela reagirá de maneira desfavorável ao seu próprio desenvolvimento” (STEINER, 2015, p. 11).

De acordo com o currículo ambientado nessa proposta, embora as narrativas sejam contadas desde a mais tenra idade, favorecendo uma educação para a sensibilidade e para a liberdade, no quarto

¹ Este capítulo foi reorganizado a partir de sua publicação na *Revista Jataí*, vol. 3, p. 193-212, 2021.

ano do Ensino Fundamental,² orienta-se o trabalho pedagógico com a mitologia nórdica, podendo também criar diálogos no contexto brasileiro com mitologias indígenas ou africanas.

Este trabalho tem por objetivo discutir as contribuições das narrativas da mitologia nórdica para o processo de formação do aluno em sua relação com a antropologia, especificamente, da criança de dez anos, de acordo com a Pedagogia Waldorf. Os objetivos específicos são destacar os benefícios da arte de narrar e da escuta sensível para a formação humana; apresentar as narrativas mitológicas como um corpo vivo de grandes imagens arquetípicas da humanidade; discutir os fundamentos da presença da mitologia nórdica no currículo do Ensino Fundamental Waldorf, sobretudo o do quarto ano, e sua visceral ligação com as qualidades atreladas ao amadurecimento físico, anímico e espiritual da criança; analisar excertos da mitologia nórdica correlacionando com o processo de individualização da criança.

Cabe-nos indagar: de que maneira essa mitologia dialoga com a fantasia e com o processo formativo da criança? De que modo imagens primordiais provocam um movimento interno de vivências? Por que o professor de Ensino Fundamental precisa valorizar a arte de narrar mitologia nórdica e outras mitologias para as crianças de dez anos de idade?

A fim de propor respostas para essas questões, realizaremos pesquisa bibliográfica, fundamentada teoricamente nos estudos de Rudolf Steiner, bem como de outros autores que apresentam reflexões afins e diálogos possíveis no campo das narrativas, dos estudos de mitologia e do imaginário, tais como Marcos Ferreira-Santos, Walter Benjamin, Gusdorf e Uehli. O *corpus* que favorecerá a análise circunscreve-se às passagens narrativas “Do freixo de Yggdrasil” e a iniciação de Odin ou a inauguração da linguagem, em razão de oferecer possibilidades interpretativas do tema a ser explorado neste trabalho.

1. A narrativa mítica e a formação da criança

As reconhecidas palavras de Roland Barthes (2001, p. 103-104), a seguir, convidam-nos à compreensão de que a história humana sempre foi marcada pela arte de narrar:

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa [...] internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida (BARTHES, 2001, p.103-104).

Inegavelmente uma necessidade humana de tempos imemoriais, a arte narrativa como um gesto vocal revela a experiência e organiza-se em diversas linguagens, revestindo-se de singularidades de acordo com as variadas culturas. Entretanto, ao se preservar no tempo, pelos fios do imaginário, ela assinala o ressoar de múltiplos sentimentos, ideias e ideais dos quais se tece a condição humana.

² As alusões ao quarto ano do Ensino Fundamental nas escolas de pedagogia Waldorf correspondem ao quinto ano nas escolas regulares. Refere-se a alunos de aproximadamente dez anos de idade.

Walter Benjamin, em seu ensaio *O Narrador* (1993, p. 197-221), reconhece a arte de narrar como um fenômeno social, e o narrador – que tem suas raízes no povo – é considerado como aquele artesão da palavra capaz de dar conselhos em um tempo em que as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Acrescenta o referido autor: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” – esse “lado épico da verdade” –, que, para o pensador do século XX e no contexto da reprodutibilidade técnica, mostra-se em extinção. Argumenta o filósofo alemão que a narrativa de transmissão oral é marcada pelo sentido artesanal do gesto vocal, pela espontaneidade, sendo recriada a partir da memória – “a mais épica de todas as faculdades” – com a qual comunica a experiência para a comunidade de ouvintes. Alma, olhar e mãos sustentam a arte de narrar, cuja matéria primordial é a própria vida. Reclama o autor que diariamente surgem notícias do mundo todo, mas há uma pobreza em histórias surpreendentes e explica: “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1993, p. 203).

De fato, constatamos, hoje, que, em sua atualidade viva, o narrador em *performance* (ZUMTHOR, 1993) raramente marca sua presença entre nós. Embora na vida contemporânea essa narrativa viva conte com esparsos episódios, na Pedagogia Waldorf, ela ocupa lugar de excelência como fundamento da prática educacional cotidiana. Essa *performance* acontece pela própria voz do educador em sua estreita relação com a criança no processo formativo.

Entre as várias possibilidades de narrativa, as da mitologia são recorrentes no Ciclo Fundamental. O imaginário mítico plasma a experiência humana em sintonia com imagens instauradoras de sentido, nas quais pensamentos, sentimentos e ações se reúnem de maneira vigorosa. Essa experiência de narrar e de ouvir histórias, ao convocar potências humanas em movimento de integração com o ser, inaugura um modo de compreensão que faz fluir o sensível e o inteligível.

Cumprir lembrar que, antes de ser inteligido e formulado, o mito é sentido e vivido. “Ele é a palavra, a figura, o gesto que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de ser uma narração fixada. Isso que o mito é na experiência total antes de o vir a ser na representação.” (BORGES *apud* ARAÚJO; BAPTISTA, s.d., p. 48-49). Nesse sentido, a experiência primordial, instaurada na origem da cultura e da civilização humana, é a “experiência da proximidade do sublime ou da divindade, o sentimento da sua presença” (BORGES *apud* ARAÚJO; BAPTISTA, s.d., p. 49). Em consonância, Steiner reforça que “as imagens constitutivas do mito não são símbolos inventados para encobrir verdades abstratas, mas “autênticas experiências psíquicas do iniciado”, vivenciadas a partir de “órgãos espirituais de percepção” (STEINER, 2018, p. 68). Nessa ordem de ideias, os mitos traduzem fatos espirituais em imagens que se revelam pela força da palavra.

Ensina Cassirer (1994) afirma que o homem é um *animal symbolicum*, sendo o mito e a linguagem fios que tecem a rede simbólica que compõe a experiência humana. Sendo corpo do rito, o mito aproxima o ato da imagem, o drama da poesia. Para Bachelard (*apud* ARAÚJO; BAPTISTA, s.d., p. 58), essas imagens grandiosas carregam um fundo onírico insondável que abre para tal

maravilhamento das coisas, que o pensamento conceitual é incapaz de atingir. Em consonância, Steiner afirma sobre os mitos:

Neles reside uma criação do espírito, da alma criadora inconsciente. A alma é regida por leis bem determinadas, devendo atuar em dada direção para criar além de si própria. No nível mitológico, ela o faz em forma de imagens, mas estas seguem leis intrínsecas da alma. Poderíamos dizer o seguinte: quando a alma progride do estado de consciência mitológica para as verdades mais profundas, estas levam o mesmo cunho que levaram anteriormente os mitos, pois em ambos a força criadora é a mesma. (STEINER, 2018, p. 63)

Podemos dizer que é nesse estado de alma e de acolhimento de imagens profundas que se coloca o professor-narrador e o ouvinte-aluno no contexto da *performance* de uma narrativa mítica – um movimento sagrado por excelência.

Para Marcos Ferreira-Santos (2005, p. 31), “a relação pedagógica sempre se configurou como um processo de iniciação das gerações mais novas, pelas gerações mais velhas ou mais conhecedoras, ao patrimônio humano universal do conhecimento e da Cultura”. E acrescenta: “Ainda que a escola secular tenha, assim como o mundo ocidental, trabalhado de forma iconoclasta, eliminando as imagens e os símbolos (porque subjetivos) da prática pedagógica cotidiana”, tentando substituir a narrativa mítica pelo discurso, a imagem, os símbolos e a imaginação acabam por “entrar pelas portas dos fundos”, e ressalta-se, na Pedagogia Waldorf, ganham lugar de destaque, revelando-se como verdadeiros portais para a acolhimento das crianças desde a mais tenra idade e sempre. A fantasia poderia ser entendida tal qual uma força que movimenta as imagens que chegam à criança por meio dos sentidos. A dinâmica dessas imagens, na concepção de Steiner (1986), seria devido a resquícios de forças criadoras que permitem sua articulação que proporciona a imaginação.

Ao se referir à educação no Ocidente, enfatiza Marcos Ferreira-Santos que “falta vida na sala de aula. Falta poesia, falta imagem, falta diálogo, falta o Ser, falta a existência” (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 43) e valoriza os educadores que se curvam às narrativas, ao imaginário mítico, ao devaneio poético, aos monumentos da cultura, pois estes nos contam a verdadeira saga humana para as quais se torna necessário educar os ouvidos. E continua: “Nossa preocupação é educar os ouvidos para que ouçam essa saga que brota de uma voz silenciosa no olhar atento do aluno que percebeu que tínhamos muito mais do que uma inocente história para contar” (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 47-48). Cabe ao professor en-sinar, ou seja, colocar o aluno dentro da própria sina (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 63).

2. A mitologia nórdica e a formação do aluno do quarto ano do Ensino Fundamental

Em *Arte da Educação I – o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia* (1988), Rudolf Steiner relaciona o desenvolvimento antropológico do ser humano a necessidades pedagógicas. No Ensino Fundamental Waldorf, orienta-se que sagas e mitos da mitologia nórdica e mitos pertencentes à localização geográfica em que se encontra a criança sejam vivenciados no quarto ano.

Para o autor, a criança, antes dos sete anos de idade, aprende, sobretudo, por meio da relação que estabelece com o adulto presente em seu entorno, estando envolvida também pelo meio cultural, social e étnico que a circunda. Segundo Steiner (2005), o processo racional e consciente de conhecimento do mundo ainda não estaria à disposição da criança nos primeiros sete anos de vida, mas a capacidade inata de absorver o meio ambiente disponibiliza-se. De forma figurativa, lemos:

Mas assim como todas as impressões que os senhores deixarem num saco de farinha ali permanecerão, especialmente se a farinha estiver bem moída, tudo deixará sua marca na criança pequena. E isso acontece não pelo fato de ela ser curiosa, mas de forma análoga à impressão do dedo dos senhores deixado no saco de farinha – pelo fato de terem formado, com ele, uma unidade. (STEINER, 2005, p. 13)

Conforme fases da vida descritas por Steiner, denominadas de setênios, já conhecidas pelos antigos gregos, aos 7 anos de vida, a criança adentra um novo cenário de possibilidades e formas de aprendizagem. A imitação do meio ambiente ainda está presente, contudo, a curiosidade a impulsiona a conhecer o mundo e a auscultá-lo; ainda não de forma racional, mas por meio da fantasia. Steiner descreve que a criança precisaria de um novo alimento nesta faixa etária:

[...] – aos sete anos a criança ainda não possui entendimento; aquele que quiser contar com a razão de uma criança de sete anos estará totalmente equivocado - ela tem fantasia e com a fantasia devemos contar. É realmente importante que se possa desenvolver o conceito de “leite anímico”. Vejam, após o nascimento deve ser dado à criança o leite materno. Este é o alimento que contém, em sua mistura, tudo o que a criança necessita. A criança toma o leite e, com isso, tem o alimento completo. E aos sete anos, os senhores não deverão dar-lhe nada separadamente, tudo deverá ser leite anímico. (STEINER, 2005, p. 14)

O alimento descrito por Steiner pode ser colocado *pari passu* ao que Ferreira-Santos descreve como o patrimônio humano universal do conhecimento e da Cultura e do uso das imagens míticas que hoje foram substituídas pelo discurso. Entende-se, na pedagogia steineriana, que a criança, a partir dos sete anos, precisa ser introduzida por imagens e pela fantasia no mundo do conhecimento.

As narrativas da humanidade possuem o predicado de poder situar paulatinamente o aluno no tempo e no espaço que ocupa; partindo de um estado de conhecimento amplo e não formal, a criança adentra a história de seus antepassados e das conquistas e derrotas da humanidade por meio das imagens presentes na narrativa. Deitamos raízes, como diz Arendt (2004), trazendo o conhecimento por meio dos saberes ameadados à vida. Saberes que contêm em si ciência, arte e religião de forma amalgamada sem ainda uma fragmentação do conhecimento. Tal qual Steiner propõe, ainda não devemos separar o conteúdo do leite anímico, mas nutrir a criança de forma integral.

Por meio das narrativas, diferentes saberes podem ser tacitamente recebidos pelas crianças; o conto, a fábula, as mitologias transmitem valores e possibilitam o desenvolvimento socioemocional. Conforme o fundador da pedagogia Waldorf (2005), até os nove ou dez anos de idade, a criança ainda

não consegue distinguir-se do seu ambiente, ela se sente una e envolvida por um mundo animado, semelhante ao que figura em muitas narrativas. Seria, aproximadamente a partir do décimo ano de vida, que ela apresentaria um importante movimento de individualização. Conforme o referido autor: “É somente entre o 9º e 10º ano de vida que a criança realmente aprende a se distinguir do ambiente. Devemos levá-lo em consideração no sentido mais estrito se quisermos orientar todo o ensino a partir de um plano” (STEINER, 2005, p. 31).

A consciência de si como ser único e separado do todo pode ser uma experiência dolorosa para uma criança, pois de um mundo uno e animado, parte-se para uma jornada ao encontro de si mesmo. Essa vivência interna pode ser alimentada e trabalhada com a Mitologia Nórdica como narrativa base, pois seu tecido imaginário representaria arquetipicamente esse processo de separação entre o eu e o mundo.

A mitologia nórdica, segundo Maria Lamas (2000, p. 13-17), refere-se a um conhecimento transmitido pelos *Eddas*, por algumas obras gregas e latinas e pela literatura popular, tornando possível reviver os grandes deuses do panteão germânico, bem como as divindades que os cercavam. Sua linguagem imagética evocadora das primeiras interpretações da vida, da morte e das forças da natureza coloca em movimento a condição humana, tornando-a viva.

Na mitologia germânica, os deuses nunca foram apresentados como potências interessadas em governar o mundo segundo princípios definidos; também não figuravam como juízes que julgassem e recompensassem as virtudes dos humanos ou castigassem os seus erros. Só ocasionalmente intervinham no comportamento das sociedades ou dos indivíduos. A sorte dos homens, como a dos próprios deuses, era determinada por uma potência superior a todas as outras, embora não fosse personificada: o Destino (LAMAS, 2000, p. 70-71).

Nessa ordem de ideias, a mitologia nórdica opera com um mosaico imagético capaz de vivificar o ser e o estar no mundo, trazendo representações de vivências passíveis de compartilhamento entre todos os seres humanos, graças a um imaginário rico em figuras arquetípicas.

Lindholm (1992) apresenta a mitologia nórdica como narrativa exemplarmente primordial, recorrendo ao seu nome original *Edda*, que, na língua germânica, significa bisavó; tal nome já demonstraria a intenção do mito em relatar a origem de certo povo e seu transcurso até a conquista da autonomia do ser humano perante os deuses, quando já reconhece seu passado e a existência de uma história.

Compreendida como um complexo de imagens que falam diretamente ao ser humano, ou, no caso, à fantasia da criança, essas narrativas desempenham enorme valor cultural e pedagógico. Na visão de Steiner (1998), compreende-se que, por volta dos nove anos de idade, a criança ganha maior autonomia em relação à sua vida dos sentimentos; apresenta, dessa forma, uma vida mais própria e singular no âmbito emocional. Na prática da pedagogia Waldorf, observa-se que a criança se mostra

insegura, mas procura, nesse momento, um caminho próprio no estabelecimento das relações pessoais, sociais e com o meio ambiente.

Após esse período, por volta dos dez anos de idade, ela quer conhecer o mundo, sua origem e o que a cerca. Com relação ao desenvolvimento antropológico, tal como proposto por Steiner (1998), a criança ainda não está preparada para um conhecimento puramente racional – isso ocorrerá por volta dos doze anos –, indicando-se, portanto, para essa fase ainda de forte fantasia, a apresentação do mundo e dos saberes por meio de grandes imagens da humanidade. Nesse período da vida, as forças de representação e de fantasia são prementes, possibilitando que ela se mostre receptiva a tudo que lhe chega como imagem, satisfazendo-se interiormente com o figurativo. As representações mentais organizam-se com o sentimento, tocando nas camadas mais profundas da alma, na medida em que criam canais para expressão de qualidades individuais, bem como de qualidades mais coletivas e gerais do próprio desenvolvimento humano. Ademais, pode-se afirmar que as imagens das mitologias se associam com vivências individuais, coletivas, culturais e históricas.

Dessa forma, como afirma Marcos Ferreira-Santos (2005), a educação da sensibilidade engendra as práticas iniciáticas da cultura, nas quais imagens e símbolos articulados em narrativas rebordam o patrimônio histórico da humanidade em diálogo com o repertório individual dos alunos, “tornando-os significativos, possibilitando-lhes sua apropriação, perlaboração e re-elaboração poética. O conhecimento retorna, então, ao coração, cumprindo seu destino” (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 53).

3. “Do freixo de Ygddrazil” e a iniciação de Odin ou a inauguração da linguagem: reverberações da narrativa em gestos interiores

As histórias dos deuses e heróis germânicos carregam grandes imagens de criação. Esse rico imaginário, reitera-se, alimenta o sentimento das crianças e reverbera no desenvolvimento antropológico³ do aluno de aproximadamente 10 anos de idade.

O povo nórdico vinculou-se fortemente à natureza. Compreendeu o vir a ser do mundo por meio da leitura dos fenômenos naturais, traduzidos em símbolos que contêm forte cunho sagrado. A árvore fazia parte da vida deste povo que a compreendia como irmã aliada.

Em diferentes mitologias e cosmogonias, encontram-se, com frequência, paralelos semânticos entre as imagens arquetípicas das árvores e o ser humano. Estabelece-se, de forma natural e simbólica, uma correlação entre a figura e a postura ereta dos humanos com as portentosas e altivas árvores presentes nas diferentes florestas do mundo.

Uma grandiosa imagem extraída dessa mitologia figura o casal ancestral que nasce de dois

³ A concepção de antropologia conforme Rudolf Steiner baseia-se no desenvolvimento do ser humano em diferentes fases da vida.

troncos de árvores de espécies diferentes inertes encontrados na praia. Desfrutam do sopro da vida mediante doações feitas pelos deuses. Ask e Embla recebem a respiração e a alma de Odin, a inteligência de Hoenir, e Loedur lhes presenteia com a cor, a forma humana e o sangue.

O mundo também, de acordo com essa mitologia, é sustentado por uma árvore de nome Yggdrasil; portentosa, atinge as extremidades do céu e as profundezas da terra e seus ramos alcançam todas as direções do mundo e desfrutam dos diferentes ventos. A sabedoria se mantém viva em suas raízes, assim como o fluxo da vida está presente em todo o seu ser. No tronco, vive um casal de humanos – o germe do futuro –, que dará vida a uma nova estirpe. E Yggdrasil sofre com o desgaste provocado por vermes que roem suas raízes e por cervos que comem de suas ramagens, mas, mesmo assim, o orvalho matinal ainda mantém a árvore viçosa.

Sei de um freixo
que se chama Yggdrasil.
Árvore alta
embebida de água branca,
de lá vem orvalho
que se deposita nas planícies.
Está sempre verdejante
sobre a fonte de Urd.
(LINDHOLM, 1992, p. 18, tradução nossa)

Odin, deus supremo desta narrativa, decifra os símbolos que decodificam a natureza e inauguram a linguagem, enquanto se encontra pendurado por nove dias e nove noites na árvore agitada do vento. Tinha como característica portar um nome, conforme ação que estivesse exercendo. No ato de decifrar os símbolos, Odin recebe o nome de deus pendurado (Hangagott).

Sei que estive pendurado
na árvore agitada do vento
durante nove noites,
ferido pela lança —
dada a Odin,
dada a mim próprio
naquela árvore
da qual ninguém sabe
onde ela tem raiz.

Não me deram pão
nem bebida.
Olhei para baixo
até encontrar símbolos,
agarrei-os clamando
e caí lá embaixo.
(LINDHOLM, 1992, p. 28, tradução nossa)

Foi após o feito na árvore que Odin se viu habilitado a encontrar, em cada coisa no mundo, um

símbolo correspondente. Segundo a mitologia nórdica, Odin deu ao ser humano a respiração e pela apreensão do rumorejar, rugir, ondular, vaguear, cintilar, flamejar, iluminar e resplandecer, gravou-os na respiração, inaugurando a Palavra que soa pelo mundo.

A leitura da natureza recebe a forma de um símbolo, as chamadas runas, que, pela movimentação do ar, libertam o som iniciando a linguagem primordial. As imagens transformaram-se em som, em Palavra.

Assinala Gusdorf que “vir ao mundo é tomar a palavra” (2010, p.14), um ato de vontade – vontade de significação. Para ele, “tomar a palavra é uma das tarefas primordiais do homem, a linguagem não existe antes da iniciativa pessoal que a põe em movimento [...]” (2010, p. 39). A linguagem propicia o domínio do real, “a primeira palavra é a própria vocação do homem para a humanidade” (2010, p. 17). Nesse sentido, “um novo impulso transformaria a vida da criança, mediante a paulatina aprendizagem tácita do sentido da linguagem, ultrapassando o conhecimento vinculado às percepções sensoriais e associaria voz e audição na estruturação de uma compreensão superior.” (GUERRA, 2017, p. 55).

Retomando Gusdorf, “A linguagem é o ser do homem levado à consciência de si próprio – abertura para a transcendência” (2010, p. 15). Desse modo, as imagens primordiais que movem a narrativa podem reverberar na vida da criança, propiciando a compreensão, de maneira simbólica, sobre a importância da linguagem para o processo da humanização e para se colocar individualmente no mundo.

Para uma criança de dez anos, trata-se da possibilidade de sentir a força da palavra de maneira plástica, pela poesia narrativa, vivenciar, de forma imagética e ancestral, o nascimento do ser humano, o nascimento da individualidade. A palavra possibilita ao ser humano sua livre expressão. Para Gusdorf (2010), a palavra estruturada na língua existe como condição potencial da fala em ato, precisa ser atualizada pelo esforço da expressão. A forma como se usa a língua denota uma expressão pessoal, que se traduz como um estilo, o que revela aspectos da própria personalidade. Acrescenta o referido autor (2010, p. 72-73): “o estilo exprime a linha da vida, o movimento de um destino segundo a sua significação criadora. [...] A luta pelo estilo é luta pela vida espiritual”.

Na proposta de Richter (2002) sobre o currículo Waldorf, durante o quarto ano escolar, as crianças iniciariam o processo de reconhecimento consciente da língua materna; propõe-se a redação de forma mais elaborada e com a solicitação de colaboração de recursos de estilo próprios e individuais. É também nesse momento que o estudo da gramática dentro do currículo Waldorf ganha sentido. Pelo estudo da Gramática, a criança se insere no fluxo da língua materna, mas também estabelece uma relação com o seu ser interior. Pelas palavras de Richter (2002, p. 92): “Ao aprofundar-se conscientemente na estrutura da língua, a criança desperta para o amplo relacionamento entre todas as pessoas que falam a mesma língua. O desenvolvimento do eu se consuma enquanto lança simultaneamente um olhar ao mundo (anímico) exterior.”. Como um patrimônio imaterial comum de compreensão e agregação dos homens, a língua materna institui o sentido de comunidade. Constitutiva de uma nação, seu domínio

implica o sentido de pertencimento a um lugar e o significado de nele conviver. Essa descoberta de possibilidades de pertencimento de forma consciente é bastante significativa para a criança de dez anos. Pertencer a uma família, a um bairro, a uma cidade, a uma comunidade, ao espaço e ao tempo em que vive são compreensões que ganham sentido no momento do nascimento da individualidade.

Assim os estudos de gramática caminham no sentido, por exemplo, da conjugação de verbos em diferentes tempos, proporcionando à criança a noção clara e inequívoca do tempo. De forma consciente e individual, cada aluno tem a possibilidade de se conhecer e se estabelecer no tempo e no espaço. Esta qualidade permite que o mundo, outrora ainda uno para a criança, seja visto sob outra ótica; poderá ser conhecido de forma mais objetiva.

Com uma proposta de currículo horizontal e interdisciplinarizado, várias áreas do conhecimento sintonizam questões pertinentes ao que o aluno vivencia em seu íntimo nessa fase da vida. Assim, ao longo do quarto ano, chega, também, o momento do estudo do entorno, daquilo que poderia ser entendido como Geografia, estando esta vinculada à História local. A criança conhecerá o espaço que a circunda preenchido de valores e vivências culturais e históricas. Pode estabelecer, desta forma, a conexão consciente com sua família, tribo, povo, cidade, estado, país. Nas Ciências Naturais, a aproximação com o meio ambiente, com a terra e seus reinos vegetal, animal e mineral articula Zoologia, Botânica e Mineralogia. Conforme Richter (2002, p. 30), “a criança que se sentia como parte do mundo percebe agora o mundo como meio ambiente”.

A fantasia, a imaginação e a representação engendrados na narrativa acompanham o ensino em todos os seus âmbitos e, nas Artes, ganham força nos estudos de língua materna associados aos estudos de arte da fala, de eurtímia⁴ e música, mobilizando as forças do sentimento muito mais do que as do intelecto. Na Arte da fala, as narrativas nórdicas são trabalhadas com tom de declamação, a partir de exercícios que marcam a aliteração, sendo esses, muitas vezes, introduzidos com um bastão, que marca a acentuação sonora e o ritmo com fortes pisadas e batidas, possibilitando que o aluno vivencie mais conscientemente o pulsar da língua e reforce seu enraizamento no solo e ouça a si mesma. Coração e respiração modulam conjuntamente a força fonética da voz. De acordo com Steiner, em palestra ministrada em Viena, em 7 de junho de 1922, sobre a arte da recitação e da declamação, segunda palestra:

Recitar nos conduz mais profundamente para dentro da nossa essência e também mais profundamente dela para fora, abarca da mesma forma toda circulação sanguínea, assim como a respiração. Mas, com a respiração, ao declamar, elevamos até o alto aspecto anímico-espiritual humano aquilo que, normalmente, atua como natureza de vontade nas maiores profundezas; e com isso aparece para nós não só a simetria da rima e do verso, como também o elemento lutador da aliteração que nos leva com vigor para dentro do mundo (STEINER *apud* SLEZAK-SCHINDLER, 2013, p. 27).

⁴ Eurtímia consiste na expressão corporal desenvolvida por Rudolf Steiner que expressa palavras e música em gestos corporais.

Além das recitações, imagens da mitologia nórdica são relevantes e recorrentes também para o trabalho com pinturas, desenho de formas, entre outras artes.

Por fim, retomando imagens da narrativa nórdica, seu desfecho ocorre com o apocalipse dos deuses, momento em que eles são aniquilados e permanecem apenas como uma esperança para o futuro, para ressurgirem em tempos melhores. Essa imagem final traz seres humanos abandonados à sua própria sorte e, ao mesmo tempo, sem a condução dos deuses, revelam-se responsáveis por suas ações e decisões. Para Steiner, esta é uma das maiores qualidades da narrativa, o que a torna única e de relevância para fazer parte do conteúdo programático para esta faixa etária. Desta forma, a mitologia nórdica cumpre seu papel de conduzir simbolicamente a criança do ambiente universal – dos deuses – para o individual – do humano que atua no mundo –, dando-lhe, por meio das imagens, a oportunidade de individualizar-se paulatinamente para conhecer a si, o tempo e o espaço que a circunda.

Conforme já mencionado, a referida mitologia proporciona o enraizamento da criança no espaço em que vive, por isso, será de extrema pertinência, após contar a mitologia nórdica, narrar as cosmogonias relativas a este local geográfico. Quando pensamos o Brasil, existem diferentes cosmogonias dos povos que habitam e habitaram este lugar, como, por exemplo, o mito cosmogônico Guarani, Yourubá, entre outros. Esse será o conteúdo a ser trazido para situar as crianças no espaço em que vivem de forma imagética mediada por grande riqueza cultural.

Imagens semelhantes existem em diferentes cosmogonias, vinculadas a culturas diversas, mas elas necessitariam ser pesquisadas, pois, na perspectiva steineriana, embora existam outras mitologias com imagens grandiosas e uma rica linguagem narrativa, o aspecto arquetípico da passagem do protagonismo divino aos seres humanos é relevante para o desenvolvimento e para a formação da criança de dez anos aproximadamente.

Considerações finais

A história humana é tecida pela arte de narrar. Como uma atividade inalienável do ser humano, contar e ouvir histórias são exercícios relevantes para o afinamento dos sentimentos, para o acolhimento do outro e para a vivência de imagens primordiais em cartografias internas. Com linguagem marcada por sua forma artística, a narrativa, como um corpo vivo, é movimento não só de descoberta do outro, mas também de si mesmo.

Argumenta o filósofo alemão Walter Benjamin que alma, olhar e mãos entretecem o gesto vocal, rebordando a memória com o sentido de comunicar experiências recolhidas da matéria primordial – a vida humana.

Embora reveladoras de singularidades das diversas culturas, as narrativas mitológicas carregam imagens grandiosas e, ao se preservarem no tempo, pelos fios do imaginário, reverberam ações, sentimentos e pensamentos que conciliam os seres humanos como condição – em diversidade e unidade. Nesse sentido, ultrapassam a dimensão da materialidade para inserirem-se no âmbito da espiritualidade.

Em sua proposta pedagógica, Rudolf Steiner valoriza tanto a arte de narrar, quanto as narrativas mitológicas para a formação das crianças.

Na pedagogia Waldorf, o currículo é pensado como algo vivo e articulado com o desenvolvimento humano. Aos dez anos de idade, a vivência e o conhecimento da Mitologia Nórdica mostram-se relevantes, pois essas narrativas oferecem imagens vivas e inauguradoras de sentido para a criança nessa fase de desenvolvimento. As figuras de deuses e heróis, como imagens primordiais presentes nessas narrativas, convidam o aluno, nesse momento de vida, a criar gestos interiores a partir do sentimento.

Entre outras imagens grandiosas presentes nas narrativas nórdicas, o fragmento analisado neste trabalho assinala aspectos que envolvem a relação da criança com seu processo de individualização. Os sentidos da linguagem, da língua e da palavra percebidos por meio da vivência narrativa podem despertar o sentimento de pertencimento a si mesmo e ao contexto vivencial. Tomar a palavra para si e desenvolver a consciência de si como ser único, distinto do todo, embora seja experiência crepuscular, como simbolicamente evoca a narrativa analisada, é um processo formativo necessário para o enraizamento histórico-cultural e para o adensamento da jornada individual. Por essa razão, neste momento da vida em que ela vivencia a separação eu – mundo, Steiner sugere pedagogicamente o trabalho com a Mitologia Nórdica, podendo ser ampliado com outras mitologias que carreguem imagens afins a esse propósito.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. (coord.). **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUSDORF, G. **A palavra**: função, comunicação, expressão. Lisboa: Edições 70, 2010.

LAMAS, Maria. **Mitologia Geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

LINDHOLM, Dan. **Götterschicksal Menschenwerden**. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1992.

LINDOW, John. **O livro da Mitologia Nórdica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e metas de ensino de uma Escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

SANTOS, Marcos Ferreira. **Crepusculário**. 2.ed. São Paulo: Zoulm, 2005.

SLEZAK-SCHINDLER, Christa. **O falar artístico na idade escolar**. 4.ano. Aspectos básicos para professores e educadores. Outubro 2013. Apostila impressa.

STEINER, Rudolf. **A alma dos povos**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

_____. **Arte da Educação I** – o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A arte de Educar II** – metodologia e didática. São Paulo: Antroposófica, 2016.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

_____. **Educação na puberdade**: o ensino criativo. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. **O cristianismo como fato místico**. São Paulo: Antroposófica, 2018.

UEHLI, Ernst. **Nordische Germanische Mythologie**. Stuttgart: Mellinger Verlag, 1965.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A criação de personagens para livros infantis como processo de dialogismo e exotopia criativa a partir das considerações bakhtinianas

Janaina do Carmo Lourenço

Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define (AMORIM, p. 96, 2006).

Introdução

Um autor em seu processo criativo olha para seu “eu” e para os seus pares, para o “outro”, mas nunca será capaz de se ver por completo, é sempre necessário o olhar do outro para ser capaz de olhar para si mesmo em completude. Este olhar nos possibilita um contato com as questões alheias, com as diferenças e similaridades e assim nos amplia, nos incorpora na realidade do outro (BAKHTIN, 2011; 2019).

Este capítulo versa sobre a atividade da criação de personagens de livros infantis como processo de dialogismo e exotopia criativa que a autora desenvolveu como parte dos conteúdos e práticas da disciplina de Oficina de Texto (doravante OT), para um curso de Tecnólogo em Design Gráfico (doravante TDG), em uma universidade brasileira, no interior do estado de São Paulo, entre os anos de 2009 e 2019.

Esta proposta para uma sequência didática de criação de personagens de livros infantis, é parte da pesquisa de dissertação de mestrado da autora: “Livros infantis: como criá-los e as possibilidades de adaptação à diversidade escolar”. A proposta foi desenvolvida após uma extensa busca por material sobre criação verbal e não verbal de livros infantis e as suas possibilidades de transposição de linguagens na época em que a autora assumiu a cadeira da disciplina de OT, no referido curso de TDG, no ano de 2009. A busca perdura até a presente data, em 2022, no decorrer da elaboração e escrita da dissertação. Essa busca mostrou um raso resultado desde o princípio, uma vez que poucos autores tratam sobre o processo de criação no mercado nacional e menos ainda se versa sobre o processo de criação coletiva em sala de aula. O que justifica a pesquisa, pois os livros e estudos normalmente dirigem-se apenas à análise das obras e raramente ao processo de criação, estimulando escrita e produção artística, além de auxiliar na ampliação das capacidades leitoras, verbo/visual, dos alunos.

O objetivo desta pesquisa é a geração de uma proposta fundamentada e materiais de apoio para professores de disciplinas de criação de leitores/escritores/criadores. E traz como objetivos específicos: 1) analisar exercícios e atividades utilizados no processo de produção desenvolvida na disciplina OT (2009 a 2019); 2) aperfeiçoar exercícios para criação de personagens que compõem livro infantil, técnicas e estratégias a partir de diversas fontes da arte, educação e linguística, exploradas e ressignificadas conforme interesse e necessidade, tanto durante a construção do livro, como em futuras pesquisas, abordagens e propostas de trabalho.

Quanto à fundamentação teórica, este estudo fundamenta-se nas teorias dialógicas de Bakhtin e do Círculo (2011; 2019) e os conceitos por eles definidos sobre as relações do autor e seu personagem, relações de exotopia criativa, que são exemplificadas por Amorim (2006) na relação criadora do artista plástico:

A criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática (AMORIM, 2006, p. 96).

Quando um autor escreve sua obra e nesta ação, cria seus personagens, ele se propõe a olhar pelo mundo e para dentro de si mesmo, buscando em suas memórias as percepções de suas vivências. O processo parece simples, e em teoria o é, mas a prática e principalmente em um fazer coletivo com os alunos, por vezes se mostra um desafio imensurável. Principalmente se considerarmos a realidade do ensino brasileiro, onde é comum salas muito numerosas, em todas as fases educacionais.

Volóchinov (2019, p. 235-236) descreveu o processo de criar em escrita, observando a dificuldade do autor em pôr no papel suas palavras, que em sua mente pareciam tão claras antes de iniciar o processo.

Um autor iniciante está sentado à mesa e olha com desalento para a folha de papel em branco diante dele. Antes de pegar a pena nas mãos e se preparar para escrever, havia tantas ideias na sua cabeça... [...] Mas agora - cada frase com a qual pretende começar sua obra parece obtusa, desajeitada, estranha e artificial (VOLÓCHINOV, 2019, p.235).

Ele analisa que o processo de escrita difere de outros processos criativos, uma vez que depende da língua (“a palavra”) e da linguagem (“a organização e a composição”) (VOLÓCHINOV, 2019, p. 235) preferidas pelo autor. Obrigando a uma série de escolhas e

direcionamentos que podem gerar grande dificuldade até aos autores experientes. Diferente do trabalho do artista com seus materiais, o escritor lida com os significados das palavras, seus sentidos dentro de uma sociedade, de grupos sociais, de gerações específicas, de regiões, de países etc., e assim a criação dos personagens requer um entendimento deste universo dentro do qual o personagem e sua história se constitui.

Com o intuito de facilitar este estro criador tão complexo, que o presente estudo foi desenvolvido. Em um relato de experiência de uma pesquisa qualitativa e documental, pois analisa, um *corpus* que consiste nos exercícios elaborados por esta autora, e aplicados, na disciplina de OT do curso de TDG e no conjunto de processos realizados na disciplina de OT, que constituíram base para a realização de livros infantis.

1. A exotopia criativa

Para Bakhtin, as relações (exotópicas) e percepções que se desenvolvem entre o "eu" e o mundo, são pautadas por julgamentos de valor, em suas questões pontuais e não com um olhar global do indivíduo real, o que difere completamente com o olhar para o personagem, que é sempre visto como um todo e valorado como todo.

...é ainda em nós mesmos que somos menos aptos e conseguimos perceber esse todo da nossa personalidade. Já na obra de arte, a resposta do autor às manifestações isoladas da personagem se baseia numa resposta única ao *todo* da personagem, cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo como elemento da obra. (BAKHTIN, 2011, p. 4)

Portanto, quando se propõe a criação de um personagem ao aluno que possui pouca experiência criadora, na maioria das vezes, distancia-se da ideia de um conjunto já pronto e partindo do conceito muito utilizado em aulas de desenho, pede-se que componha a partir da observação de um outro, ou mesmo de si mesmo, mas como se observasse de fora de sua própria vida. Este processo possibilita o interdiscurso, definido por Bakhtin e pelo círculo como dialogismo. (FIORIN, 2006, p. 165)

Para tanto é preciso compreender que “o dialogismo é sempre entre discursos”. (FIORIN, 2006, p. 166) e que o discurso constitui um caráter social do indivíduo, trazendo à tona sua história, seu grupo social, sua origem, seus sonhos e desejos. Este processo leva ao entendimento um pouco mais amplo do lugar do outro, de seus valores, de seu gênio e caráter. “A descoberta de outras lógicas diferentes da sua transforma o ponto de vista...” (AMORIM,

2006, p. 108), o que favorece a integração do grupo e a quebra de pré-conceitos ou de conceitos preconcebidos.

Toda esta sequência foi aplicada ao aluno e desenvolvida por ele, na primeira ou segunda aula do semestre, com os alunos das turmas integradas de 1o e 2o semestres de TDG. O processo visa observar um colega e integrar-se com ele, em uma análise verbo-visual em perspectiva dialógica.

Aqui não nos interessam aquelas ações que com seu sentido externo abarcam a mim e ao outro por meio do acontecimento singular e único da existência e visam à efetiva mudança desse acontecimento e do outro que ele contém como elemento constituinte; elas são ações-atos puramente éticos; o que nos importa são apenas os atos de *contemplação-ação* - pois a contemplação é ativa e eficaz -, os quais não ultrapassam o âmbito do dado do outro e apenas unificam e ordenam esse dado; às ações de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas (BAKHTIN, 2011, p. 23).

A observação da outra parte de um entendimento do aluno (observador) que analisa o outro e se dispõe a trabalhar com ele (observado) e ao mesmo tempo ser observado em retorno, em uma construção dupla de personagens. Uma vez que cada aluno cria seu próprio personagem a partir da observação de sua dupla. É da natureza humana a busca de seus pares, pessoas que de certa forma refletem quem somos ou quem gostaríamos de ser, mas em um primeiro olhar nem sempre consegue-se uma identificação, para tanto é necessário a conversa, a troca de experiências e é neste ínterim que este exercício favorece a integração.

O processo de criação será aqui descrito como uma “sequência didática”, que se entende como “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual [discursivo] oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 in LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, 2017, p. 292).

2. A sequência didática - criação de personagens

Esta sequência didática é estruturada em oito etapas. Elas foram organizadas para os alunos de OT em um curso de TDG, mas podem ser aplicadas em diversas turmas, a partir dos alunos do ensino fundamental com pequenos ajustes e adaptações. Todo processo foi pensado para ser de fácil aplicação, uma vez que as turmas eram muito grandes, chegando a mais de cem alunos.

A primeira etapa da sequência didática é principiada com a organização dos alunos em duplas (aleatórias), o professor deve indicar que a pessoa deve escolher alguém próximo, um vizinho de carteira, não importando qual dos quatro lados (à frente, atrás, à esquerda ou à

direita). Neste processo pode ocorrer de alunos terminarem sem par, ou pelo número ímpar do total de alunos ou por timidez, nesta hora o papel de professor mediador é integrar esses alunos com outros também sem par em pontos distantes da sala, ou ainda de criar trios para trabalharem em conjunto ao invés de duplas. Mas deve-se deixar claro quem deve retratar quem no processo, pois cada aluno só deve retratar um dos colegas e ser retratado por um deles.

Um cuidado importante neste momento do rearranjo das carteiras para facilitar a dinâmica é sempre ter espaço para o trânsito do professor pela sala, pois o mesmo deve acessar todos os grupos, caso haja dúvida ou algum contratempo no processo. Outras separações dos alunos são possíveis, tudo depende da relação da sala, em qual período do ano acontece a dinâmica, se a turma já se conhece a algum tempo ou se esses alunos não se conheciam, o número de alunos etc. Outra possibilidade é que cada aluno faça o exercício sozinho, pensando em algum conhecido ou familiar, ou como uma autoanálise, retratando a si próprio.

O ideal é que essa dinâmica seja apresentada sem se especificar a questão da criação de um personagem, o professor pode apresentar a dinâmica como uma atividade em dupla, para integração da sala, por exemplo. Quando há a ciência do exercício alguns alunos se sentem tímidos ou envergonhados, o que pode causar uma maior demora no desenrolar da sequência didática.

No prosseguimento, à segunda etapa, o professor deve pedir aos alunos que conversem por alguns minutos, eles devem contar a seus pares um pouco de sua história, onde moram, seus hobbies, seus gostos musicais, a origem de suas famílias, se praticam algum esporte etc. - o professor pode nortear os temas da conversa com sugestões ou especificar uma lista de perguntas que são escritas na lousa para que todos possam visualizar e pensar sobre as respostas, neste momento nada deve ser escrito pelos alunos. O tempo estipulado para esta etapa da dinâmica varia conforme o tempo de aula que o professor possui, isso pode variar de cinco a vinte minutos, mas não deve exceder esse tempo, para que os alunos não se dispersem. Cuidado para não lançar muitas perguntas a serem respondidas em um curto período de tempo.

Entendendo aqui a importância e a valorização do diálogo, da conversa entre os colegas neste processo, para assim ampliar a compreensão da figura do outro, para iniciar uma compreensão de seus preceitos, uma vez que

Todas as produções de linguagem – faladas ou escritas – são enunciados sócio-historicamente constituídos e situados e, portanto, caracterizados por aspectos sociocomunicativos (condições de produção, de circulação, de recepção; propósito comunicativo; temática), estrutura composicional verbal e não verbal e estilo. (LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, 2017, p. 290)

Esta sequência didática pode acontecer em sala de aula ou outro espaço da escola, como um jardim ou a quadra, possibilitando uma maior descontração dos alunos. Mas o professor deve pensar todos os detalhes com antecedência e preparar seu material, se a atividade será realizada fora da sala de aula a lousa deve ser substituída por folhas pré-preparadas que podem ser expostas aos alunos.

Para as próximas etapas o professor pode optar por trabalhar com uma tabela já previamente preparada por ele (ver modelo na figura 1) ou uma folha em branco, que será organizada pelos alunos conforme as disposições determinadas pelo professor. Tudo depende de quanto o professor quer revelar do processo para os alunos. Se o intuito é ir desvelando cada etapa do processo, é possível trabalhar com tabelas menos detalhadas (ver modelo na figura 2) ou com a folha em branco. Se os alunos não são muito organizados ou estão nos anos iniciais do ensino fundamental do ciclo II ou dos anos do ciclo I, pode-se ter uma tabela bem estruturada para que não se percam no processo de escrita. O modelo de organização é importante, primeiro para que o estudante se habitue na organização dos seus escritos, segundo para ampliar suas relações espaciais do espaço de escrita/criação.

Distribuídas as folhas previamente preparadas ou em branco, inicia-se a terceira etapa, o aluno deve identificar sua folha, com seu nome e do seu par na parte superior da folha. Lembre-se de pedir ao aluno que escreva seu nome completo e não use apelidos. Eles podem utilizar também os nomes sociais se este for o caso. Sempre recorde-se de explicar ao aluno que primeiro deve escrever o próprio nome e abaixo dele o nome do seu par, assim o professor tem certeza de quem realizou a atividade.

Na quarta etapa o aluno deve listar dez características psicológicas e/ou emocionais do parceiro, se ele é introvertido ou extrovertido, se é mais fechado ou tímido, se é amoroso, delicado, agressivo, escandaloso entre tantas outras caracterizações. Nesta etapa o professor deve ter muito cuidado, isso não é um espaço para *bullying*, os alunos devem observar o colega com respeito e consideração. O professor deve conversar com os alunos neste processo, explicando que estão aprendendo a ver o mundo do outro, sua realidade, para uma melhor convivência do grupo.

A quinta etapa também se apresenta como uma lista, mas agora das dez características físicas do outro, aqui o aluno deve listar aquilo que vê, que identifica do estilo do outro, de seu físico, de seus cabelos, seus acessórios etc. Novamente é preciso um cuidado do professor para que os alunos não realizem *bullying* com os colegas, isso requer atenção. Nas etapas quatro e cinco, o professor pode pedir que o aluno não compartilhe a sua escrita com seu par, esses

escritos são dos alunos e eles podem mantê-los só para si, evitando assim constrangimentos dele e do aluno retratado.

Figura 1: Ficha I - modelo de ficha para criação de personagem. Ficha completa.

Nome: _____ ano/série/turma: _____
Nome do aluno retratado: _____

Perfil Psicológico	Físico
1 -	1 -
2 -	2 -
3 -	3 -
4 -	4 -
5 -	5 -
6 -	6 -
7 -	7 -
8 -	8 -
9 -	9 -
10 -	10 -

Objeto: _____

Nome do personagem: _____

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 2: Ficha II - modelo de ficha para criação de personagem. Ficha incompleta, esta ficha deve ser preenchida com a função das listas e espaços, pelo aluno, no decorrer das atividades.

Nome: _____ ano/série/turma: _____	
Nome do aluno retratado: _____	
1 - _____	1 - _____
2 - _____	2 - _____
3 - _____	3 - _____
4 - _____	4 - _____
5 - _____	5 - _____
6 - _____	6 - _____
7 - _____	7 - _____
8 - _____	8 - _____
9 - _____	9 - _____
10 - _____	10 - _____
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>	

Fonte: elaborado pela autora.

Após a organização das duas listas de dez itens, a sexta etapa é um momento bastante lúdico, portanto o professor pode utilizar de brincadeiras e de objetos lúdicos, como varinhas mágicas ou varinhas de condão, ao estilo das histórias sobre bruxos ou mágicos. Elas podem ser objetos reais, desenhos impressos ou mesmo desenhos feitos à mão pelo professor. O professor pode utilizar de palavras mágicas para trazer leveza ao processo.

Neste ponto o professor pede para seus alunos transformarem essa lista de características em um objeto inanimado, pede para que os alunos não utilizem personagens já existentes, ele deve criar algo novo. Cite exemplos de histórias, filmes ou desenhos animados, onde pessoas foram transformadas em objetos. Esta deve ser uma etapa rápida, não deixe o aluno pensar muito, cronometre o tempo, eles devem pensar isso em no máximo três minutos, o ideal é escrever o objeto que primeiro lhe veio à cabeça. O professor pode estipular a transformação dos dados em outros elementos, como: animais, brinquedos, doces, objetos escolares, ou objetos do quarto do aluno etc. A proposta é sempre associá-lo ao perfil criado nas duas listas que iniciaram a sequência.

A sétima etapa é um processo de transposição de linguagem, o aluno deve desenhar o objeto escolhido, de forma viva, portanto cabe aqui outro momento de ludicidade das varinhas de condão, o professor pode e deve deixar esse momento descontraído e divertido. O objeto se transforma com as características listadas acima do espaço do desenho. Aqui não importa a habilidade de desenho do aluno, mas sim sua capacidade de utilizar a linguagem do desenho. Esse é só o primeiro traço deste novo ser, isso pode e provavelmente será alterado em algumas características no decorrer da construção da história. Os alunos podem utilizar lápis grafite, lápis de cor, canetas hidrocor, canetas esferográficas... todo material que estiver disponível. Novamente o que irá ditar o tempo desta etapa é o tempo total da aula e o grupo de alunos que realizam a sequência, uma vez que será muito diferente o processo de alunos em cada etapa educacional e para os cursos de criação ou de formação de educadores. Por fim, a oitava etapa é criar um nome para este personagem, é papel do professor esclarecer e estimular a busca por nomes com significado dentro do caráter descrito no processo de criação. E lembre os alunos que, o objeto não é mais o aluno retratado, mas sim um novo ser, uma vez que ele também vai trazer características de seu criador. Esta relação da verbo-visualidade em perspectiva dialógica na construção do personagem foi definida por Bakhtin,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão - o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2011, p. 21)

Aqui esta pessoa se funde no personagem, elaborado a partir do olhar do autor e da imagem do observado, mas que ao fim não é nenhum dos dois, mas sim um novo ser. Que pode ser inserido em uma nova realidade da história infantil.

Considerações finais

Os resultados esperados desta pesquisa são a contribuição para oficinas de criação de personagens para livros infantis, além de gerar material de proposição para outros professores que se interessem pelo trabalho de criação de personagens e de livros infantis. Assim ampliando o material disponível no mercado.

Ressaltando que esta é apenas a primeira sequência didática em um longo processo que tem duração de até quatro meses de atividades semanais com carga horária de 3 horas/aula, que culminam com a produção de livros infantis. Pensado e aplicado inicialmente para o curso de TDG, na disciplina de OT. E podem ser desenvolvidas e adaptadas para outras realidades, algumas citadas na construção deste relato, mas em momento algum se pretende finalizar as possibilidades de adaptação e de outras sequências de criação.

Referências

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95 – 114.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. Trad. Paulo Bezena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.M. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2.ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161 – 193.

LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 287-303, jan./jun. 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

A importância da narração de histórias em *E Buda desabou de vergonha* e *A ganha-pão*

Dayse Oliveira Barbosa

Introdução

Este trabalho visa à análise comparativa de como o ato de narrar histórias é determinante no desenvolvimento da trajetória das protagonistas do filme iraniano *E Buda desabou de vergonha* (direção de Hana Makhmalbaf) e da animação irlandesa *A ganha-pão* (direção de Nora Twomey). Ambos os filmes narram as atrocidades cometidas contra meninas na primeira vigência do regime Talibã no Afeganistão, na segunda metade da década de 1990.

Em *E Buda desabou de vergonha* (2007), Bakhtai, uma garota analfabeta, decide ir à escola após ouvir o vizinho lendo uma pequena história na cartilha de alfabetização dele. O desejo de Bakhtai é a mola propulsora do enredo fílmico.

Já em *A ganha-pão* (2017), Parvana é uma garota que tenta sobreviver lendo e escrevendo cartas para os outros; nos conflitos do cotidiano, ela é obrigada a trajar-se de menino para conseguir o sustento da família, ao longo do enredo, sua trajetória entrelaça-se às narrativas da oralidade, para minimizar o peso do cotidiano.

De acordo com Regina Machado (2015), pesquisadora da arte de contar histórias:

A arte da palavra, oral e escrita, permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação. É manifestação expressiva que uma pessoa dirige a si mesma e ao outro, estabelecendo contatos. A arte da palavra requer o exercício da capacidade de transmutar imagens internas em configurações de linguagem ordenadas poeticamente. Tal ordenação é fruto de um longo processo de descoberta das palavras que podem ser encadeadas para fazer sentido, para conferir significação à experiência de vida de uma pessoa. (MACHADO, 2015, p. 16)

É notório que tanto em Bakhtai quanto em Parvana as histórias são capazes de transformar os pensamentos e sentimentos, bem como as percepções e afetos, conferindo às meninas novo significado as suas experiências de vida. Por isso, a narração de histórias torna-se em *E Buda desabou de vergonha* e *A ganha-pão* o pilar das protagonistas, expostas à crueldade do fundamentalismo Talibã.

De acordo com Mohsen Makhmalbaf, o Talibã originou-se da seguinte forma:

Antes de o Paquistão conquistar sua independência em relação à Índia, o Afeganistão fazia fronteira com este país e sérias disputas surgiram entre os dois por causa da região habitada pelos pashtoons. Os ingleses traçaram a linha Durant e dividiram a região entre os dois países sob a condição de que, após 100 anos, o Afeganistão recuperaria o controle sobre a porção do Pashtoon que cabia à Índia.

Posteriormente, quando o Paquistão declarou sua independência, a porção indiana do Pashtoon tornou-se metade do Paquistão. Há seis anos o Paquistão deveria ter devolvido a região ao Afeganistão, conforme as determinações internacionais. Como poderia o Paquistão, que ainda mantém reivindicações sobre o Caxemira, concordar em ceder metade de sua área para o Afeganistão?

A melhor solução era treinar mujahedins afegãos famintos para controlar o Afeganistão. Assim, os membros do Taleban treinados no Paquistão jamais iriam nutrir ambições de reivindicar a região dos pashtoons de seus senhores. (MAKHMALBAF, 2001, p. 81)

Conforme a afirmação transcrita de Mohsen Makhmalbaf, o Talibã é composto por meninos oriundos da tribo pashtoon (um dos grupos étnicos majoritários do Afeganistão), extremamente pobres, que foram recrutados para treinamento militar no Paquistão.

Esses meninos, sem qualquer formação intelectual, além de treinamento militar, receberam aulas de teologia, com uma visão completamente distorcida do Alcorão. Adriana Carranca, jornalista brasileira que viajou para Cabul (capital afegã) em 2011 a fim de investigar, na população afegã, as sequelas da guerra dos Estados Unidos contra o Afeganistão, relata que:

A violência dos conflitos, o caos, as atrocidades cometidas pelos milicianos e senhores da guerra – como estupros e chacinas – criaram o ambiente propício para a ascensão dos talibãs (estudantes, em árabe). Filhos de refugiados do regime soviético, criados e treinados para a *jihad* nas madrassas (escolas religiosas) do Paquistão, eles preencheram rapidamente o vácuo deixado no governo central com a promessa de restabelecer a ordem e garantir a segurança da população. Apoiados pelo povo, os então desconhecidos talibãs assumiram o controle do país em 1996, instaurando o Emirado Islâmico do Afeganistão. (CARRANCA, 2012, p. 12)

Percebe-se que Adriana Carranca reafirma a formação militar esclarecida por Mohsen Makhmalbaf e acrescenta a formação religiosa dos afegãos no Paquistão, em escolas específicas denominadas madrassas. Essa formação militar e religiosa radical deu ao Talibã sua principal característica: o fundamentalismo.

Ainda de acordo com a jornalista, havia uma situação de instabilidade do Afeganistão em decorrência da guerra contra a União Soviética. Por isso, o Talibã alcançou o poder do país em 1996, governando-o até 2001.

Em 1996, o grupo fundamentalista islâmico instituiu uma série de decretos tolhendo a liberdade de todos, inclusive, mulheres e meninas. Harriet Logan (2006) apresenta alguns desses decretos:

- As mulheres não devem sair de suas residências, se o fizerem, não devem usar trajes elegantes, produtos cosméticos ou atrair atenção desnecessária. Caso venham a usar vestes elegantes, adornadas, apertadas ou atraentes, jamais conhecerão o paraíso.

- Não é permitido às mulheres trabalhar fora de casa ou frequentar escolas.

- É proibido rir em público.

- Cortes de cabelo à moda inglesa e norte-americana são proibidos. Pessoas de cabelos longos serão presas e levadas ao departamento religioso para raspagem dos cabelos. O criminoso deverá pagar o barbeiro.

- É proibido lavar roupas nos riachos e córregos da cidade. As jovens que violarem esta lei deverão ser apanhadas respeitosamente à moda islâmica e levadas para suas residências. Seus esposos serão severamente punidos.

- São proibidas a confecção de roupas femininas e a tirada de medidas corporais por alfaiates. Caso mulheres ou revistas de moda sejam vistas numa alfaiataria, o infrator será preso.

Essas proibições aparecem no enredo de ambos os filmes, sobretudo, nas cenas de bombardeio e agressões sofridas pelas meninas por parte de meninos que sonham em se tornarem guerreiros talibãs.

A seguir, será apresentada a análise de como o ato de narrar histórias é determinante no desenvolvimento da trajetória de Bakhtai e Parvana nos filmes *E Buda desabou de vergonha* e *A ganha-pão*, respectivamente.

1. Bakhtai: a procura de uma história

Figura 1: Bakhtai ao ouvir o vizinho lendo uma história na cartilha de alfabetização



Fonte: *E Buda desabou de vergonha* (2007)

Bakhtai é a protagonista de *E Buda desabou de vergonha*, filme iraniano dirigido por Hana Makhmalbaf, em 2007.

Para realizar a ambientação do público, a primeira cena do filme é a explosão das estátuas de Buda pelo Talibã, na cidade histórica de Bamyian. Nessa cidade, devastada pela atuação intensiva do grupo fundamentalista islâmico, reside Bakhtai, uma garota de aproximadamente seis anos de idade, que vive em uma caverna com a mãe e a irmã, um bebê de colo, que chora de fome enquanto Bakhtai prepara a mamadeira de água com açúcar para ela. Em nenhum momento do filme há menção ao pai da protagonista.

A menina decide ir à escola quando ouve Abbas, seu vizinho da mesma faixa etária, lendo a pequena narrativa na cartilha de alfabetização dele: *Um homem descansava embaixo de uma árvore quando uma noz caiu em sua cabeça. O homem assustou-se e disse: Ainda bem, se fosse uma abóbora, eu teria morrido.*

O semblante de Bakhtai ilumina-se ao ouvir essa pequena história, ela pede que o vizinho leia novamente, ele repete a leitura, mas humilha a garota por ela ser analfabeta. Mesmo envergonhada, a protagonista pede ajuda ao Abbas para ir à escola. O efeito da pequena narrativa foi tão poderoso em Bakhtai que ela resolve aprender a “ler lindas histórias”.

O enredo do filme desenvolve-se fundamentado na trajetória de Bakhtai para chegar à escola. O mais interessante, nesse desenvolvimento, é como a protagonista repete incessantemente a curta narrativa em sua cabeça e, às vezes, pede aos adultos que contem a ela a história que ouvira de Abbas, contudo, não encontra ninguém disposto a dar-lhe atenção.

De acordo com Izidoro Blikstein (2002), comunicar significa tornar comum uma ideia a alguém. Para que a comunicação concretize-se, o remetente emite uma mensagem e o destinatário a responde de maneira verbal ou não verbal, ou seja, a comunicação requer interação dos membros que a integram. Nesse sentido, nota-se que não há interação entre Bakhtai e os adultos com quem a garota tenta dialogar em sua trajetória. Pode-se interpretar, dessa forma, que há um silenciamento da protagonista pelos personagens adultos, uma possível metáfora do silenciamento social da mulher no Afeganistão.

Conforme Eni Orlandi (1993) afirma, o silêncio é dotado de significado. Assim, o silêncio não é apenas ausência de som, mas um constituinte importante para a interpretação do relacionamento social entre as pessoas em determinada situação comunicativa. Em *E Buda desabou de vergonha*, além dos momentos em que a protagonista pede aos adultos que contem novamente a pequena história, mas não obtém resposta, há outras duas ocasiões em que o silêncio adquire conotação singular no desenvolvimento do enredo.

A primeira delas é quando Bakhtai vai à procura da mãe para pedir-lhe que compre caderno e lápis porque ela queria ir à escola com o vizinho. A garota atravessa despenhadeiros, sozinha, gritando pela mãe, mas não a encontra lavando roupas no poço coletivo. Além da mãe, não há mais ninguém a quem Bakhtai possa recorrer. Como a mãe não retorna logo para casa, a menina decide agir por conta própria, tentando vender ovos no mercado da cidade.

Assim que consegue comprar um caderno, ela retorna para casa e decide escrever no caderno com um batom de sua mãe. Esse silêncio provocado pela ausência da mãe evidencia a solidão de Bakhtai, que, com apenas seis anos de idade, deve tomar decisões que caberiam aos adultos.

A segunda situação em que o silêncio adquire conotação singular no desenvolvimento do enredo é quando Bakhtai cruza a pé um rio de águas cristalinas para chegar à escola. Essa cena constitui a transição do segundo para o terceiro ato; o silêncio, neste caso, contribui para quebrar a tensão do público, que já havia visto a protagonista enfrentando desafios desproporcionais a sua idade para ir à escola.

Diferentemente, entre as crianças há interação, ainda que seja repleta de ruídos em decorrência do contexto histórico-cultural em que se encontram. Essa interação evidencia-se, sobretudo, em três momentos específicos do filme e, como consequência, intensificam os obstáculos de Bakhtai na conquista de seu objetivo.

Primeiramente, quando Bakhtai chega à escola de Abbas, é orientada que não pode ficar ali porque as escolas são separadas por gêneros, há escola para meninos (e homens adultos) e outra escola para meninas (as mulheres adultas são proibidas de sair de casa). A garota segue, então, sozinha, para a escola feminina; no entanto, no caminho, encontra um grupo de meninos que brincam de guerreiros talibãs. Eles a aprisionam, a acusam de heresia ao saberem que pretende ir à escola e tentam lapidá-la.

A tentativa de lapidação é frustrada, contudo, na sequência, Bakhtai é levada a uma caverna onde já há outras três meninas. Todas presas pelos meninos por motivos fortuitos. A protagonista destaca-se por conversar com as outras meninas destemidamente, passando nas companheiras de prisão o batom que portava para escrever no caderno quando chegasse à escola. Assim que surge uma oportunidade, a garota foge da caverna e liberta as outras meninas.

Por fim, quando Bakhtai chega à escola feminina, entra aleatoriamente em uma sala de aula sem que a professora perceba; logo que as meninas da classe notam o batom com que a garota copia a lição da lousa, desconcentram-se a maquiarem-se passando o batom de Bakhtai nos lábios e nas bochechas para dar o tom colorido dos blushes. Quando a professora entende que há uma estranha na sala promovendo aquele incidente entre suas alunas, solicita a Bakhtai que

saía da sala. A menina não consegue se explicar nem entender o porquê de não ter sido aceita na escola.

Essas ocorrências demonstram que, apesar de a interação da protagonista ser marcada por ruídos com as outras crianças, é nessa interação que Bakhtai demonstra seu caráter e força de vontade, pois ela não é silenciada, diferentemente do diálogo que ela tenta estabelecer com os personagens adultos.

Na conclusão do enredo, ainda que Bakhtai tenha chegado à escola, permaneceu apenas alguns minutos na sala de aula por não ter nenhuma referência de como funciona uma instituição escolar. No retorno para casa, encontra Abbas e demonstra ao amigo sua insatisfação por não ter realizado seu sonho de aprender a ler “lindas histórias”. Antes que Abbas a responda, os meninos que brincam de guerreiros a encontram, agora eles fingem ser americanos à procura de rebeldes talibãs.

Para escapar da perseguição e de outro possível aprisionamento, Bakhtai finge que morre fuzilada pelo grupo de meninos, aludindo à vida das meninas e mulheres afegãs, impossibilitadas de aprender a ler e, portanto, de ter acesso à cultura letrada, característica da sociedade contemporânea.

2. Parvana: a contadora de história

Figura 2: Parvana entra em um armazém pela primeira vez após cortar os cabelos e trajar-se de menino



Fonte: *A ganha-pão* (2017)

Parvana, em *A ganha-pão* (2017), diferentemente de Bakhtai, é alfabetizada, filha de uma jornalista e um professor de História, residente em Cabul, tem uma irmã mais velha, um irmão bebê e outro irmão, Suleyman, que morreu ao pisar em uma mina terrestre. Parvana tem

aproximadamente 10 anos, porque ainda é criança o pai a leva com ele à feira, onde o pai vende alguns pertences pessoais de maior valor e a menina oferece o serviço de leitura e escrita de cartas mediante pagamento dos clientes.

Um dia, os talibãs invadem a casa de Parvana e prendem seu pai sem qualquer justificativa. A menina e a mãe buscam notícias do pai na prisão, mas a mãe é espancada pelos talibãs e retorna para casa muito machucada. Sem o único homem da família em casa e com a família precisando de alimentos, Parvana vai ao mercado, mas é agredida por alguns homens porque ela não pode transitar sozinha nas ruas da cidade. Então, ela resolve cortar os cabelos bem curtos e trajar-se de menino para trabalhar e frequentar os locais públicos. Como ainda é criança, não tem as formas femininas bem delineadas, portanto, consegue misturar-se às pessoas sem chamar a atenção.

Ao trajar-se de menino, Parvana recorre às roupas de Suleyman, o irmão morto na explosão de uma mina terrestre. A mãe compadece-se de Parvana ao vê-la naqueles trajes e percebe extrema semelhança entre o casal de filhos. Ao longo do filme, evidencia-se o quanto Parvana resignifica a experiência horrenda do irmão por meio da narração de história.

Nos momentos em família, o pai conta para a filha histórias sobre a origem do Afeganistão, demonstrando carinho pela terra natal. Em casa, Parvana tem o hábito de contar histórias ao irmão mais novo para entretê-lo e os pais incentivam a narração de histórias na vida cotidiana da família. Percebe-se, dessa forma, que o diálogo e a interação entre todos os membros da família constituem o cotidiano da protagonista.

Segundo Michèle Petit (2015), a narração de histórias é uma das mais significativas formas de transmissão cultural. A transmissão cultural, por sua vez, atualiza e difunde o repertório, as memórias e as construções sociais de um povo. Logo, o diálogo e a interação entre a família de Parvana por meio das histórias não apenas fortalecem os laços afetivos, mas também ampliam o repertório das crianças, auxiliando-as a compreender o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridas.

Merece destaque a narrativa do guerreiro Suleyman, um menino que é perseguido por um monstro, para ver-se livre do monstro, o guerreiro é convidado a desvendar três segredos. Suleyman é o nome do irmão de Parvana morto na explosão de uma mina terrestre. Os trechos dessa história são contados por Parvana no decorrer do desenvolvimento do filme, funcionando como quebra de estado para o público.

Dessa forma, após uma sequência de maior tensão vivida por Parvana, ela conta um novo trecho da narrativa de Suleyman para “aliviar” o público e prepará-lo para a aventura

seguinte. À medida que a história é narrada, suas cenas são mostradas por meio dos recursos audiovisuais, encaixando-se⁵ à narrativa de Parvana, proporcionando-lhe maior complexidade.

Percebe-se que as narrativas de Suleyman e de Parvana atingem o ápice concomitantemente. Suleyman é um guerreiro que tem o dever de destruir um monstro para salvar sua aldeia. Para isso, ele é obrigado a desvendar três segredos. O terceiro e mais importante segredo é assumir a própria história. Quando Suleyman encara o monstro e conta a ele a história de sua vida, culminando na morte em decorrência da explosão da mina, o monstro perde toda a força, conseqüentemente, a aldeia é salva.

Parvana narra em voz alta esse trecho da história sozinha, enquanto aguarda, sob intenso bombardeio de mísseis aéreos, por notícias do pai na porta da prisão para a qual foi levado pelos talibãs. Enquanto a garota, em desespero, narra para si mesma a história de Suleyman, nota-se que a tragédia do menino morto pela explosão de uma mina terrestre foi transformada por Parvana em um conto maravilhoso, possivelmente, a fim de acalmar os sentimentos da família que perde uma criança em situação tão lamentável.

Suleyman, no universo do conto maravilhoso, pode enfrentar o monstro e vencê-lo contando a própria história de vida, diferentemente, Parvana, em sua vida ordinária, não pode apresentar a própria identidade, pois tem que se trajar como menino para que possa ajudar a sustentar a família e buscar o pai na prisão.

Dessa forma, percebe-se que na sociedade afegã a criança tem possibilidade de experimentar as fantasias típicas da infância, como ser um herói e derrotar um monstro com a força da palavra, quando morrem.

3. Bakhtai e Parvana no Afeganistão do regime Talibã

Nota-se que o enredo de ambos os filmes desenvolve-se a partir da narração de história. Bakhtai ouve uma curta história, encanta-se e decide ir à escola para aprender a ler; contudo, não compreende o funcionamento de uma instituição escolar e, por isso, é retirada da sala de aula pela professora. Já Parvana é alfabetizada, lê e escreve cartas para ajudar nas despesas do lar; no entanto, não pode frequentar a escola desde a ascensão do regime fundamentalista no Afeganistão.

⁵ Encaixe é o nome dado pelo teórico Tzvetan Todorov quando uma narrativa é inserida em outra narrativa maior, ambas interligadas por um elemento comum.

Bakhtai é aprisionada por meninos que brincam de guerreiros talibãs e desejam impedi-la de tentar ir à escola porque meninas estudarem é uma heresia para o fundamentalismo islâmico, enquanto Parvana necessita fugir de meninos que sonham ser talibãs e, por isso, adotam cegamente todas as determinações do grupo fundamentalista.

Tanto Bakhtai quanto Parvana transitam em meio aos escombros de guerra, apesar de estarem em diferentes cidades nos filmes. *E Buda desabou de vergonha* transcorre em Bamyian; *A ganha-pão* passa-se em Cabul. Com isso, percebe-se que o país está desolado por décadas de guerra e todas as paisagens são absolutamente inóspitas em razão da destruição dos bombardeios.

Bakhtai e Parvana refugiam-se na narração de histórias para conseguirem experimentar outro estilo de vida. Bakhtai repete trechos da curta narrativa que ouve do vizinho enquanto procura o caminho para a escola. Parvana conta ao longo do filme a história do guerreiro Suleyman, e em meio ao bombardeio aéreo, a garota narra para si mesma a vitória do menino sobre o monstro perseguidor, que tem todo o seu poder destituído ao ouvir a história de vida de Suleyman.

Por meio desses aspectos elencados de aproximação entre Bakhtai e Parvana em *E Buda desabou de vergonha* e *A ganha-pão*, respectivamente, percebe-se que ambos os enredos fílmicos desenvolvem-se a partir da narração de histórias, evidenciando-se que, em razão do domínio Talibã no Afeganistão, as meninas não têm direito a escolarizarem-se, além de serem tolhidas quase completamente em sua liberdade e, com isso, não têm a mínima expectativa de uma vida feliz.

Referências

A GANHA-PÃO. Direção de Nora Twomey. Roteiro de Deborah Ellis e Anita Doron. Intérpretes: Saara Chaudry, Soma Bhatia, Ali Badshah, Kawa Ada e outros. Irlanda. 2017. 93 minutos, sonoro, colorido. Legendado. Disponível na Netflix. Acesso em 30 de dezembro de 2022.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita.** São Paulo: Ática, 2002.

CARRANCA, Adriana. **O Afeganistão depois do Talibã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

E BUDA DESABOU DE VERGONHA. Direção de Hana Makhmalbaf. Produção de Maysam Makhmalbaf. Intérpretes: Abbas Alijome, Abdolali Hoseinali, Nikbakht Noruz e outros. Roteiro de Marzieh Makhmalbaf. Irã/França. 2007. 81 minutos, sonoro, colorido. Legendado. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eMXiZFWIePQ>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

LOGAN, Harriet. **Mulheres de Cabul**. Trad. Eyes on the Road. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MAKHMALBAF, Mohsen. **O Afeganistão**. Trad. Claire Elizabeth Charity. São Paulo: Publifolha, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: EDUNICAMP, 1993.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. Trad. Vera Waksman. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2015.

TODOROV, Tzvetan. Análise estrutural da narrativa. In: **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

A Inteligência Artificial como recurso para ilustração de livros infantis

Amanda de Britto Murtinho

Introdução

Um livro pode ser visto como um objeto vinculado a um determinado período e lugar, sendo culturalmente situado tanto pelo momento e região em que foi produzido como pela sua composição tecnológica – ou seja, a partir da análise do material utilizado para a confecção de sua capa e miolo, do tipo de impressão e do método de recorte, dentre outras técnicas e elementos empregados em sua composição física, pelas quais é possível identificar sua origem.

Nesse sentido, o contexto sociocultural constitui fator importante para a interpretação e o uso que se faz de um livro, de modo que surgiram, com o tempo, distinções a fim de catalogar a complexa gama de publicações existentes – como a generalização de categorias que divide as obras entre ficcionais ou não-ficcionais. Tais estudos convergem no sentido de melhor compreender o processo evolutivo que culminou no livro contemporâneo, remontando a um processo de investigação histórica para a recolha das origens do livro em seus diferentes suportes. Dentro disso, uma importante dimensão para essa análise é a que envolve o significado inerente à interação entre o leitor e a obra, relação que vem sendo transformada pelas sucessivas revoluções industriais e consequente inclusão de novas tecnologias.

É sabido que, da invenção do papiro às primeiras reproduções impressas, o livro contemplou diferentes configurações, sendo que a era da computação pessoal, em 1960, levou à intensificação dos modelos de produção em massa, provocando transformações ainda mais expressivas sobre o formato dos livros e demais meios de comunicação. Diante disso, este trabalho pretendeu questionar a validade do uso de ferramentas como *Dall-E*, *Midjourney* e *OpenAI* (programas que contam com o recurso da Inteligência Artificial - IA) para a produção de imagens artísticas e, mais especificamente, para a composição de projetos gráficos de livros infantis.

Pretendeu-se, como objetivo geral, avaliar se a imagem produzida por intermédio de IA apresenta o mesmo valor e papel que a ilustração criada pelos meios tradicionais e, como objetivos específicos, compreender para que serve a ilustração em um livro infantil, qual a premissa do artista e/ou autor ao produzir o projeto gráfico e quais os métodos comumente

utilizados. Será realizada, inicialmente, uma rápida abordagem sobre como as novas tecnologias são compreendidas à luz da literatura contemporânea do século 21, de modo a melhor avaliar como esses recursos interferem no processo de ilustração de um livro infantil.

1. Literatura e as novas mídias do século 21

Desde o final do século 20, diversos estudiosos como Fuller (1981) e Arendt (2016) alertam para os efeitos da reprodução massiva de informações, prevendo os impactos da globalização e das novas tecnologias de informação e da comunicação sobre a forma como as sociedades se relacionam com a produção e o consumo do conhecimento.

De um lado, televisores, projetores de imagem, caixas acústicas, telefones, computadores, consoles de videogame, telas sensíveis ao toque, dispositivos conectados à rede e demais aparelhos concorrem no rol de artifícios desenvolvidos em nome das melhorias comunicacionais, da praticidade doméstica e do entretenimento; de outro, Perrone-Moisés (2016) pontua as mutações sofridas pela literatura a partir do contexto da produção em massa propiciada pela informatização, argumentando que, diante do apelo da cultura de consumo desenfreado, exigiu-se maior velocidade de produção para dar suporte à oferta constante de novas mercadorias, motivando conteúdos supérfluos e altamente descartáveis, voltados especialmente ao entretenimento de massa.

Bauman (2001) ajuda a compreender como esse ganho em velocidade produtiva conduziu a economia mundial a um formato que supervaloriza os fatores quantitativos em detrimento dos qualitativos, culminando na entrada do que o filósofo denominou “modernidade líquida” em denúncia às consequências da globalização, onde há um senso de que nada é feito para durar e a incerteza impera em meio a um cenário fluido e em constante transformação.

Esse retrato do século 21 é protagonizado por inúmeros avanços no setor de armazenamento, análise e processamento de dados, favorecendo os campos de estudo da biotecnologia, da manufatura aditiva (impressão tridimensional), do aprendizado de máquina e da ciência de dados – o que, por sua vez, acaba afetando os modelos produtivos e a forma como os sistemas humanos e organizacionais relacionam-se entre si, cunhando outro nome para o período ainda em transição da “Indústria 4.0”: a Quarta Revolução Industrial. Essa revolução não estaria relacionada ao surgimento de tecnologias emergentes em si (como é característico das revoluções anteriores), mas sim à forma como esse sistema se desdobrou e vem se organizando em relação à terceira revolução – que trouxe as tecnologias digitais. Seria, nesse

sentido, uma mudança de paradigma, como pontua Schwab (2018), e não uma etapa sucessiva no que concerne ao avanço tecnológico.

Diante desse contexto, o consumo de literatura e seus formatos de interação sofreram enormes impactos, fertilizando projetos diversificados pelo contato pluricultural, pela hiperconectividade e pela intensificação da relação com as máquinas e com os processos de automação facilitados pela Inteligência Artificial. Editoras passaram a distribuir livros em formato eletrônico (e-books) que podem ser lidos em diferentes tipos de dispositivos, enquanto um número crescente de leitores migra entre as várias plataformas digitais para vivenciar histórias *crossmídia*, *transmídia* e *multimídia* – no primeiro caso, uma mesma história pode ser recontada a partir de diferentes formatos e recursos tecnológicos; no segundo caso, o universo de uma história pode ser ampliado para transformá-la em novos produtos baseados em seus personagens, ambientes e contextos; por fim, essa mesma história ou suas reconfigurações poderão surgir em uma ampla diversidade de mídias, seja em meios impressos, digitais, de áudio, vídeo ou unindo múltiplas plataformas, incluindo mídias altamente imersivas como a realidade virtual e a aumentada.

Ao falar sobre materialidades para a produção de livros infantis no século 21, destarte, é inevitável pensar nas telas digitais. O desenvolvimento tecnológico mudou a forma como as crianças leem e interagem com as histórias, confrontando-as com canais de *streaming* (transmissões audiovisuais) e telas que permitem alternar entre mídias de texto, jogos eletrônicos, músicas e vídeos a um simples toque. Mas, e apesar do número cada vez maior de plataformas de publicação online, ainda há forte demanda pela produção tradicional de livros – ou seja, o meio impresso, sendo que a 26ª edição da Bienal Internacional do Livro de São Paulo, realizada em 2022, contou com inéditos 660 mil visitantes e mais de três milhões de livros vendidos (BIENAL, 2022).

Tal notícia corrobora o fato de que, mesmo que a publicação tradicional tenha sido abalada pelos diversos anúncios que previam sua extinção, aos poucos esse mercado foi se adaptando às novas características de consumo – como a oferta de impressão sob demanda e as publicações pareadas com versões eletrônicas, além da influência da produção massificada, que propeliu o setor a promover eventos e festas de premiação comparáveis a espetáculos em que os autores figuram como grandes celebridades.

Esse novo dimensionamento foi facilitado pelo uso de sistemas informacionais, que contam com ferramentas voltadas não só à edição de livros, como também à análise de público e de tendências mercadológicas (em grande parte facilitadas pelos algoritmos de aprendizado de máquina, campo da Inteligência Artificial), inflamando o cenário com discussões

relacionadas ao sucateamento da produção de conhecimento, que passa a ser encarado como matéria-prima no ciclo estéril da fabricação de bens de consumo.

2. O livro compreendido como um todo

A construção de um livro parte de um conjunto de princípios e técnicas de editoração que recorrem à gramática e ao campo do design para a preparação da obra. Biblioteconomia, organização e normalização de um texto serão estudadas, assim, junto ao processo industrial que opera na composição do projeto gráfico e que, de acordo com Araújo (1986), considera tanto a tipografia quanto as técnicas de impressão, tipos de papel, métodos de revisão, projeto visual e estruturação dos componentes:

- a. Pré-textuais (páginas iniciais, folha de rosto, ficha catalográfica, dedicatória, epígrafe, sumário etc.);
- b. Textuais (corpo do texto, que pode estar subdividido em capítulos, incluindo-se, aqui, o uso de imagens e materiais de apoio, como gráficos e tabelas);
- c. Pós-textuais (posfácio, apêndices, glossário, bibliografia, índice, erratas); e
- d. Extratextuais (revestimento do livro, que envolve material das capas, sobrecapas, lombada, orelhas e faces internas das capas).

A palavra “livro”, como consolidada em seu uso cotidiano, pode estar associada a *bíblia* (do grego *biblíon*, “papel para escrever”), *carta* (do grego *khártes*, “folha de papiro”), *códice* (do latim *caudex*, “tronco de árvore”), *código* (do latim *codex*, “tábula, registro escrito”), *livro* (do latim *liber*, *libri*, “entrecasca de árvore”), *ostracismo* (do grego *óstrakon*, “concha”), *papel* (do grego *pápyros*, “papiro, folhas de papel”), *tomo* (do grego *tómos*, “seção, parte, porção”) e *volume* (do latim *volumen*, “rotação, movimento giratório” – associado aos rolos de pergaminho) – desconsiderando-se, aqui, formatos mais antigos como a escrita em ossos, pedras e tábuas de superfície lisa produzida com materiais diversos (argila, madeira, couro, dentre outros). A partir desse conjunto de termos, é possível compreender como o suporte material que acompanha a escrita acabou por determinar o formato atual do livro (ARAÚJO, 1986).

Em face da análise de livros infantis e suas materialidades, Teixeira (2010) opta por denominar as obras em formato mais tradicional como “livros-ativos”, considerando-as como projetos que incorporam imagens ao projeto sem, contudo, afetar a composição do códice – ou seja, compreendendo o livro em formato retangular, com capa, lombada e páginas encadernadas. Essa distinção se faz importante porque, ao considerar o livro como objeto, e em especial os livros voltados ao público infantil, é possível encontrar uma série de variações que

incluem elaboradas alterações dimensionais e diferentes recortes, abas, dobras e inclusão de materiais como tecido, lixa, linha, plástico ou peças para criar histórias incorporadas a verdadeiros brinquedos manuseáveis – motivo pelo qual fez-se necessário distinguir entre os formatos para facilitar a análise do objeto-livro que, para delimitar o foco deste estudo, será em referência ao códice, ou seja, ao livro em sua acepção tradicional considerando as publicações a partir do século 20.

Além das configurações físicas, o projeto de um livro considera componentes relacionados ao conteúdo, que conta com diferentes recursos visuais – como textos, símbolos e imagens. Aqui não se exige a possibilidade de que haja (ou não) interdependência entre o texto e o projeto gráfico de um livro, existindo, inclusive, livros isentos de qualquer texto, valendo-se tão somente de imagens, misturas de cores ou texturas para narrar sua história (TEIXEIRA, 2010).

O projeto gráfico de um livro, quando existir, contemplará a “escolha correta do tipo, do sistema de composição em que se devem gravar os caracteres, do papel onde se imprimirá essa composição e, finalmente, o cálculo prévio da quantidade de páginas que deverá ter o livro” (ARAÚJO, 1986, p. 299), além do projeto visual, que contará com uma seleção de ilustrações de acordo com a intenção de um ou mais autores, editores, desenhistas e demais profissionais envolvidos na produção e diagramação da obra. Mas a que exatamente se refere quando se fala em ilustração nesse contexto?

O próprio texto de um livro pode, a priori, ser considerado um tipo de ilustração, uma vez que as palavras de um texto são formadas por letras – ou seja, símbolos que representam os sons da fala. Quando captados visualmente, os verbetes são interpretados pelo cérebro e convertidos em significado de maneira similar ao processo que ocorre quando o leitor focaliza os elementos na composição de uma imagem, traduzindo-os em um significado que culminará na interpretação da mensagem (MEGGS; PURVIS, 2009).

Já de acordo com o Dicionário Priberam (DPLP, 2008-2021), o termo “ilustração” está associado ao ato ou efeito de ilustrar; a um conjunto de conhecimentos e de saber; à ação de esclarecimento; a um “alto grau” de civilização; à qualidade do que é ilustre ou distinto; a uma publicação literária ou científica ornada de gravuras; à parte artística de um texto; e/ou a uma gravura, desenho, imagem ou reprodução. A partir dessa interpretação e da acepção geral de livros ilustrados, é possível compreender que uma ilustração, nesse contexto, envolverá qualquer elemento visual (além do texto) que esteja incorporado em uma obra.

Há diversos esforços no sentido de definir as ilustrações que acompanham um projeto literário de acordo com seu objetivo e finalidade, mas, de modo geral, as imagens adicionadas

a um livro, independentemente da extensão da história, funcionam como elementos que auxiliam o leitor no acompanhamento da narrativa e na elaboração de conexões entre os eventos (AWAJAN; AL-OMARI, 2022). O uso de ilustrações poderá operar, assim, tanto a favor da mensagem (como agente de reforço) quanto isoladamente ou em complemento ao texto, trazendo informações adicionais. Por outro lado, o uso indiscriminado de imagens sem maior finalidade que a de ornamentar um texto pode resultar em banalização e uma qualidade de interação mais pobre com o leitor.

Nesse sentido, Gonçalo M. Tavares, escritor português que estuda imagens com a intenção de gerar releituras e experiências narrativas a partir do elemento visual, adverte sobre como as ilustrações empregadas pelo “mau jornalismo” recaem facilmente em redundâncias “absurdas” – como a fotografia de um homem ao lado de uma criança legendada com a frase: “um homem e uma criança” (SEMPRE UM PAPO, 2018). Contrapondo-se a esse tipo de exposição, Tavares destaca a importância de se deslocar da obviedade para criar uma relação entre a imagem e sua legenda, favorecendo a construção narrativa.

No caso do público infantil, o cuidado com a seleção e planejamento das ilustrações é fundamental, tanto que o mercado editorial incorporou uma série de formatos que permitem explorar a curiosidade sensorial e promover experiências baseadas tanto na visão quanto na audição e no tato, favorecendo o uso de maior variedade de materiais e técnicas artísticas (TIAN, 2018). O livro *Olhe pela Janela*, de Katerina Gorelik (2022), é um exemplo de como um simples recorte, quando coerente e planejado de acordo com a dinâmica da história, promove uma experiência inovadora e imersiva.

Figura 1: Exemplo de cenário ocultado “atrás da janela” ao virar a página



Fonte: GORELIK, Katerina (2022, p. 6-7).

O recurso da imagem alocada como um “cenário por trás das janelas” que permeiam as páginas, como apresentado na Figura 1, permite trabalhar com o assombro e a curiosidade, favorecendo a construção da narrativa em colaboração com o imaginário do leitor. Na Figura 2, o cenário que estava oculto é revelado, surpreendendo o leitor com elementos inusitados.

Figura 2: Cenário “revelado” ao virar a página do livro



Fonte: GORELIK, Katerina (2022, p. 8-9).

Para os exemplos demonstrados pelas Figuras 1 e 2, a ilustração precisou ser trabalhada a partir do ponto de vista da sobreposição e do contraste, que irão operar tanto no sentido de proporcionar veracidade ao contexto apresentado quanto no da quebra de expectativa ao virar a página.

A linguagem visual de um livro infantil é, desse modo, particularmente relevante para o gênero, uma vez que as crianças são muito mais sensíveis às ilustrações e cores apresentadas na obra, as quais funcionarão como meio de reconhecimento de mundo durante o processo de amadurecimento físico e mental (TIAN, 2018). A escolha da técnica deverá considerar, para tanto, a faixa etária e o tipo de estímulo que se deseja promover, pois, para crianças letradas, os elementos que propiciarão maior potencial interativo e que favorecerão a imaginação serão diferentes daqueles adotados em projetos voltados a crianças pequenas, que ainda não saibam ler, carecendo de maior estímulo sensorial em seu desenvolvimento.

3. A Inteligência Artificial como método criativo

A Inteligência Artificial (IA), cujos estudos mais atuais remontam a um trabalho de Alan Turing publicado em 1950, iniciou com um simples questionamento: se os computadores

seriam, algum dia, capazes de pensar de modo semelhante aos seres humanos (ONODY, 2021). O termo é frequentemente usado para descrever computadores e sistemas inteligentes e, embora o conceito não seja novo, foi somente no século 21 que seus estudos resultaram em soluções aplicáveis – que vão desde a produção de veículos semiautônomos e eletrodomésticos até algoritmos baseados no aprendizado de máquina, que permitem a coleta, a mineração e a análise de dados com o objetivo de prever tendências e criar modelos de negócios mais estratégicos.

A categorização das diferentes formas de inteligência e de pensamento, no que tange algoritmos capazes de aprender a simular o comportamento humano, figura dentre os diversos interesses do campo da IA, que avançou a ponto de produzir arte gerada por meio de códigos voltados ao desenho, à escrita e à produção musical, além de sistemas inteligentes empregados na leitura, análise e sumarização de textos. Alguns algoritmos de aprendizado de máquina, por meio da simulação de percepção e cognição humanas, são capazes de apresentar ideias e opiniões em linguagem semelhante ao código humano. Robôs de atendimento virtual são exemplos dessa tecnologia, que recorrem a inteligências como o assistente *Watson*, desenvolvido pela IBM (2022), para processar e responder perguntas feitas em linguagem natural.

Já a OpenAI, uma instituição sem fins lucrativos, treinou um sistema de rede neural para produzir imagens a partir de descrições textuais. Batizada como *Dall-E*, em homenagem ao pintor Salvador Dalí e ao filme *Wall-e* da produtora Pixar, essa inteligência opera com base em um processo chamado "difusão", que envolve a modelagem de padrões a partir de um conjunto de pontos aleatórios que vão sendo gradualmente reorganizados para criar uma imagem relacionada ao aspecto almejado (ONODY, 2021; OPENAI, 2015-2022).

O método envolve, basicamente, prover o sistema com uma frase para que ele processe e devolva uma imagem de acordo com a descrição inserida. Um dos desafios, nesse caso, é a própria interpretação do programa, sendo recomendável descrever a imagem desejada com a maior precisão possível. Outro problema seria conseguir produzir imagens com um padrão consistente, que dependerá de algum esforço para que, após várias tentativas, sejam filtradas as imagens mais adequadas à proposta idealizada. Por último, e não menos importante, é possível testar gratuitamente diversos programas de desenho com IA disponíveis para computador e para dispositivos móveis, mas para um uso mais consistente – e com disponibilização de recursos adicionais – haverá um custo agregado, o que pode ser um impeditivo para autores e projetos independentes.

Como exemplo do que pode ser alcançado a partir da técnica desenvolvida pela OpenAI, a frase “raposa sentada em um campo durante um pôr-do-sol em uma pintura no estilo de Claude Monet” produzirá os visuais apresentados na Figura 3.

Figura 3: Exemplo de imagens produzidas com as inteligências *Dall-E 1* e *Dall-E 2*



Fonte: OpenAI (2015-2022).

A evolução observada entre as imagens “a” e “b” apresentadas na Figura 3 tem apenas um ano de diferença, realçando a velocidade com que os sistemas de Inteligência Artificial são capazes de se aprimorar. Esse tipo de tecnologia tende a se tornar ainda mais sofisticado com o avançar dos anos, com potencial para desempenhar um papel importante tanto na pesquisa acadêmica quanto em programas educacionais, de produção artística e de escrita criativa.

Em nota de aviso, Franganillo (2022) comenta sobre esse crescimento exponencial do desenvolvimento de ferramentas para criação de conteúdo textual e audiovisual por intermédio da Inteligência Artificial que, embora demonstrem potencial para facilitar o trabalho de pesquisa científica (dentre outras possibilidades), podem constituir ameaça se empregadas com finalidades escusas ou mal direcionadas – como a tendência à criação de *fake news* (notícias falsas), *deep fakes* (vídeos que conseguem simular pessoas e lugares reais em contextos enganosos) e facilitação de conteúdos oriundos de plágio.

Por outro lado, a própria IA é usada em projetos que visam combater a desinformação, como o PANACEA (2021), que se apoia no uso de aprendizado de máquina supervisionado e não-supervisionado para validar a veracidade de informações por meio de verificação cruzada em diferentes origens e pela data de postagem, construindo uma rede de propagação de conhecimento com estímulo ao senso crítico.

Teóricos como Armstrong (2015) também apresentam um ponto de vista positivo sobre a relação entre design e tecnologia, afirmando que os designers capacitados pela tecnologia estão mais aptos a transcender a forma, em si, para abordar conteúdos que suscitem o apelo à responsabilidade social e o levantamento de questões pertinentes à recontextualização do design, da autoria, da sustentabilidade e da universalidade:

A mesma tecnologia digital que viabiliza a autoria coletiva e possibilita um novo tipo de linguagem universal também inspira uma voz marcadamente crítica na comunidade dos designers. Estes estão confrontando de maneira ativa as sociedades em que vivem, em termos políticos e culturais, e pensando cada vez mais globalmente em um mundo todo interconectado. (ARMSTRONG, 2015, p. 11)

Mas se, por um lado, Armstrong (2015) cita como a computação gráfica favoreceu, e muito, os processos de design e a qualidade dos trabalhos, por outro compreende que essas novas ferramentas, ao facilitarem processos, possibilitaram que muitas pessoas sem qualquer formação ou experiência passassem a atuar nesse campo – o que, em realidade, é possível de se observar em qualquer área de produção digital. Nesse sentido, a validade do uso de programas que contam com a IA como recurso para a composição de projetos gráficos de livros infantis dependerá, em grande parte, da intenção por trás dessa autoria.

4. Intencionalidade autoral

As profissões do século 21 convergem, cada vez mais, no sentido de buscar formações mais amplas, que favoreçam a multidisciplinaridade dos generalistas em detrimento do hiperfoco dos especialistas (STOCCO, 2020). Nesse sentido, Cordas (2017) salienta como as influências e o percurso profissional agregam valor à produção de autores envolvidos em projetos de ilustração para livros infantis, permitindo transpor suas vivências em formatos inovadores de linguagem, de experiência e de improvisação que enriquecem o processo de desenho/ilustração, mesmo quando os autores atuam em áreas não relacionadas ao campo artístico. Tais aproximações costumam levar em consideração o conhecimento sobre os métodos de design como fundamental para o processo de ilustração.

Outros fatores citados como determinantes envolvem analisar necessidades específicas que cada projeto editorial apresenta em relação ao texto, às ideias subjacentes e ao ambiente em que a obra será produzida, além da própria intenção do artista (CORDAS, 2017). Intenção, aqui, pode ser compreendida pelo viés de Candido (2000) sobre os componentes de um sistema literário, que envolvem produtores “mais ou menos conscientes de seu papel”, além de um mecanismo transmissor e dos diferentes públicos aos quais a produção se destina (basicamente

os mesmos elementos envolvidos em um sistema de comunicação, que conta com emissor, receptor e mensagem), formando um sistema simbólico de “comunicação inter-humana” que ele chamou “literatura”. Ramos Filho (2012), por sua vez, discute se essa tríade apontada por Candido seria válida para a literatura infantil do século 21, em que tanto os meios transmissores quanto os produtores e seus públicos foram ampliados e reconfigurados pela globalização e suas novas mídias.

O que se coloca em pauta é a multiplicação dos elementos antes considerados isoladamente, de modo que o livro (meio transmissor) expandiu seu formato tradicional impresso para circular por diversas mídias, enquanto os receptores (nesse caso, em especial, as crianças) já nascem em um ambiente hiperconectado que influenciará a forma como interagem com os meios transmissores, ampliando também o seu “universo receptor”; e os produtores, por sua vez, não são mais analisados sob o ponto de vista de uma autoria única, e sim de um sistema coletivo que transcende a intenção dos envolvidos, considerando um conglomerado de influências impostas por editoras e demais organizações facilitadoras, conduzindo um projeto de livro infantil de acordo com interesses econômicos, políticos e de mercado:

Embora a autoria seja compartilhada, o trabalho em si do artista, quase sempre, continua sendo feito dentro de sua especialidade e com liberdade criativa individual. O resultado, geralmente, forma-se por meio da soma dessas perspectivas individuais que nem sempre são uníssonas. E talvez seja justamente nessa ausência de voz única que a ambiguidade se faça mais presente, ampliando as possibilidades da própria obra e sua literariedade. (RAMOS FILHO, 2012, p. 5)

Analisar a intencionalidade autoral vai, assim, além do(s) objetivo(s) que o autor tenha em mente ao elaborar um texto, ou mesmo da relação imediata entre o texto e a imagem tal qual serão concebidos dentro de um projeto gráfico, envolvendo também o ambiente e os pretextos sob os quais uma obra surge e é perpetrada. E se esse contexto analisado for o do século 21, o conceito de autoria acaba sendo abalado justamente pela postura global do receptor, que constrói sua identidade a partir de uma gama complexa de informações e de novas interações permitidas pelas tecnologias digitais.

Afinal, se antes o autor detinha maior poder de decisão acerca do ponto de entrada ou de partida para a leitura (como a ordem expressa ditada pelos capítulos), existem agora múltiplos pontos de entrada a serem confrontados, como expõe Nagata (2016), pelos quais o leitor supera sua postura passiva e passa a interagir ativamente com a obra, transformando-a de acordo com o seu universo receptor expandido – e também por meio de recursos que permitem, por vezes, alterar o final de uma história a partir das escolhas desse leitor, ou mesmo pela

personalização de um caminho narrativo fragmentado, cuja história será construída por meio de hiperlinks selecionados pela figura ativa do leitor-condutor.

Considerações finais

Com as tecnologias do século 21, o mercado de editoração e a produção literária foram afetados como um todo, abalando alguns conceitos até então estabelecidos – como a relação autor-leitor e as interações com o livro. A expansão dos meios de comunicação transpôs diversas fronteiras e acabou eliminando restrições de ordem espaço-temporal, favorecendo a troca cultural e a reconfiguração de saberes. Ao transformar, assim, o contexto maior, todos os microssistemas foram igualmente afetados, de modo que o projeto de um livro passou a contar com novos recursos que, se por um lado facilitaram a produção e a diversificação de técnicas, por outro trouxe as exigências de um mercado complexo e altamente competitivo, moldado por um público até então conformado com os formatos tradicionais.

A possibilidade de adquirir livros eletrônicos gratuitos ou a valores mais baixos favoreceu o acesso ao conhecimento a inúmeros leitores ao redor do mundo que, de outro modo, não teriam condição de obtê-los. Os recursos inovadores para a publicação digital e impressa também elevaram a rapidez e facilidade com que as obras são produzidas e publicadas, permitindo que os editores atendam a novas tendências e demandas de consumo. Leve-se em consideração, ainda, que o projeto visual de um livro, anteriormente, acabava restrito a uma função mais ilustrativa, uma vez que a interpretação era ditada, em grande parte, pelo autor, enquanto a reformulação do papel do leitor fez com que a relação texto-imagem fosse amplificada, valorizando as ilustrações que, por sua vez, colocam as obras de literatura infantil em destaque.

Nesse cenário, criar imagens personalizadas e em velocidade recorde com o auxílio da Inteligência Artificial apresenta-se como recurso bastante tentador – mas é justamente essa rapidez, dentre outros fatores, que pode atuar como elemento precursor de materiais de qualidade duvidosa e que, juntamente à espetacularização de autores e eventos literários, desvalorizam a herança cultural e literária preexistente.

Com tal ressalva, considera-se que o uso consciente das tecnologias digitais poderá favorecer imensamente a editoração de livros com projetos gráficos e conteúdos de qualidade, satisfazendo às necessidades cada vez mais exigentes das novas gerações. Em relação à produção específica de imagens, acredita-se que, quando orquestrada por um projeto visual de intenção bem estabelecida entre seus atores, poderá alcançar valor e cumprir adequadamente

com o seu papel, independentemente da técnica utilizada ou do meio de desenvolvimento – seja em relação a um recurso mais tradicional ou a um sistema mais arrojado, como os programas de Inteligência Artificial.

Referências

ARAÚJO, E. **A construção do livro: princípios e técnicas de editoração**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 676 p.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. 292 p.

ARMSTRONG, H. **Teoria do Design Gráfico**. Tradução: Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 181 p.

AWAJAN, N; AL-OMARI, H. The role of illustrations in following along with the events in Fiction. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, Londres, v. 2, n. 2, p. 320-329, mar. 2022. Disponível em: <<https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/12887>>. Acesso em: 5 set. 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 239 p.

BIENAL Internacional do Livro de SP registra 660 mil visitantes e 3 milhões de livros vendidos. Globo, São Paulo, 10 jul. 2022. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/07/10/bienal-internacional-do-livro-de-sp-registra-660-mil-visitantes-e-3-milhoes-de-livros-vendidos.ghtml>>. Acesso em: 10 set. 2022.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. v. 1. 320 p.

CORDAS, M. I. G. **Da ilustração tridimensional ao plano da página no álbum para a infância em Portugal**. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. Portugal, 364 f. 2017. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/22455>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FRANGANILLO, J. **Contenido generado por inteligencia artificial: oportunidades y amenazas**. Anuario ThinkEPI, Espanha, v. 16, (número em elaboração), set. (submetido à publicação), 2022. Disponível em: <<https://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A2=IWETEL;f8ab4e05.2209a&S=>>>. Acesso em: 10 set. 2022.

FULLER, R. B. **Critical Path**. Nova Iorque: St. Martin's Press, 1981. 510 p.

GORELIK, K. **Olhe pela janela**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2022.

IBM. IBM Watson Natural Language Understanding, 2022. **O que é o Watson Natural Language Understanding?** Disponível em: <<https://www.ibm.com/br-pt/cloud/watson-natural-language-understanding>>. Acesso em: 13 set. 2022.

ILUSTRACÃO. In: DPLP, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Porto: Lello Editores, 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/ilustra%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 5 set. 2022.

MEGGS, P. B.; PURVIS, A. W. **A História do Design Gráfico.** Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 717p.

NAGATA, A. A. **Esse jogo daria um ótimo livro:** uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 160 f. 2016. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082016-161232/pt-br.php>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ONODY, R. N. **Teste de Turing e Inteligência Artificial.** IFSC-USP, São Paulo, 28 set. 2021. Disponível em: <<https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/teste-de-turing-e-inteligencia-artificial/>>. Acesso em: 10 set. 2022.

OPENAI. Dall-E 2. OpenAI, 2015-2022. **Explore.** Disponível em: <<https://openai.com/dall-e-2/#demos>>. Acesso em: 13 set. 2022.

PANACEA. Warwick NLP e QUML Cognitive Science Research Group, 2021. **About.** Disponível em: <<https://panacea2020.github.io/about.html>>. Acesso em: 13 set. 2022.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 296 p.

RAMOS FILHO, R. A nova literatura infantil sob o ponto de vista da autoria. **Literartes**, [S. l.], n. 1, p. 1-8, 2012. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2012.47167. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/47167>>. Acesso em: 18 set. 2022.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial.** Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018. 160 p.

SEMPRE UM PAPO. **Gonçalo Tavares no Sesc 24 de maio.** São Paulo: Sempre um Papo, 2 jul. 2018. 1 vídeo (68 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-JPAGZVh8Lw&ab_channel=SempreUmPapo>. Acesso em: 20 ago. 2022.

STOCCO, G. **O profissional do século 21.** Noomis, São Paulo, 27 fev. 2020. Educação. Disponível em: <<https://noomis.febraban.org.br/especialista/guga-stocco/o-profissional-do-seculo-21>>. Acesso em: 13 set. 2020.

TEIXEIRA, L. **Livro-ativo:** a materialidade do objeto como fundamento para o projeto do livro infantil em forma de códice. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 416 p. 2010. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-26052010-150112/pt-br.php>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TIAN, Z. On the Illustration Design of Children's Books. In: **International Conference on Social Sciences - Arts and Humanities (SSAH, 2, 2018)**, Reino Unido. Proceedings [...] Reino Unido: Francis Academic Press, 2016. p 153-156. Disponível em: <https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/SSAH%202018/SSAH_0611033.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

As galinhas de Clarice, Sérgio, Caio e outros bichos

Joel Rosa de Almeida

Introdução

Os animais, na obra de Lispector, são sempre presentes, estranhos, filosóficos e lúdicos, em especial as galinhas, a ponto de a autora admitir, na crônica “Bichos” (1984, p.517-520): “sobre galinhas e suas relações com elas próprias, com as pessoas e sobretudo com sua gravidez de ovo, escrevi a vida toda.” (2018, p.518) Pode-se destacar que os bichos foram investigados por Dinis (2006), na vertente da obra infantil dessa autora. Há um artigo de Arêas (1997-1998), intitulado “Children’s Corner”, esclarecedor a respeito da obra infantil desta e de referência acadêmica para compreender essa e outras faces e fases da autora.

Dinis constrói contornos críticos da obra infantil de Lispector, talvez o grande estudo sobre a obra infantil da autora, ainda que esta tenha sido comedida ao publicar para crianças, e há consenso crítico (ARÊAS, 1997-1998) da “superioridade estética” (DINIS, 2006, p.172) de *A vida íntima de Laura*. O ato de “tornar-se criança” é o modo de oferecer aos narradores uma fuga do olhar pela perspectiva do adulto; o “tornar-se bicho” (DINIS, 2006, p. 155-156) é também um dispositivo que permite se afastar da sobreposição do mundo racional humano e se aproximar da vida, de modo mais direto, selvagem e instintivo.

Lispector é perspicaz ao construir suas onisciências abertas e libidinais quando se afasta da racionalidade e do conhecimento, que pressupõem pré-julgamento. Intenta se espriar nas consciências libertárias ou instintos. Além da ruptura dos gêneros literários, quebra expectativas da *oniscienciazinha* de Laura, que é só “a campeã de seu quintal e da vizinhança” como poedeira, também salienta a ironia de ser “burrinha”, mas com “pensamentozinhos” e “sentimentozinhos” e ao mesmo tempo tentar se safar da panela. Notam-se os pensamentos de Laura a se projetarem do narrador sensível e, sendo esperta, “usa da mesma sensibilidade do narrador para metamorfosear-se no outro”. (DINIS, 2006, p.169)

1. Algumas galinhas de Clarice

Em tom de diálogo, o narrador do conto infantil em 1ª pessoa conversa direta e abertamente com a criança, para contar a história de uma galinha que é, pelas características físicas, “meio marrom”, “meio ruiva” (LISPECTOR, 1974, p.13) e “simples” (1974, p.10), cujo nome é Laura. De modo mimético representativo a caminhar pela verossimilhança, também tem o “pescoço mais feio que” o narrador “viu no mundo” (p.10). Aqui também se sobressai uma visão hiperbólica da fealdade, aspectos vistos por Arêas (1997-1998, p.151) como “patéticos”, o que corrobora com as constatações sobre o cômico nessa vertente de gênero. A própria explicação do cheiro de “morrinha” (LISPECTOR, 1974, p.19) das galinhas demonstra essa condição bem imitativa e moderna da realidade que puxa para esse ar risível.

Entretanto, em seguida, Lispector transcende seu texto infantil pelo viés ético bem construído, a fim de trazer para perto da criança leitora os princípios éticos da autora, quando o narrador afirma, em tom de conversa coloquial: “Mas você não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro.” (1974, p.10) Assim, o texto já ganha o leitor como cúmplice de duas outridades aconchegantes (BAKHTIN, 2003).

Verticaliza-se o texto infantil quando o narrador vê a galinha como “burra” e no superlativo “burríssima”. Sempre intriga a figuratividade de Laura, em tom pejorativo, mas Lispector opta de novo pela mimesis representacional, da superioridade humana desse olhar (AUERBACH, 1997). Após essa caracterização, a narrativa em ziguezague confunde o leitor criança porque coloca a dúvida acerca de Laura ser “burra” e ao mesmo tempo “toda prosa e boba” (1974, p.10). A trama do pequeno conto é perspicaz porque Laura se safava de servir de alimento justamente porque se suja toda e quem é escolhida para ir para panela é a prima Zeferina⁶, pois Laura paradoxalmente é mais esperta.

Além desses aspectos, Laura também se distancia do mundo humano, porque não gosta de “gente nenhuma” e apresenta um “medo danado por pessoas” (LISPECTOR, 1974, p.12). Há aqui um efeito interessante onomatopaico risível quando Laura, ao ser alimentada de perto com milhos, cacareja tentando escapar, de modo agitado: “Não me matem! Não me matem!” (p.12), o texto infantil ganha ares ainda mais jocosos. Produtiva, Laura não terá sido morta porque é a galinha que “mais bota ovos” (1974, p.12), no galinheiro da sua Dona Luísa. Laura, anti-heroína da história, retoma, no significado etimológico do seu antropônimo, os sentidos de

⁶ Muito apropriada a comparação que Dinis estabelece entre Laura e Zeferina e Pedrina e Petronilha, galinhas do conto “Uma história de amor”, de *A legião estrangeira*, estas últimas destinadas a serem “devoradas em um banquete totêmico regado ao molho pardo.” (2006, p.170)

“gloriosa” e “vitoriosa”, típico das narrativas infantis (tais como: contos de fadas e fábulas), mas aqui, de algum modo, essa história é subvertida. A autora constrói um conto infantil moderno, a contrastar um pouco com essas características mágicas, aproximando-se de um certo tom neorrealista.

Laura apresenta outras características internas: trata-se da galinha mais “simpática” que o narrador já conheceu, é “apressadinha”, mesmo não tendo muito o que fazer; também “modesta”, o que conquista os leitores de todas as gerações (LISPECTOR, 1974, p.10). E muito comum como as demais, só se diferencia da “carijó” em preto e branco, mas neste momento, mais uma vez, o texto ganha em dimensão ética porque já no início dos anos 70 a autora aborda a diversidade étnica, a demonstrar um forte libelo de luta contra os preconceitos (1974, p.12).

O conto infantil, com ares mágicos, se distende quando Laura é coisificada e comparada a “uma caixa de sapatos” pela ausência dos seus sentimentos (LISPECTOR, 1974, p.13). Logo de início, o narrador explicita que a galinha pensa, ou seja, há onisciência íntima, mesmo que sejam “pensamentozinhos e “sentimentozinhos” (1974, p.10). Opta por construir contradições e nós narrativos. Podem ser armadilhas para o leitor criança pensar, o que faz a criança questionar, e o modo de pensar da época, mais livre e libertário ou desacertos antipedagógicos incomuns ao meio editorial infantil. Sobre essas oscilações das reais intenções literárias para a configuração tão estranha, instável e contraditória da figura de Laura, Arêas preferiu considerar como exercícios de “escalas ao piano” (1997-1998, p.152).

O lado maternal de Laura é alimentado na narrativa quando a protagonista choca um ovo e nasce Hermany, ao lado do marido orgulhoso Luís. Antes de Hermany nascer, sua casca é bela e admirada. Esse sentimento de pertencimento e aceitação, para o leitor mirim, é importante e de identificação à criança, também gestada na barriga da mãe. A figuratividade é genuína e trabalhada com efeitos naturais, ao ser noticiada a vinda do “filho”, o nascimento de Hermany é comparado ao brilho do “Sol” e a mãe galinha já cuidava deste ao “esfregar” “as penas” do seu bichinho. É notável o uso do termo “filho” em vez de “filhote”, o que aproxima a história ainda mais do leitor criança e a aceitação desta se constrói com mais ênfase e amor maternal (LISPECTOR, 1974, p.14). Outro aspecto ético é a visita das outras galinhas na gestação de Hermany, quando Laura não poderia sair porque estava chocando o ovo. Há um tom fraterno e maternal⁷ entre elas e a naturalidade como constrói esse viés é o que mais chama à atenção.

⁷ Esse carinho maternal está impresso na própria dedicatória da obra infantil, quando Lispector oferece a cinco crianças, em meados dos anos 70: Nicole Algranti, Andréa Azulay, Alexandre Dines, Fátima Froidi e Fabiana Colassanti de Sant’Anna. Crianças próximas, filhos e parentes de amigos de Lispector.

A trama até tem o nó da chegada de um ladrão no galinheiro e mais uma vez Laura “luta” contra um dos seus adversários, propriamente mínimos vilões. Cacareja bastante e o ladrão medroso vai embora. Luís, o galo marido de Laura, fica orgulhoso dela e sua família. A beleza interior de Laura resvala no fascínio que o narrador tem por galinhas e o transfere ao leitor quando diz que quando criança “ficava horas e horas olhando para as galinhas. Não sei por quê. Conheço tanto as galinhas que podia nunca mais parar de contar” (LISPECTOR, 1974, p.19). Nesse tom de conversa cúmplice com o leitor mirim, há um trecho no conto que aproxima ainda mais do leitor criança colocando-se, como Cecília Meireles em seus poemas infantis, do tamanho dela: “quando era do tamanho de você”, o que, além de plena identificação com a criança, dá ao narrador elasticidade temporal pela memória afetiva, em voz maternal e infantil (1974, p.19).

A construção da trama persiste caminhar pelo mimetismo, que organiza o olhar da superioridade opressora e racional humana versus a instintiva selvageria menos valorizada (DINIS, 2006), oprimida e pouco racional do animal. Ao se safar quando se suja e coloca “seu bico na lama” e ao se lambuzar “toda”, Laura quebra essa ordem mimético-representacional, confronta e solapa suas características interiores marcantes de ser “burra”, mas ao mesmo tempo no seu lugar quem vai para panela é a prima Zeferina (LISPECTOR, 1974, p.23).

Quase no final, o conto infantil moderno de Lispector aproxima-se, de modo cômico, do poema “O pato”, de Moraes (1984). De qualquer modo, ser burro ou ser bobo nunca foi uma condição negativa para Lispector, haja vista sua crônica intitulada “Das vantagens de ser bobo”, que revaloriza a simplicidade de ser alguém mais abobado e desinteressado das benesses do sistema capitalista (1984, p.481-483).

O conto infantil foi espichado e apresenta dois finais, essa constatação aproxima-se do que Arêas fala de algo “excessivo” e contraditoriamente uma dada “impaciência para terminar a história” (1997-1998, p.153). O primeiro é o de toda família se alimentando da Zeferina, em um apetitoso prato de galinha ao molho pardo, numa típica ceia; o início do segundo final é quando há a hipertrofia de uma nova história com Laura e outra personagem inusitada. O narrador conta a história do extraterrestre Xext, “habitante-anão” (p.24) vindo do planeta Júpiter com um único “olho na testa”, o que alça Laura a figurar-se numa narrativa infantil híbrida com matizes de ficção científica. A protagonista, mais uma vez, é caracterizada internamente como uma “galinha pra frente”, ou seja, antenada com temas atuais da modernidade (LISPECTOR, 1974, p.24). A narrativa infantil ganha aspectos de crônica, numa espécie descompromissada de contato imediato de quarto grau, quando Laura dialoga com Xext e ventila a condição de servir de alimento ao homem, admite desejar ser comida por Pelé, talvez pela fama desse grande

jogador de futebol. Em seguida retoma-se aqui uma crítica à autoimposição do homem para o ato de mentir e o texto ganha cada vez mais tons éticos triunfantes.

Diante dessa imposição de editores e seus paradidáticos pouco atrativos e não estéticos, dificilmente o texto infantil é totalmente bem-acabado, sem deslizos, e a própria atitude pedagógica é problemática, o que pode colocar, incorretamente em segundo plano, a linguagem poética e o viés criativo. Mas há sim, no texto infantil de Lispector, forças pedagógicas e antipedagógicas que se confrontam, que lutam para fazer sobressair no texto algo artístico e vivo, até ousado e liberto, fruto da contracultura sem freios dos anos 60 e 70⁸. A autora soube muito bem conduzir essa dialética difícil do texto veiculado para crianças e já sendo uma autora reconhecida pela crítica. Assim, conseguiu publicar o que e como desejava. Já Arêas considera como “finais frouxos” (p.149) ou mesmo falta de “solução”, “buracos” e ausência de certo controle do exercício ficcional, nesta obra da autora. Assim, finalmente a vida de Laura é caracterizada como uma “vidinha muito gostosa” e a protagonista anti-heroína galinha tão cativante e carismática é vista como “bem vivinha”, o que revaloriza a dinâmica da própria vida da criança e dos leitores de todas as idades (1974, p.28).

Ainda se pode falar de uma galinha desgarrada de Laura, que é personagem de outro livro infantil póstumo de Lispector, intitulado *Quase de verdade* e de nome Odissea. A história é protagonizada pelo cão mais amado e emblemático da autora, Ulisses⁹. Inclusive a narrativa é em 1ª pessoa na voz do próprio cão, que conversa intimamente com o leitor criança. A personagem Clarice também participa como ser ficcional da história.

Animizado e humanizado, Ulisses, além de “história bem latida”, constrói uma linguagem metafórica lúdica e abusa das expressões livres e até de construções sintagmáticas e pleonásticas literárias intrincadas para sua natureza canina animizada:

Os homens homenzavam, as mulheres mulherizavam, os meninos e meninas meninizavam, os ventos ventavam, a chuva chuvava, as galinhas galinhavam, os galos galavam, a figueira figueirava, os ovos ovavam. E assim por diante. (LISPECTOR, 1978)¹⁰

Além da beleza do cão, com “pelo castanho cor de guaraná”, pois se sabe que a autora adorava refrigerante, Ulisses tinha “olhos” “dourados”, ““olhar” de gente” e, afora muitos

⁸ A colocação de Arêas (1997-1998) sobre essa questão é que, por ter que publicar praticamente por encomenda às exigências do mercado editorial de literatura infantil a todo vapor, bem como, ter que escrever por apelo econômico, Lispector estaria se vingando desse próprio mercado.

⁹ Lispector colocou esse nome no cão, que existiu no mundo real, como sempre não pelo livro de Joyce, mas por conta da paixão de um jovem na Suíça de mesmo nome, que se afastou de Lispector por não suportar tal sentimento intenso, e a autora homenageou o rapaz com o nome do seu cão de estimação.

¹⁰ Na 1ª versão da obra pela Rocco de *Quase de verdade*, não consta indicação de nenhuma página.

encantos, também “fazia xixi na sala de Clarice”. Era um “cachorro mágico” e, além de cativante, encantava-se com os animais com quem convivia e uma dada Sra. de nome Oníria, o que combina com sonhos encantados infantis (LISPECTOR, 1978).

Oníria é uma espécie de fada, que pratica o bem e faz bolos de chocolate deliciosos. Na história de Oníria contada por Ulisses, há uma figueira, em um quintal, e o casal de galo e galinha, Ovídio e Odissea. A desmontagem das palavras continua brincante, porque o ““O vinha do ovo, e “vidio” era por conta dele””, já Odissea, ““O’ era por causa do ovo e a ‘dissea’ vinha por conta dela””, o que demonstra uma procura pelo encantamento da fragmentação da palavra, sem preocupações etimológicas e nem sabedoria sobre mitologia, porque a autora prefere bagunçar e picotar os saberes, e não deixa de ser ousado para o texto infantil, por ainda haver o embate dialético entre forças antipedagógicas (criativas) e pedagógicas (da ordem do educacional e ético), e sobressai a criação literária (LISPECTOR, 1978).

No âmbito da literatura infantil, um bom exemplo dessas forças antipedagógicas (mais criativas e rebeldes) e pedagógicas (didáticas) em confronto é uma das obras-primas de Ruth Rocha (1976), *Marcelo, marmelo, martelo*.¹¹ Em *Quase de verdade*, de Lispector, a linguagem literária totalmente libertária da autora também se sobressai, nesse jogo de forças que ocorre no texto infantil. No contexto de bricolagem onomatopaica com nomes próprios e outros termos e expressões, Onofre, marido de Oníria, também apresenta seu nome recortado, e se percebe que a autora se preocupa com essa inicial maiúscula que desmonta e se remete ao “ovo” por pura imaginação lúdica e filosófico-misteriosa, a dialogar com seus contos adultos mais místicos e densos sobre ovos, “O ovo e a galinha” e “Uma galinha”. Ao desmembrar o nome próprio “Onofre” e afirmar que o ““nofre’ era malandragem” da personagem, a autora envolve o leitor criança com humor e a narrativa torna-se descompromissada (LISPECTOR, 1978).

Porém a história, do ponto de vista da trama, pode alongar o enredo quase interminável e, com o encanto de mescla de elementos da natureza e do humano, foge-se do lugar comum maniqueísta, pois há uma reconciliação pacífica de heróis e vilões, assim como fadas e bruxas, que se perdoam no final. Odissea, a galinha engraçadinha de *Quase de verdade*, participa da narrativa infantil de modo figurativo e funcional na trama, mas o narrador cão Ulisses, com seu jeito de narrar expressivo, sobressai mais. Os embates de forças contraditórias (bem versus mal; pedagógico versus antipedagógico) se apaziguam e se assentam no final.

¹¹ O protagonista criança, de nome Marcelo, que carrega a paranomáquia do título, aprende uma língua própria e criativa e inventa expressões e palavras da sua cabeça. Ruth Rocha opta pela criação artística (linguagem poética) da arte literária aberta em primeiro plano, porque os pais, no final da história, deixam a criança liberta se soltar e construir a própria linguagem sem entraves, em detrimento das regras pedagógicas e da socialização.

Desta forma, Coelho sintetiza sua conceituação acerca da literatura infantil, em seu compêndio mais adensado sobre esta disciplina e esses pensamentos se adequam às obras infantis de Lispector, por conta dessa dialética em que a linguagem poética se destaca e o encontro emocional entre narrador e leitor se configura: “A literatura (para crianças ou para adultos) precisa ser urgentemente descoberta [...] muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (2000, p. 32).

2. As galinhas de Sérgio Matta e outras artes

O grafismo das letras da capa, com ilustrações de Sérgio Matta,¹² na 1ª edição lançada pelas Editoras José Olympio e Sabiá, mescla cores, texturas, fontes e desenhos de letras. Sobressai uma palavra desenhada específica muito comum nas atividades escolares dos anos 70, conhecido como tipo de letra “bolacha”. Na capa do livro infantil de Lispector, o nome próprio “Laura” é recheado nessa palavra desenhada com florzinhas delicadas amarelas, vermelhas e azuis e folhas de um verde claro leve. Há, na figura à frente de Laura, o extraterrestre espalhafatoso Xext. Aparece barrigudo com um olho único, em tons azuis e verdes mesclados. Jocosos, sorri bem-humorado e desdentado. Abraça Laura e ambos posam para o retrato. Os traços cômicos e autorais de Matta são mais do que coloridos na capa, mas também sensíveis. Acrescenta uma figura menor à direita, um caramujo boquiaberto fitando o casal insólito. A capa (Fig. 1), de fato, é de um colorido vibrante, surpreendente e bem-acabada.¹³

Já na contracapa (Fig.2), o tom muda e é neorromântico e terno. Laura, de modo carinhoso, acolhe Hermany, com a asa esquerda. Acima de Laura, a compor uma aura celestial, há uma bela nuvem azul ciano escuro que engole uma lua minguante branca bem delineada. A

¹² Abre-se aqui parêntese para comentar a relação de Matta e Lispector. Conheceram-se, no início dos anos 70, segundo Matta (2022), na clínica de Ivo Pitanguy, por conta de a autora necessitar de cirurgias plásticas reparatórias, após lesões e cicatrizes de cirurgias anteriores, a partir do incêndio ocorrido em seu apartamento, em 1966. Afeiçoaram-se e Matta já desenhava para o mestre brasileiro das cirurgias plásticas, com vistas a demonstrar a técnica deste, bem como escrevia artigos científicos, por conta de suas competências na escrita médica e seus traços nas artes gráficas e plásticas. Posteriormente, Matta encaminhou sua carreira para as artes plásticas e, a partir do contato com Lispector, desenvolveu alguns trabalhos para a autora (ilustrações e capa de alguns livros traduzidos por Lispector naquela época). Sobre os desenhos de *A vida íntima de Laura*, após um contato com o artista e médico Matta na clínica e perceber que este era um jovem artista promissor no seu ofício do desenho e nas artes plásticas, convidou-o para as ilustrações do seu livro infantil.

¹³ Esses dados e demais dados anteriormente relatados foram obtidos através de entrevista gravada, na casa-ateliê de Sérgio Matta, em 27 de agosto de 2022, em São João da Boa Vista. Sobre a palavra “Laura” na capa em especial, Matta (2022) declarou que a desenhou e as demais palavras do título do conto infantil de Lispector graficamente foram criadas e produzidas nas editoras. Portanto, Matta esclarece que o termo “Laura” na capa é um desenho e não uma fonte.

galinha e o filho estão de olhos fechados, praticamente dormindo, e perpassa uma leveza do gesto acolhedor maternal em tons amarelos e alaranjados que contrastam com os contornos pretos arredondados e modernos. Uma imagem misteriosa abaixo, também em diálogo com as nuvens e a lua, e explicitada por Matta (2022) em entrevista, é uma sombra preta estilizada e central abaixo projetada desses elementos superiores, a nuvem e a lua.

As ilustrações da obra infantil de Lispector compõem-se do gênero retrato e com o tom alaranjado e preto dos contornos. Essas duas cores, segundo Matta (2022), são um contraste apropriado para o livro. Dialogam e sublinham a história infantil sem se distanciar desta. A primeira ilustração (Fig.3) mostra o galo Luís, marido de Laura, imponente e a carregar jocosamente um jornal na asa direita. De modo risível e em tom de crônica cotidiana, porque se trata do canto do galo que acorda todo galinheiro de Dona Luísa (LISPECTOR, 1974, p.11).

Já na segunda (Fig.4), Laura aparece tricotando o enxoval de Hermany e à esquerda acima um balão pensativo de HQ, onde se prefigura Hermany com a camisa dez da seleção brasileira. Esse detalhe simbólico se comunica com as preferências de Lispector por Pelé,¹⁴ jogador de futebol bastante famoso e citado na narrativa, quando a galinha Laura condiciona desejar ser comida pelo craque (LISPECTOR, 1974, p.15). O retrato de Laura é da mãe zelosa que choca seu ovo-filho no ninho e, ao questionar Matta (2022) sobre a “crista-penteado” charmosa de Laura, confidenciou que a origem do desenho ilustrativo de Laura provém de um livro de infância intitulado *A galinha ruiva*, conto infantil russo com ares socialistas, cujos traços de Laura inclinam-se das ilustrações belas desse livro antigo, quando o desenhista nem havia sido alfabetizado, o que se interliga com uma das características físicas de Laura, ser “ruiva”. O ilustrador também declara que o ambiente de madames socialites do Rio e da boutique da mãe dele em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, fazia parte da sua vida profissional cotidiana e do seu entorno.

Na terceira (Fig.5), há o nascimento de Hermany, portanto, as ilustrações acompanham a sequenciação narrativa do texto da autora (LISPECTOR, 1974, p.17). Há o retrato deste no ninho e Laura no fundo à esquerda, próxima de frente e surpresa. Apresenta-se um simpático e meigo girassol, compondo a cena do lado direito, que ora estampa seu sorriso, que se comunica sutilmente com a história porque Hermany do texto de Lispector, ao nascer, metaforiza os raios solares. O filho de Laura, ponto focal do retrato, aparece dinâmico ainda quebrando a casca, e com um olho aberto e outro fechado, elemento indicial que se comunica com a própria mãe na

¹⁴ Outra celebridade que a autora terá demonstrado apreço, no conto adulto “A procura de uma dignidade”, de *Onde estiveste de noite*, é o rei Roberto Carlos, na irônica e carinhosa intimidade do diminutivo: “Robertinho Carlinhos”. De fato, Pelé é citado pontualmente, na crônica “O relatório da coisa”, do mesmo volume.

capa e na última ilustração, piscando para Xext e para o leitor. Nuvens opacas estão ao fundo esquerdo acima. A quebra da casca do ovo é sempre uma revolução sublime e destaca todo o olhar do espectador para o nascimento do filho de Laura.

No quarto desenho (Fig.6), reaparece Laura inclinada olhando uma minhoca em tons alaranjados e sombreados pretos ondulares. Além do gesto inesperado e sutil, Laura não come, mas ao contrário se inclina diante do bichinho, e mostra toda sua plumagem majestosa, do rabo às asas, justamente quase que de ponta cabeça, próxima a uma fantasia carnavalesca (LISPECTOR, 1974, p.21).

No quinto (Fig.7), há três elementos destacados: um ladrão estilizado acima e mais à direita, correndo atrás de Laura; no meio da página, um ninho com um ovo pulsante (LISPECTOR, 1974, p.24). Além de dinâmica, a cena do ladrão é risível porque a figura fantasiosa aproxima-se também de um ser carnavalesco. Laura está inclinada correndo e pulando, toda nervosa, tangencial e tensa, o que dinamiza o conto. Sobre esse aspecto “carnavalesco”, Matta (2022) afirmou que convivia naquela época no Rio com essa cultura carnavalesca muito envolvente e permeável, em sua arte.

No sexto (Fig.8), observa-se o encontro de Xext e Laura, e, em um balão de HQ, conversa com o extraterrestre e faz uso de gíria, o que casa muito bem com o texto infantil, é um passeio do ilustrador entre as linguagens pictórica e literária (LISPECTOR, 1974, p.27). Por tratar-se de desenhos autorais de Matta, o artista assina todos eles. Sobre essa influência, de fato, Matta também declara que sempre fora influenciado por gibis e mangás, inclusive explica que cultura e desenho japoneses viraram modismo no Brasil e na Europa, naqueles idos.

3. As frangas de Caio

Através de um diálogo intertextual, Abreu pega o mote do convite deixado, no final de *A vida íntima de Laura*, pelo narrador e decide escrever a histórias das galinhas dele: “Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte” (1974, p.28). Publica seu volume de *As frangas*, em 1989, que conta a história de um galinheiro cheio de frangas, e aproveita sua memória afetiva da infância e da vida adulta. Além de dedicar o livro à autora Clarice Lispector, logo de início faz sua homenagem a esta e afirma desejar “agradá-la” (1989, p.7).

Ao todo são oito as frangas de Caio, cujos nomes são: Ulla e Gabi; as três irmãs Marias; Otília; Juçara e Blondie. A primeira franga Ulla é estrangeira, e tem esse nome por ser sueca. É “pequeninha”; “gordinha”; “marrom-clara” e “de bico amarelo” (ABREU, 1989, p.22). As

frangas são bibelôs que Caio guarda em cima da geladeira e do livro físico *A vida íntima de Laura*, de Lispector, usado como “tapetinho” também em homenagem à autora Lispector, para as frangas de Caio, ou seja, são, no mundo real, bonecas e bibelôs artesanais presenteados por amigos ao autor. Ulla foi presenteadada pelo amigo Augusto, que, ao ter vivido uma boa época na Suécia e Noruega, pôde adquiri-la e oferecer ao narrador. Apesar de ser viajada, Ulla já se habituou com a casa de Caio.

Gabi é a segunda franga da coleção. Ofertada por uma amiga que amava frangas, Cacaia, é uma franga cheia de atitude nordestina. Paraibana, gostava de ouvir “forrós” e “xaxados” (ABREU, 1989, p.26), o que repercute na revalorização da cultura brasileira. Há a contradição de uma franga feita de elementos muito próximos de uma galinha de fato, mesmo que falseados: mescla de “penas”, “cartolina” e “crista de pano vermelho” (1989, p.24). Aos poucos Gabi, nas mãos das crianças no apartamento de Caio, aparecia “depenada” e o risível se espraia, próximo ao texto infantil de Lispector. Gostava também da MPB com verve nordestina porque ficava toda “animadinha” quando o narrador tocava as músicas de Elba Ramalho (1989, p.26). Mesmo com desentendimentos entre Ulla e Gabi de início, por conta das dificuldades da língua, ambas se tornaram amigas.

A três frangas subsequentes são as três irmãs Marias: Maria Rosa, Maria Rita e Maria Ruth, que aludem, interdiscursivamente, às personagens referidas das três Marias que convivem, em um quarto no cais do porto do Rio, juntamente com Macabéa, de *A hora da estrela*, de Lispector (LISPECTOR, 1977). Desta vez quem presentearia Caio é o amigo Jacob, numa situação inusitada, no centro de São Paulo, quando foram despedidos do emprego, e estavam na Praça da República. Do ponto de vista simbólico, representam também a cultura popular brasileira, pois são “verdes e amarelas”, de “crista vermelha” e “olhos azuis bem redondinhos” (ABREU, 1989, p.28), compostas, artesanalmente, numa “tabuinha de madeira” (1989, p.27). Também são “alegres”, “novinhas”, “perguntadeiras” e “sabidonas” (p.28), como Ulla e Gabi, assim como dão “sorte”, as três Marias cumpriram a promessa, pois ambos, Caio e Jacob, conseguiram empregos bem melhores (1989, p.28). O narrador já se dá conta de que está compondo um galinheiro expressivo.

Otília, a sexta franga, foi outro presente de Cacaia, que ajuda Caio a adquiri-la, no brinquedo de argola, em um parque do Rio. Vem para São Paulo e se mostra toda “empinadíssima” com as outras frangas. De “louça bege e com o olho preto e um bico aberto”, mostrando-se como uma figura que parece sempre “reclamar” de algo. É “carioca” e apresenta também sotaque “chiadinho”, gosta muito de “praia, pizza e chope” (ABREU, 1989, p.31). Ela

confunde suas supostas viagens, países e cidades, porque adora ostentar e contar vantagens, às vezes até demais, e despreza a Gabi por esta nunca ter viajado.

Juçara é o sétimo retrato de franga descrita pelo narrador e se mostra com “cabeça e peito inteiramente brancos” e o “corpo todo até o rabo” de um “azul marinho com bolinhas brancas”. É considerada a mais bela e preferida pelo narrador, e que as demais não o ouçam admitir. Presenteada por Pedro, é toda “empinadinha”, mais que Otília. É da Ilha de Marajó, “muito séria” e ama “comida natural”, porque não come “milho”, mas “bica arroz integral”. Detesta “comida” enlatada, ruídos da cidade, carro e tevê e alimenta “histórias incríveis” da sua terra (ABREU, 1989, p.36). A história inserida no conto infantil intitulada “O chorão, a lua e lago”, foi contada por Juçara e apresenta um libelo ético-pedagógico¹⁵ de esperança a favor do amor e da humildade (1989, p.37-39). Até a própria inserção dessa espécie de fábula, no final do conto, aproxima-se da hipertrofia clariciana da história do encontro de Xext e Laura, o que demonstra uma meticulosa influência criativa inclinada à respiração da escrita infantil de Lispector.

A última franga da narrativa de Abreu é Blondie, a lourinha, que evoca a uma homenagem interdiscursiva à cantora Debie Harry, vocalista da banda de rock dos anos 80 de mesmo nome, porque ela adora “*rock and roll*” (1989, p. 42) e adora ouvir discos de Rita Lee. Foi presenteada por Valdir, o amigo “que mais gosta de frangas” (1989, p.40), porém Cacaia disputa com Valdir essa preferência pelas frangas. Inclusive na casa de Valdir há um “móvil” de “papel” e seu gosto por frangas é tão expressivo que chegou a presentear sua namorada com uma camiseta cujo desenho na frente há três frangas. Blondie é “norte-americana” e tem esse nome por ser “loirinha” e ser “inteirinha amarela”, e seus bicos e pés são alaranjados. Ela, meio brinquedinho de criança, tem um “botãozinho” “do lado direito” que quando tocado sai bicando pra todo lado e, assim, ela pode se dar bem com as três Marias e com a Gabi, que é amiga de todos. Já Otília se deu bem com Blondie porque a acha “chique” ser “estrangeira” (1989, p.41). Juçara estranhou de início Blondie, porque esta gosta de “coca-cola”, e de *trash food* de todo tipo e Juçara é adepta da comida natural. Por fim se entenderam e cada qual conta as histórias da sua terra: Juçara, de “índios”; Blondie, de “caubóis” (1989, p.42).

O narrador deseja ter de novo um galinheiro e, no início da narrativa, descreve um pátio que contemplava um espaço onde conviviam as frangas da infância. A primeira parte era o jardim, povoado de hortênsias, com muitos ramos de pequenas e belas flores de diversas cores

¹⁵ Um dos poucos aspectos antipedagógicos, em *As frangas*, que ecoa no texto de Caio é acharem todas as galinhas também “burras” e nessa opção ecoante da mimesis representacional da obra de Lispector notam-se alguns desconcertos, mas Caio logo revaloriza a relação entre elas e a virtude da cumplicidade entre os seres.

(azul, branco e rosa). Além de um “jasmineiro”, havia um pé de “bergamota”, e se revaloriza a variante linguística do gaúcho e outras de demais regiões do Brasil (ABREU, 1989, p.11). Na segunda, havia um pé de peras, um “tanque” e uma “parreira”, com diversos tipos de uvas (“pretas”, “brancas” e rosas) sazonais (1989, p.12). Havia um “poço” misterioso e aterrorizante. A terceira era o galinheiro propriamente dito. Tal espaço é fruto da mimesis representacional da infância, na casa dos pais de Caio¹⁶, no bairro Menino Deus, em Porto Alegre e no final da vida.

Conclusão

As galinhas de Clarice, Sérgio e Caio são um bestiário literário libertário, na literatura brasileira infantil. Há dialética e tensões entre a criação e o pedagógico, mas o processo de criação artística se sobressai porque se trata de autores que se pautam pela dimensão ficcional figurativa, não deixando de respeitar a criança, em exercícios de ludicidade, compreensão e aprendizagem. Ganham texto e imagem as intenções e expressões das mais refinadas, para que o leitor criança possa ter contato com o discurso verbal e não-verbal, de modo mais intenso e ético-pedagógico.

Dotado de viés moderno neorrealista, Lispector e Abreu publicaram poucas obras infantis, mas não abriram mão do diálogo franco e direto com a criança e de ensinamentos genuínos, sem protecionismo e respeitando o mundo infantil e as variantes linguísticas, ainda que haja, de modo displicente, a superioridade humana versus a inferioridade animal, mas não se vê, estampada inferioridade infantil, mesmo que ainda hoje a criança possa ser diminuída. Sobre esses três artistas retomados aqui é um encontro de almas, de vidas e uma visão da literatura moderna infantil a ser revalorizada e um certo encanto a ser revisitado.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **As frangas**. Ilustrações de Rui de Oliveira. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

A galinha ruiva. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 10 f.

¹⁶ Sobre essa casa, mesmo com liminares na justiça brasileira, foi demolida, o que demonstra desprezo à cultura, em tempos terríveis que correm. Não há mais a possibilidade de (re)visitar o grande pátio de *As frangas*. Esse é um lado do Brasil sem a devida revalorização da memória, contra a qual se precisa combater, como pensa Rondó, em depoimento, na revista Carta Capital: “A derrubada da moradia de Caio é ainda mais dolorida em uma cidade que já foi símbolo de resistência, criadora do orçamento participativo e sede dos primeiros Fóruns Sociais Mundiais. / Por que nós, brasileiros, nos respeitamos tão pouco?” (2022).

ARÊAS, Vilma. Childen's corner. **Revista Usp.** São Paulo, n.36, dez.-fev., 1997-1998, p. 145-153.

AUERBACH, Erich. **Figura.** Trad. de Duda Machado. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

DINIS, Nilson. **Perto do coração criança:** imagens da infância em Clarice Lispector. Londrina: Eduel, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

_____. **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

_____. **A mulher que matou os peixes.** Desenhos de Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

_____. **Como nasceram as estrelas:** doze lendas brasileiras. Ilustrações de Ricardo Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. **A vida íntima de Laura.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

_____. **Laços de família.** Capa e ilustrações de Cyro del Nero. São Paulo: Francisco Alves, 1964

_____. **Onde estivestes de noite.** Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

_____. **O mistério do coelho pensante (uma história policial para crianças).** Desenhos de Euridyce. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1967.

_____. **Quase de verdade.** Ilustrações de Cecília Juca. Rio de Janeiro: Rocco, 1978.

_____. **Um sopro de vida (pulsações).** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

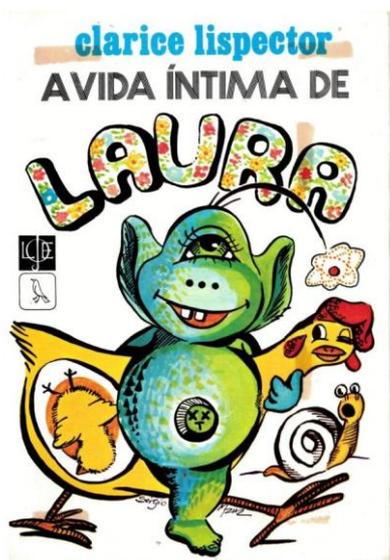
MATTA, Sérgio Rubens. Entrevistador: Joel Rosa de Almeida. **Entrevista com Sérgio Matta:** o ilustrador de *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector. São João da Boa Vista, Gravação de áudio, 1h56min, 57,9 MB, 27 ago. 2022. (material sonoro)

MORAES, Vinícius de. **Arca de Noé.** Ilustrações de Antônio Bandeira. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.** 27. ed. Ilustrações de Adalberto Cornavaca. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

Material iconográfico

Fig. 1: Capa



Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. 1974.

Fig. 2: Contracapa



Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

Fig. 3: Ilustração 1



Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p.11.

Fig. 4: Ilustração 2



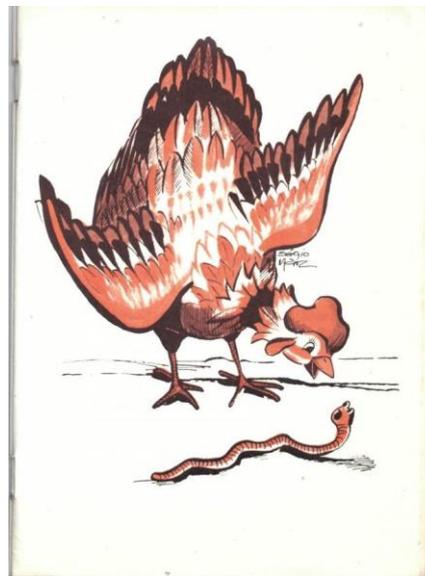
Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p. 15.

Fig. 5: Ilustração 3



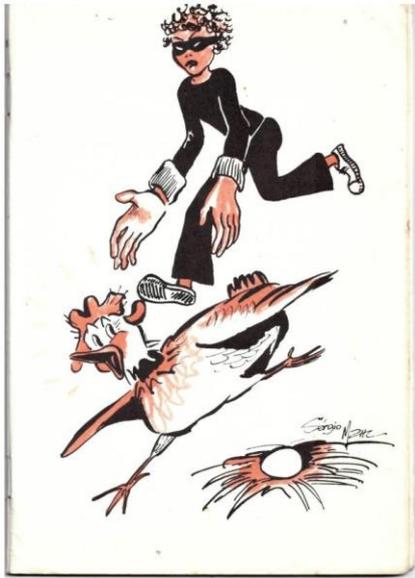
Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p. 17.

Fig. 6: Ilustração 4



Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p. 21.

Fig. 7: Ilustração 5



Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p. 24.

Fig. 8: Ilustração 6



Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p.27.

As possibilidades estéticas e a intertextualidade no livro *Ônibus*, de Marianne Dubuc

Renata Junqueira de Souza
Jamile Rossetti de Souza

1. Leitura de literatura

Para iniciar esta reflexão, é necessário marcar as bases conceituais desta análise, uma vez que a temática proposta parte de um posicionamento teórico e metodológico. Nesse sentido, serão apresentados, de forma articulada, três conceitos principais: leitura, literatura infantil e o livro ilustrado.

Entende-se que a leitura “é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p.17), e se configura como linguagem, de forma a ser estruturante para o desenvolvimento humano. A compreensão adotada vai além do código escrito, sendo um processo multimodal e multissemiótico.

De acordo com Arena (2010, p. 18), “[...] a atividade de leitura, em sua especificidade, está estreitamente ligada à intenção do leitor de compreender a palavra do outro em vez de ler a sua própria palavra, porque desta é supostamente um grande cúmplice.” Dessa forma, a leitura, em uma compreensão histórica e cultural, desdobra-se e relaciona-se com os contextos dos leitores, embebida de sentidos e significados, enfatizando as relações entre autor, texto e leitor.

Nesse sentido, a literatura se apresenta como “[...] fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural.” (COELHO, 2000, p.17). De acordo com Cosson (2014),

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (Versão Kindle, posição 179).

É na leitura literária, este processo ativo e dinâmico (JOUVE, 2012), que o indivíduo se apropria da literatura como linguagem, como forma de construção de significados e ações (COSSON, 2014). Também por meio da leitura literária que são potencializados:

O pensamento, a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, a apreciação estética e outras capacidades humanas, como representar por meio de diferentes linguagens (desenhar, pintar, modelar, dançar, dramatizar, etc.); aprender atos enunciativos; apropriar-se do ler e escrever, do falar de acordo com o padrão culto; dentre outras qualidades ou formas de conduta especificamente do humano, contribuem, assim, para e com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo infantil. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 12)

Esta linguagem ficcional e lúdica possibilita que a criança vivencie, em tempos e espaços diversos e organizados, a construção de sentidos e significados que a fortalecerão como sujeito social. Quanto mais diversa e rica for a vivência com a leitura literária, por meio do espaço e das mediações, mais elos serão firmados com a linguagem de forma mais ampla.

Por isso, a experiência com a literatura infantil em toda sua potência tem no objeto livro sua centralidade. O livro ilustrado é uma obra “em que a imagem é espacialmente preponderante, que aliás pode estar ausente [...]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem.” (LINDEN, 2018, p. 24). Para Nicolajeva e Scott (2011, p.13) “o caráter ímpar dos livros ilustrados como forma de arte baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o verbal e o visual”. Nesse sentido, o diálogo entre visual e verbal depende ainda dos leitores, uma vez que a construção de sentidos perpassa pela ação deste leitor, a partir das lacunas deixadas pelos autores. A leitura, tanto do verbal quanto do visual, mobiliza as vivências do leitor-criança ou do leitor-mediador.

2. O leitor e as dimensões de leitura

As acepções sobre ser leitor estão relacionadas com tais formas de se conceituar leitura.

Para esta análise, o conceito de leitor diz respeito à leitura “[...] como texto estético e de efeitos subjetivos, [...] que lhe oferece espaços de identificação e projeção através de um diálogo com a sua bagagem de vida” (LOIS, 2011, p.8). Nesse caso, estaria o leitor e seu desejo de ler atrelado à fruição, à criticidade e, principalmente, à liberdade.

De acordo com Hunt (2010, p.111), o leitor é o sujeito que traz os “[...] pormenores de personalidade, formação e educação. Tudo isso afetará o modo como produzimos sentido – o que entendemos e o que tomamos como importante”. Quando pensando, então, na leitura de literatura infantil, é relevante refletir que existe o papel do leitor mais experiente (geralmente um adulto), ao qual se conferirá a função de apresentar, incentivar, questionar e ampliar as possibilidades com o livro ilustrado. É o que Hunt (2010, p 111) vai chamar de “apoderar-se” do texto literário.

De acordo com Souza (2019), essas vivências com o livro podem ocorrer desde a mais prematura idade e ampliando-se ao longo da vida por meio de gestos de leitura. Estes, por sua vez, se apreendem a partir das dimensões de leitura:

Figura 1: Dimensões dos gestos de leitura



Fonte: Esquema elaborado a partir de Souza (2019).

Para este estudo, optou-se por analisar três dimensões: objetual, modal e relacional (SOUZA, 2019), considerando as características da obra escolhida.

A dimensão objetual diz respeito ao que se lê e sobre o que se lê (SOUZA, 2019). Envolve materialidade, temática, gênero, forma de expressão, tipo de linguagem ou conceito da obra (MODESTO-SILVA, 2019). Está especialmente ligada ao toque, aos gestos físicos, ao que Hunt (2010, p.120) vai chamar de “relação sensual com os livros”. Nesse sentido, se configura como “produto concreto de manipulação, [...] e, por isso, seu aspecto físico pode colaborar no processo de formação do leitor mirim, pois além de atrair os olhos, pode despertar a emoção, entreter, informar, comover.” (MODESTO-SILVA, 2019, p. 57). Contudo, não se trata apenas de uma mera experiência sensorial e material. Aos poucos, como afirma Baptista,

[...] sob a mediação de um leitor proficiente, os bebês vão descobrindo que aquele objeto cultural possui especificidades e, sobretudo, maneiras muito diferentes de ser usado, que requer estratégias diferenciadas de interação. Ao ser motivado a relacionar o que vê no livro com aquilo que o mediador lhe apresenta, inicia-se o bebê na representação, condição eminentemente humana. (BAPTISTA, 2017, p. 65)

Entende-se que é na dimensão modal, ou os modos de ler (SOUZA, 2019; MODESTO-SILVA, 2019), que a experiência estética se amplia. Esta dimensão é categórica quando se

pensa no acesso ao livro-objeto e na formação da criança como leitora, pois tratam das formas de se apresentar o texto literário para as crianças. Dizer o texto ou contar, deixar a obra acessível para os leitores, as imagens corporais e verbais do leitor mais experiente, bem como os recursos e técnicas para essa apresentação do livro, são alguns dos elementos a serem considerados.

Por fim, a dimensão relacional envolve o que e com quem se lê (SOUZA, 2019). De acordo com Modesto-Silva,

[...] a dimensão relacional que orienta o olhar do mediador de leitura para pensar em com o quê e com quem se lê, priorizando-se as relações entre quem medeia e quem ouve, quem ouve e a voz narradora; entre as crianças ouvintes; a criança consigo mesma; entre as crianças e o espaço; e entre quem lê/ouve e o livro em si. (MODESTO-SILVA, 2019, p.111)

Por isso, as escolhas do leitor mais experiente e os diálogos suscitados serão fundamentais para garantir vivências realmente humanizadoras. Nesse sentido, as estratégias para acionar conhecimentos prévios, as conexões provocadas, o espaço de escuta e os silêncios perfazem esta dimensão. Para Bajour,

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos dos outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (BAJOUR, 2012, p.24)

Sendo assim, a dimensão relacional é processo de exercício de escuta, que antecede à escolha do que será lido, considerando a criança ou o grupo em suas potencialidades, necessidades e construções.

3. *Ônibus*, de Marianne Dubuc: possibilidades estéticas e intertextualidade

A escolha de um livro ilustrado para apresentar aos leitores, considerando as dimensões de leitura, torna-se um processo cuidadoso e significativo. O leitor mais experiente passa a considerar as possibilidades estéticas e relacionais, pensando ainda na qualidade e na literariedade do texto (JOUVE, 2002). Visando esse processo dialógico, será analisado o livro *Ônibus*, de Marianne Dubuc.

A obra da autora canadense foi publicada no Brasil pela editora Jujuba, com tradução de Maria Viana (edição de 2015). A narrativa possui cerca de 30 páginas, mas sem numeração. Por isso, em alguns trechos analisados, há uma referência aproximada da localização das imagens na obra.

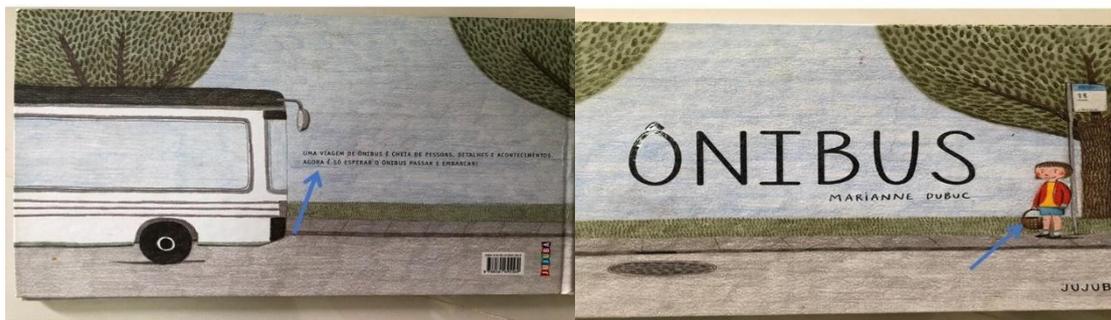
O livro conta a história de uma menina que está pegando o ônibus pela primeira vez e vai, ao longo desta viagem, vivenciar muitas histórias, a partir da entrada e saída das personagens no veículo. Nas análises a seguir, seguiremos as dimensões apresentadas anteriormente, articulando-as e indicando algumas das possibilidades de mediação.

Parte-se da materialidade, ou seja, elementos que “[...] constituem o projeto gráfico de um livro: tamanho, formato, tipo de papel, tipografia e diagramação do texto escrito e das ilustrações” (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 71).

Nesse sentido, *Ônibus* está organizado horizontalmente, em um formato que simula mesmo o veículo. Capa e quarta capa, por exemplo, se interligam, mostrando a chegada do ônibus no ponto em que a menina o esperava.

A exploração da capa, que faz parte habitual dos momentos de leitura, passa a ser insubstituível neste livro. Isso porque, existem elementos chaves que acionam os conhecimentos prévios dos leitores, promovendo conexões do leitor com o texto e do texto com outros textos (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Figura 2: Capa e quarta capa do livro *Ônibus*. É possível perceber a conexão dos elementos paratextuais e o formato da obra.



Fonte: Dubuc, 2015

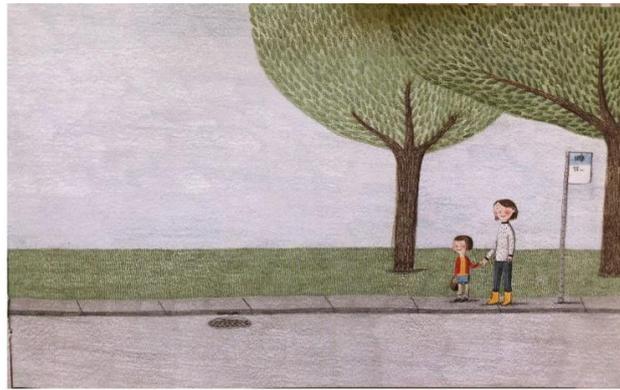
A cesta (marcação nossa) e a blusa vermelha podem passar despercebidos pelo leitor mais apressado. Contudo, a quarta capa (marcação nossa) assinala que muitos serão os detalhes e acontecimentos, sugerindo que todos estejam atentos. Em seguida, na guarda do livro, há mais uma vez o destaque à cor vermelha. Neste momento, é possível que o leitor mais atento conecte a guarda com o vermelho da blusa da menina.

O livro possui uma narrativa visual bastante expressiva, com cores suaves e pontos de destaque. É importante dizer que, durante muitos momentos, o texto visual se sobressai ao verbal, contando outras histórias, fazendo referência a outros textos, de forma paralela. Contudo, essa possibilidade de reconhecimento exigirá repertório dos leitores.

A intertextualidade pressupõe que o leitor participe ativamente do processo de decodificação; em outras palavras, é o leitor quem faz a conexão intertextual. Isso significa que a alusão só faz sentido se o leitor estiver familiarizado com o hipotexto (o texto a que se alude). (NICOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 295)

Cabará, portanto, ao leitor mais experiente, por meio dos modos de ler e da forma como se relaciona, provocar e questionar, com vistas a explorar as “lacunas” deixadas pela autora. Observemos a figura abaixo:

Figura 3: Livro *Ônibus*, duas primeiras páginas



Fonte: DUBUC, 2015

Este trecho não possui texto verbal e inicia a narrativa. O leitor poderá perguntar-se: Aonde elas estão indo? Será que vão viajar? Por que a menina segura uma cesta?

Nas próximas páginas, será possível verificar que a garota embarca sozinha e que a mãe recomenda que ela seja “boazinha”. Neste ponto, estima-se que o leitor já possa fazer relações com experiências anteriores e chegar à narrativa de Chapeuzinho Vermelho. De acordo com Solé,

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p.23)

Desde a capa, a autora sobrepuja a narrativa de Chapeuzinho, mas de forma mais dinâmica, promovendo uma releitura inclusive das relações entre as personagens. Apresenta uma família de lobos e, tanto no texto verbal quanto no visual, explora as intenções e ações da menina e do “lobinho”.

Figura 4: Recorte do livro *Ônibus*



Fonte: DUBUC, 2015

Nesse sentido, também é possível explorar as narrativas dos outros personagens, que acontecem ao longo da viagem, como o ratinho, a preguiça e a humana “desconhecida” que carrega um jornal por boa parte do percurso.

Figura 5: Recorte do livro *Ônibus*. Marcação nossa. Quem é este personagem e como podemos chegar na mãe da menina?



Fonte: DUBUC, 2015

É possível afirmar que o livro permite vários percursos de leitura, podendo ser explorado, por exemplo, em mais de um momento. Caso a mediação seja feita por um leitor mais experiente, é preciso suscitar mais do que as perguntas básicas, ampliando as possibilidades de exploração por meio de questões gerais e especiais (CHAMBERS, 2007).

O jornal que a mãe da menina segura é outro recurso riquíssimo. Além de um diálogo sobre a estrutura desse gênero de certa forma pouco acessado pelas crianças, as manchetes trazem mensagens que poderão ser analisadas de diferentes formas.

Figura 6: Recorte do livro *Ônibus*

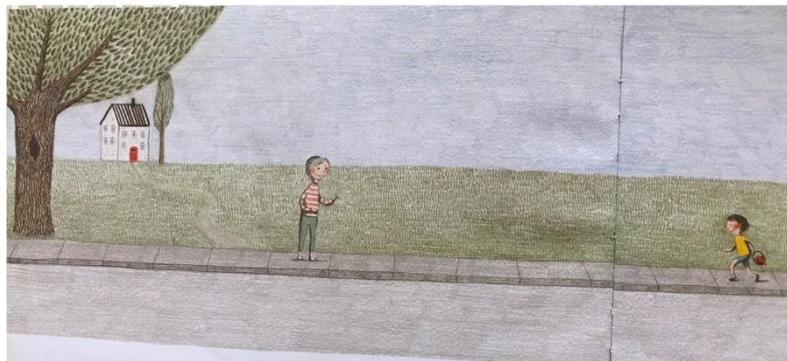


Fonte: DUBUC, 2015

O trabalho com o jornal é mais uma possibilidade estética da obra, que “estabelece espaços de diálogos ‘inter’ e ‘intra’ textuais” (SOUZA; BRANDÃO, 2018, p. 293). Para tanto, a participação do leitor será indispensável, ampliando-se o espectro de conexões.

Por fim, a última página poderá ser o fechamento para aqueles que ainda não haviam alcançado todas as conexões da narrativa ou que passaram por ela como envolvidos pela aventura de andar sozinhos de ônibus pela primeira vez.

Figura 7: Recorte do livro *Ônibus*, páginas finais



Fonte: DUBUC, 2015

Com as frases “Vovó, Vovó! Cheguei” e “Eu tenho tanta coisa para te contar...”, a autora seduz mais uma vez o leitor a preencher as lacunas do texto e o convida a uma continuação da leitura ou a inferências feitas a partir das reticências. O lobo também está “presente”, escondido na ilustração.

Dessa forma, para ampliar as possibilidades, além de novas leituras com o suporte do livro, podem ser propostas estratégias para um momento “depois da leitura” (SOLE, 1998). Estratégias como mapas de personagens, quadros comparativos, perguntas ao texto ou quadro

de inferências (GIROTTO; SOUZA, 2010) podem ser riquíssimas ações para suscitar novas leituras.

4. Finalizando

As possibilidades estéticas do texto literário são incontáveis, especialmente quando pensando na literatura para crianças. A leitura é, como muito bem afirma Coelho (2000, p.18), “[...] um *diálogo* entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade.” Assim, a exploração do imaginário, a vivência da fantasia, atrelada ao cotidiano, ao familiar, pode ser um importante recurso para mediadores de leitura dentro e fora da escola.

Nesse sentido, trabalhar com as dimensões de leitura é um dos caminhos para garantir que a obra literária seja apreciada, conhecida e reconhecida em todo o seu potencial de arte. A análise aqui apresentada se constitui como um ponto de partida para novas explorações e análises, especialmente com as crianças, exigindo uma reflexão bastante apurada e sensível.

E assim, o passeio de *Ônibus* percorre tantas narrativas, tantas possibilidades de interação entre o leitor mais experiente e aquele que se encontra em processo de formação, que entrar nessa viagem é só um começo para uma fruição estética do genuíno ato de ler o texto literário.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CHAMBERS, A. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Tradução: Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria e análise**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, H. T.; PINHEIRO, M. P.; SOUZA, R. J. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. In: PINHEIRO, M. P.; TOLENTINO, J. M. A. **Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção**. Belo Horizonte – MG: Moinhos; Contrafios, 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014 (Versão Kindle)

DUBUC, M. **Ônibus**. Tradução: Maria Viana. São Paulo: Jujuba, 2015.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Para quê e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? A educação literária na primeira infância. In: PIETROBON, S. R. G.; UJIIE, N. T. **Educação, infância e formação: vicissitudes e que fazeres**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 93-112.

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

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MODESTO-SILVA, K. A, DE A. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. UNESP - Presidente Prudente, 2019.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.J. **Ler e ensinar: gestos de leitura na educação infantil**. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SOUZA, R. J; BRANDÃO, C. L. Literatura e infância: a intertextualidade na perspectiva do leitor. *Revista Contrapontos* - Eletrônica, Itajaí, v. 18, n. 3, jul./set. 2018.

Cor e narrativa em *O Mágico de Oz*: estudo sobre a relação entre palavra e imagem

Kellen da Silva Nascimento

Introdução

O Mágico de Oz, dirigido por Victor Fleming e lançado em 1939, é um filme inspirado em *O Maravilhoso Mágico de Oz* (*The Wonderful Wizard of Oz*, título original), primeiro título da série de quatorze livros sobre episódios na Terra de Oz, de Lyman Frank Baum (1856-1919). Publicado em 1900, *O Maravilhoso Mágico de Oz* tece a jornada de Dorothy Gale na Terra de Oz, onde conhece o Espantalho, o Lenhador de Lata e o Leão Covarde, além de bruxas e do próprio mágico que figura no título da história. Posteriormente à época de publicação, a obra rendeu numerosas releituras e adaptações audiovisuais, teatrais e musicais. A recorrência de inspirações¹⁷ não apenas perpetua o mundo de Oz no imaginário popular como corrobora a posição de referência da obra literária no cenário infantil e juvenil.

Voltando ao objeto de estudo do presente trabalho, *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939) não foi a primeira adaptação da obra literária, mas consagrou-se como a primeira produção colorida e com som para o cinema baseada na obra de Lyman Frank Baum.

Uma das informações que compõem a abertura de *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939) é: “Photographed in Technicolor” (“Fotografado em Technicolor”, tradução nossa). De fato, o sistema de colorização Technicolor mostra-se pertinente não somente para a película em questão, mas representa um marco na história do cinema, visto que, em 1932, após quase vinte anos de processos de refino do engenho, trouxe às telas o espectro cromático completo.

¹⁷ Já em 1910 vem a público a primeira adaptação da obra para o cinema, como curta-metragem em preto e branco. No campo da literatura, *Wicked* (1995), de Gregory Maguire, serviu de base para o musical homônimo da Broadway no início dos anos 2000 – com expressivo sucesso de bilheteria. O filme *The Wiz* (1978), também um musical, contou com estrelas como Diana Ross, interpretando Dorothy, e Michael Jackson, como Espantalho. *Oz: The Great and Powerful* (2013), produção cinematográfica de Sam Raimi, trata-se de uma suposta história focada no Mágico de Oz – sua chegada à Terra de Oz e, conseqüentemente, sua permanência lá. Mais próxima do contexto atual, *Emerald City* (2017) é uma série da rede televisiva NBC que conta com uma temporada. Esses são alguns exemplos da influência de *The Wonderful Wizard of Oz* sobre outras manifestações artísticas ao longo das épocas.

Apesar dos esforços da corporação Technicolor por associar as cores de seu sistema ao realismo, produtores e diretores da época dificilmente compartilhavam essa visão (MISEK, 2010, p. 35), o que pode ser explicado pelo notável aspecto saturado da imagem. A título de exemplo, *Becky Sharp* (Rouben Mamoulian, 1935), adaptação do romance *Vanity Fair*, de William Makepeace Thackeray, foi o primeiro longa-metragem rodado inteiramente em cores e recebeu algumas reclamações de críticos quanto ao excesso de azul na imagem (FRASER; BANKS, 2007, p. 94).

Figura 1: Cena de *Becky Sharp* (1935)



Fonte: <https://www.moma.org/calendar/events/1185>

O aspecto saturado da imagem levou à popularização do Technicolor entre gêneros que, de certa forma, não valorizavam tanto o realismo, como musicais, *westerns*, fantasia e comédias, de acordo com Edward Buscombe (BUSCOMBE, 1985, p. 89 *apud* MISEK, 2010, p. 38).

Em meio aos questionamentos quanto ao caráter “natural” das cores do Technicolor, Natalie Kalmus, diretora de cor da corporação e responsável por decupar o roteiro de *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939) a partir da cor, discorreu em seu artigo *Color consciousness*,¹⁸ em 1935, sobre a “law of emphasis” (“lei da ênfase”, tradução nossa), a qual declarava que, apesar da presença da cor como um todo ser motivada de forma realista, cores individuais

¹⁸ Artigo publicado no periódico norte-americano *Journal of the Society of Motion Picture Engineers*, servindo como “uma espécie de tratado sobre os alcances simbólicos da cor na narrativa” (HÉRCULES, 2013, p. 28).

devem ser motivadas narrativamente. Ou seja, as cores deveriam ser pensadas a partir do enredo, enfatizando aspectos importantes para a obra. Como salienta Richard Misek, sobre a utilização do Technicolor, “Overt color was allowable if, by drawing attention to itself, it drew attention to aspects of the film’s narrative”¹⁹ (MISEK, 2010, p. 37).

Tendo em vista as discussões em questão na era Technicolor, a produção de Fleming, novamente, ganha destaque. De acordo com Laura Carvalho Hércules, *O Mágico de Oz* “sacramentou o espaço estético definido pelo Technicolor e exemplifica a associação plena da cor ao campo da fantasia” (HÉRCULES, 2013, p. 31).

Diante do contexto de produção da obra cinematográfica – levando-se em consideração a inspiração na literatura e as discussões em torno do sistema Technicolor –, a presente investigação tem como objetivo refletir acerca da relação entre as cores e a narrativa do filme *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939). À vista da presença de vários planos de expressão na linguagem audiovisual, busca-se aferir a potência das cores, compreendendo que estas, junto com a palavra e a imagem, podem contribuir para a produção de sentidos da narrativa.

1. Palavra e imagem

Narrativas, vistas como formas de expressão ou manifestações artísticas, são inerentes à experiência humana, uma vez que são contadas tanto pela imagem quanto pela palavra. O homem pré-histórico utilizava paredes de cavernas e superfícies naturais para, por meio de desenhos, narrar suas atividades e expressar seus pensamentos. Adiante, narrativas orais foram eternizadas por meio da escrita, a exemplo dos *contos de fadas*. Com a evolução tecnológica, incontáveis formas de interlocução interartes foram possibilitadas em diferentes suportes. No contexto de criações artísticas mediadas pela tecnologia, encontra-se a obra fílmica no âmbito do cinema.

Sabe-se que toda imagem é polissêmica. Nas palavras de Maria do Rosário Leitão Lupi Bello, “Quer se trate de um sonho, de um desenho, de uma imagem verbal ou de um fotograma, cabe ao receptor da imagem avaliar o seu significado, podendo, da variedade possível que se lhe depara, escolher uns e ignorar outros.” (BELLO, 2001, p. 81). Nesse sentido, à vista do aspecto polissêmico, Barthes (1990, p. 32) ressalta a interrogação sobre o sentido da imagem.

¹⁹“A cor evidente era permitida se, ao chamar atenção para si mesma, chamasse atenção para aspectos da narrativa do filme” (tradução nossa).

A partir do questionamento “Como o sentido chega à imagem?” (BARTHES, 1990, p. 27), o semiólogo propõe uma análise das mensagens que a imagem pode conter e toma como estudo a imagem publicitária, a qual, de acordo com o autor, é composta por três tipos de mensagens: linguística; denotativa; conotativa. Aqui, interessa-nos observar a mensagem linguística, tendo em vista sua relação com a produção de sentidos.

Seguindo o pensamento de Barthes, a mensagem linguística possui duas funções: a de fixação e a de *relais*.²⁰ A primeira é comumente vista na publicidade e na fotografia jornalística, em que a linguagem tem função elucidativa, enquanto a função de *relais* é rara na imagem fixa e torna-se muito importante no cinema. De acordo com Roland Barthes, na sétima arte “o diálogo não tem uma função de simples elucidação, mas faz realmente progredir a ação, colocando, na sequência das mensagens, os sentidos que a imagem não contém.” (Barthes, 1990, p. 33-34). Assim, fica clara a relação de complementaridade entre palavra e imagem. Ratificando essa discussão, no contexto da imagem cinematográfica, Maria do Rosário Leitão Lupi Bello declara que “a imagem visual, no plano da significação, tem necessidade da palavra como factor de fixação do sentido.” (BELLO, 2001, p. 82), o que nos conduz à imprescindibilidade da observação das palavras em conjunto com a imagem visual no cinema.

A partir da próxima seção, serão colocados em pauta aspectos cromáticos da obra fílmica *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939) passíveis de serem observados sob o prisma da relação entre palavra e imagem, o que possibilita a depreensão de sentidos.

2. Monocromático versus policromático

O Mágico de Oz (Victor Fleming, 1939) conta a jornada de Dorothy Gale, uma jovem que vive em uma fazenda no Kansas com sua tia Em, seu tio Henry e seu cãozinho Totó. Certo dia, por meio de um ciclone, Dorothy e Totó, que estavam dentro de casa, são levados à Terra de Oz. Lá, a casa de Dorothy cai em cima da Bruxa Má do Leste, matando-a, o que desencadeia o conflito entre Dorothy e a Bruxa Má do Oeste, irmã da bruxa que morreu. A Bruxa Má do Leste calçava os sapatinhos de rubi, os quais, magicamente, foram para os pés de Dorothy, o que despertou a fúria da Bruxa Má do Oeste, que queria possuir os sapatos mágicos. A fim de voltar para o Kansas, Dorothy embarca em um percurso em busca do Mágico da Terra de Oz,

²⁰“*Relais*” é um termo utilizado por Roland Barthes em *L’obvio et l’obtus – Essais critiques III* (Éditions du Seuil, 1982). Tal palavra não foi traduzida para a língua portuguesa na edição de *O óbvio e o obtuso* (Editora Nova Fronteira, 1990). Nesta investigação, mantivemos o termo de acordo com sua aparição nas obras francesa e brasileira, dado que nos importa deter seu sentido de complementaridade entre palavra e imagem.

e é nesta trajetória que a garota conhece o Espantalho, o Lenhador de Lata e o Leão Covarde, os quais também têm pedidos para o Mágico.

Uma das técnicas utilizadas na produção cinematográfica de Victor Fleming que mais salta aos olhos consiste na dualidade visual entre o monocromático (sépia) e o policromático da fotografia, relativos ao Kansas e à Terra de Oz, respectivamente. Assim, a dualidade cromática, a princípio, mostra-se determinante para a delimitação dos espaços na narrativa.²¹

Em Kansas, ambiente dotado da fotografia sépia, Dorothy enfrenta um conflito com a senhorita Gulch, a qual, de acordo com indícios da trama, detinha relevante posição social por ser dona de metade do condado. Esta tinha problemas pessoais com o comportamento de Totó e, por isso, queria levar o cãozinho da fazenda. Tal cenário aflige Dorothy e motiva seu questionamento a respeito da existência de um lugar onde não existam problemas, ilustrado pela cena musical de *Over the Rainbow*.

Durante o ciclone, apenas Dorothy e Totó encontram-se dentro da casa, a qual é levada pelo fenômeno meteorológico. Após a volta da casa a solo firme, indício do término do ciclone, Dorothy e o cãozinho se encaminham à porta e se deparam com o cenário colorido do exterior. A linguagem da câmera, neste momento, por meio do plano geral,²² dialoga com o encantamento da garota diante do que vê. Como explica Ismail Xavier, a respeito da “expressividade” da câmera:

O movimento de câmera é um dispositivo tremendamente reforçador da tendência à expansão. Concretamente, ele realiza esta expansão e, como diz Burch, transforma o espaço “fora da tela” em espaço diretamente visado pela câmera. As metáforas que propõem a lente da câmera como uma espécie de olho de um observador astuto apoiam-se muito no movimento de câmera para legitimar sua validade, pois são as mudanças de direção, os avanços e recuos, que permitem as associações entre o comportamento do aparelho e os diferentes momentos de um *olhar intencionado*. Ao lado disto, o movimento de câmera reforça a impressão de que há um mundo do lado de lá, que existe independentemente da câmera em continuidade ao espaço da imagem percebida (XAVIER, 2019, p. 22, grifo nosso).

²¹ A delimitação dos espaços a partir da cor também é vista na obra literária que inspirou o filme. Uma das características estilísticas de Lyman Frank Baum é a frequente utilização das cores como adjetivos em sua narrativa. No primeiro capítulo de *O Maravilhoso Mágico de Oz*, é evidente o excesso da cor cinza (bem como os termos derivados *cinzenta*, *cinzento* e *acinzentados*) para descrever a vida no Kansas, onde Dorothy vivia com seu tio Henry, sua tia Em e seu cãozinho Totó. Em claro contraste com essa primeira sequência descritiva, Baum atribui à Terra de Oz, logo a partir do segundo capítulo, uma riqueza de cores vívidas e variadas, as quais fazem parte da narrativa até o penúltimo capítulo da obra, antes de Dorothy retornar a Kansas.

²² Esse modo de filmagem ocorre, nas palavras de Ismail Xavier, “em cenas localizadas em exteriores ou interiores amplos, a câmera toma uma posição de modo a mostrar todo o espaço da ação”. (XAVIER, 2019, p. 27).

Percebe-se que o visual policromático e o movimento de câmera que percorre o espaço constituem a linguagem fotográfica, ou seja, a composição da imagem em movimento, no momento de introdução à Terra de Oz. “*Toto, I have a feeling we are not in Kansas anymore*” (“Totó, tenho a sensação de que não estamos mais no Kansas”, tradução nossa), fala de Dorothy diante do novo cenário, confirma a intrínseca relação entre o fio narrativo (delimitação dos espaços) e a estratégia da utilização das cores, de modo que o próprio movimento da câmera intenciona enfatizar o aspecto policromático. Abaixo, encontram-se duas figuras ilustrativas da passagem entre o sépia e o policromático:

Figura 2: À esquerda, cena de *O mágico de Oz* dotada do visual monocromático e, à direita, dotada de visual policromático



Fonte: *O mágico de Oz*, MGM

Assim, o contraste cromático que delimita os espaços de Kansas e da Terra de Oz dialoga com a narrativa. Enquanto a cor sépia marca a aflição de Dorothy diante do conflito com a senhorita Gulch, o visual policromático saturado conduz as aventuras de Dorothy em um novo mundo.

3. O amarelo

Ao deparar-se com o cenário distinto do Kansas, Dorothy segue em um momento de contemplação. Em seguida, vem ao seu encontro Glinda, a Bruxa Boa do Norte. Esta, atendendo ao chamado dos Munchkins (habitantes da Terra de Oz), indaga a garota a respeito da morte da Bruxa Má do Leste. A casa havia caído em cima da bruxa, o que fez Dorothy ser vista como heroína nacional por libertar os Munchkins do domínio da malvada bruxa. Assim que soube da notícia, a Bruxa Má do Oeste entra em cena e reivindica os sapatos de rubi da falecida irmã, os quais, magicamente, foram ao encontro dos pés de Dorothy. A partir daí, a garota de Kansas torna-se inimiga da Bruxa Má do Oeste. O objetivo de Dorothy passa, então, a ser sua saída da

terra maravilhosa, visando à sua segurança. Para isso, a protagonista deve encontrar o Mágico seguindo a estrada de tijolos amarelos.

A respeito da cor amarela, de acordo com Luciano Guimarães:

Das cores primárias e secundárias, o amarelo é a cor de maior luminosidade [...] ou seja, o amarelo é a cor menos “bloqueada” e que, portanto, provoca maior participação do receptor e também maior atenção. De todas as cores, o amarelo é a de maior *retenção mnemônica*, ou seja, de forma geral, é a cor que mais contribui para a fixação da informação na nossa memória. (GUIMARÃES, 2000, p. 29, Grifo nosso)

À vista da explicação do estudioso, a presença do amarelo em *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939), embora seja influenciada pela estrada de tijolos amarelos da obra literária de L. Frank Baum, mostra-se relevante para a linguagem fílmica, uma vez que esta conta com recursos que vão além da palavra. Após a instrução recebida por Dorothy de seguir a estrada de tijolos amarelos, também somos lembrados a todo momento do objetivo da protagonista. Inicialmente, há a música *Follow the Yellow Brick Road*, cantada pelos Munchkins com os repetidos versos: “Siga a estrada de tijolos amarelos. Siga a estrada de tijolos amarelos/Siga, siga, siga, siga/ Siga a estrada de tijolos amarelos [...] Vamos ver o Mágico, o Maravilhoso Mágico de Oz [...]” (tradução nossa)²³

A sequência musical é sucedida por Dorothy seguindo na estrada junto com Totó. No percurso, a garota encontra seus companheiros de viagem, quais sejam o Espantalho, o Lenhador de Lata e o Leão Covarde, para cada um dos quais sempre há a explicação de Dorothy a respeito de seu objetivo (encontrar o Mágico para sair da Terra de Oz). Não só a intenção de Dorothy é revelada mais de uma vez nos diálogos, mas ainda são apresentados os desejos de cada um de seus novos amigos: o Espantalho deseja um cérebro; o Lenhador de Lata, um coração; por fim, o Leão Covarde aspira por coragem. Dessa forma, todos passam a ir em busca do Mágico. Durante essa jornada, o amarelo da estrada de tijolos compõe veemente as cenas, sendo interrompido justamente após a chegada de Dorothy e seus amigos ao palácio do Mágico. A figura abaixo exemplifica, com algumas cenas do filme, de que forma o amarelo constitui o percurso de Dorothy até o Mágico:

²³“*Follow the Yellow Brick Road. Follow the Yellow Brick Road/Follow, follow, follow, follow/Follow the Yellow Brick Road [...] We're off to see the Wizard, The Wonderful Wizard of Oz [...]*”

Figura 3: A estrada de tijolos amarelos em cena do filme *O mágico de Oz*.



Fonte: *O mágico de Oz*, MGM

Dessa forma, percebe-se que o amarelo está estritamente ligado à “retenção mnemônica” abordada por Luciano Guimarães, visto que acompanha a repetição de uma informação apresentada tanto sob forma musical quanto pelos diálogos, recursos próprios do cinema. Assim, essa relação de complementaridade entre palavra e imagem conduz certo trecho da narrativa e atinge não apenas os personagens, mas os espectadores, que têm em mente o objetivo de Dorothy e de seus colegas de viagem.

4. Vermelho versus verde

Vermelho e verde são complementares, ou seja, classificados como um duo de cores que possuem maior contraste entre si. Essa dualidade cromática, diferentemente do amarelo que prevalece somente em determinada passagem, impera em toda a narrativa que se passa na Terra de Oz. Pode-se observar seu início quando os sapatinhos de rubi são introduzidos na história nos pés da Bruxa Má do Leste, sendo afirmada logo em seguida, com o aparecimento da Bruxa Má do Oeste, a qual é verde. A partir de então, tendo em vista que os sapatos de rubi vão para os pés de Dorothy, concretiza-se a ligação entre Dorothy e a terra maravilhosa, onde a garota viverá aventuras marcadas pelo conflito com a bruxa.

É possível entender que, da mesma forma que a relação entre protagonista e antagonista conduz a narrativa na Terra de Oz, também a dicotomia vermelho-verde permeia a imagem. Vale ressaltar que o palácio da Cidade das Esmeraldas, onde vive o Mágico de Oz, é verde, bem como as roupas das pessoas que lá habitam e as estruturas internas; detalhes presentes

nesse espaço são vermelhos. O interior do castelo da Bruxa Má do Oeste possui objetos e detalhes vermelhos, em evidente contraste com o verde da bruxa e dos guardas do castelo. A fumaça mágica que indica o aparecimento e desaparecimento da Bruxa Má do Oeste é vermelha e dialoga com a fumaça da mesma cor que cerca o Mágico em sua sala no palácio. Assim, é nítida a presença do duo verde-vermelho, ressaltando aspectos relevantes para a narrativa em torno dos personagens principais.

Figura 4: Vermelho e verde em cenas do filme *O mágico de Oz*



Fonte: *O mágico de Oz*, MGM

No que diz respeito ao fio narrativo entre a protagonista e a antagonista, a intenção da Bruxa Má do Oeste é matar Dorothy, tendo em vista a vingança pela morte da Bruxa Má do Leste e a conquista dos sapatos de rubi. Quando Dorothy chega ao castelo do Mágico, este pede a Dorothy – e a seus amigos – que mate a Bruxa Má do Oeste, em troca de ajudá-la a voltar a Kansas. Logo, percebe-se que a morte é a finalidade das ações para que elas consigam o que querem: Dorothy deseja voltar a Kansas, e a Bruxa Má do Oeste quer os sapatinhos de rubi.

Faz-se pertinente o apontamento de Luciano Guimarães: “A percepção retinal da cor é estruturada em binariedades. Para cada cor, seu oposto. Para o vermelho, o verde; para o verde, vermelho; para o azul, amarelo; para o amarelo, azul.” (GUIMARÃES, 2000, p. 38). Assim, diante de uma exposição prolongada de um estímulo cromático, os canais da retina, saturados, “solicitam” o retorno ao equilíbrio, ou seja, buscam a cor complementar. Ademais, de acordo com Israel Pedrosa, em referência às experiências do químico francês Michel-Eugène Chevreul sobre a aplicação da cor, “[...] como a complementar de uma cor pertence sempre ao gênero

oposto, é fácil deduzir que duas cores (uma quente justaposta a uma fria) se exaltem reciprocamente, de vez que são influenciadas uma pela outra.” (PEDROSA, 2022, p. 181).

Considerando a dinâmica da retina e as explicações a respeito da teoria das cores, as quais, no contexto da obra fílmica, estão inseridas no andamento da película, é possível depreender que vermelho e verde se encontram em equilíbrio e, a partir da exaltação recíproca, podem transmitir a sensação de força. Ainda: o equilíbrio cromático é estendido ao equilíbrio entre personagens e o ambiente que os cerca. Dorothy, por exemplo, é do Kansas, mas, com o sapatinho de rubi, coexiste harmonicamente com os habitantes na Terra de Oz, a ponto de ser incumbida de matar alguém.

Assim, vermelho e verde são cores complementares, que se alternam na sequência narrativa da Terra de Oz e que unem as personagens em torno do conflito. Coexistindo em equilíbrio, verde e vermelho possibilitam intercâmbio entre a teoria das cores e o desenrolar da narrativa: a Bruxa Má do Oeste quer matar Dorothy para possuir os sapatos de rubi, enquanto Dorothy precisa matar a Bruxa Má do Oeste para conseguir voltar a Kansas. Em um embate de forças, tanto cores quanto personagens se mostram em comunicação na tela.

Considerações finais

Como desfecho do enredo, Dorothy volta a Kansas, após bater os calcanhares três vezes com os sapatinhos de rubi. Junto ao retorno da protagonista, a imagem sépia volta a preencher a tela, bem como a constatação de que a aventura na Terra de Oz foi simplesmente um sonho. Deitada em sua cama, Dorothy desperta de um período adormecida, e tia Em e tio Henry confirmam o estado de dormência da garota. Diante disso, é notável que a transição entre o sépia e o policromático assinala não somente os espaços físicos da narrativa, mas sublinha o estado mental da protagonista, a partir do embate entre sonho e realidade.

Da mesma forma que o recurso policromático da imagem assinala a descoberta da Terra de Oz, aliado à expressividade da câmera, é nesse mesmo espaço em que Dorothy embarca em uma jornada de aprendizado e autodescoberta – afinal, com os sapatinhos de rubi o tempo todo, Dorothy sempre teve o poder de retornar a Kansas, sem a ajuda do Mágico. A cor na obra, assim, mostra-se intrinsecamente ligada à jornada da protagonista, proveniente de sua aflição diante de problemas na realidade.

Ademais, os fenômenos cromáticos se apresentam e são relacionados ao contexto dessa ficção. Nada aparece por acaso, de forma que o amarelo, a dicotomia entre o vermelho e o verde e o próprio embate visual entre o monocromático e o policromático mostram-se sob uma

organizada estrutura narrativa, fazendo-se pertinentes devido ao suporte ao qual pertencem: filme. Diferente do livro, a obra cinematográfica conta com recursos específicos que levam ao todo dotado de sentido, entre os quais podemos destacar os ângulos, os movimentos de câmera, a música e as cores, vistos nesta pesquisa.

Por fim, as cores em *O Mágico de Oz* (Victor Fleming, 1939), junto com a palavra e a imagem, demonstram seu potencial narrativo na estrutura fílmica, constituindo as ações e construindo os sentidos do enredo. Exibidas na tela, as cores indubitavelmente assumem lugar na arte de contar histórias.

Referências

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso** – ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. **L’obvie et l’obtus** – essais critiques III. Paris: Éditions du Seuil, 1982.

BAUM, L. Frank. **O Mágico de Oz**. Trad. Sérgio Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BELLO, Maria do Rosário L. L. **Narrativa literária e narrativa fílmica**: o caso de Amor de Perdição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a tecnologia, 2001.

FRASER, Tom; BANKS, Adam. **O guia completo da cor**. Trad. Renata Bottini. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Luciano. Capítulo azul: a cor profunda. In. **A cor como informação**. São Paulo: Annablume, 2000, p. 19-51.

HÉRCULES, Laura Carvalho. **Sob o domínio da cor**: análise dos filmes *Pierrot le fou* e *Le bonheur*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KALMUS, Natalie. Color consciousness. In: **Journal of the Society of Motion Picture Engineers**. Nova York: n. 25, p. 139-47, ago. 1935.

MISEK, Richard. **Chromatic cinema**: a history of screen color. Londres: Wiley-Blackwell, 2010.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2022.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Filme

O MÁGICO DE OZ. Direção: Victor Fleming. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer, 1939.

Inclusão e literatura árabe infantil em tradução: o papel da imagem

Maria Carolina Gonçalves

Introdução

Este capítulo aborda a tradução da literatura infantil e trata das temáticas relacionadas à inclusão e do papel desempenhado pelas ilustrações em dois livros infantis que traduzimos recentemente do árabe para o português. *Yunis*, de Amal Naser, autora de origem libanesa nascida no México, foi publicado originalmente em árabe pela editora Kalimat, dos Emirados Árabes Unidos, em 2019. Nossa tradução para o português foi publicada pela editora Tabla em 2021. Já *Os passarinhos coloridos de Adel*, da premiada escritora infanto-juvenil libanesa Fátima Sharafeddine, foi publicado em 2017 em árabe, também pela Kalimat, e nossa tradução tem lançamento previsto para 2022 pela Tabla.

Para tratar desse assunto, inicialmente discutiremos a literatura infantil, suas especificidades e os desafios enfrentados pela tradução de livros voltados às crianças. Em seguida, abordaremos o papel desempenhado pelas ilustrações e de que forma estas se relacionam com o texto e o processo tradutório. Finalmente, apresentaremos nossas observações e reflexões sobre a tradução dos dois livros mencionados, com foco na importância das imagens presentes nas páginas dessas obras.

1. Traduzir a literatura infantil

A tradução da literatura infantil apresenta algumas especificidades quando comparada à tradução de literatura destinada ao público adulto. Uma delas é a dificuldade de se recorrer a prefácios indicando certas escolhas assumidas durante o processo tradutório ou notas em explicação a termos culturalmente marcados. Esses recursos, que podem ser de grande relevância em traduções literárias para o público adulto, nem sempre são aceitos em livros que têm como foco o público infantil.

Ao mesmo tempo, apresenta-se o desafio da adequação da linguagem do texto na tradução de livros infantis. A principal dificuldade na busca dessa linguagem se deve ao fato de que não existe um consenso sobre as definições de criança e infância, como pontua Oittinen

(2000, p. 4). Hunt (2005, p. 3) acrescenta que a noção de infância varia de acordo com o lugar, o tempo e os fatores históricos, assim como há diferenças culturais nas relações entre crianças e pessoas adultas e entre a história e quem a conta.

O mesmo pode ser afirmado sobre o conceito de literatura infantil, que pode variar de acordo com as diferenças culturais. O que determinada cultura considera adequado ou interessante para o público infantil tanto de literatura quanto de outras produções, como filmes e programas de televisão, pode não receber a mesma aprovação em outra cultura. Essa classificação também pode sofrer transformações ao longo do tempo: as crianças atuais, de modo geral, têm acesso a uma grande quantidade de informações e podem até mesmo fazer uma breve pesquisa enquanto leem um livro, o que destoa do público infantil de algumas décadas atrás. Há ainda variações de classificação de acordo com questões pessoais: o que a família de uma criança julga adequado para ela pode ser diferente em outra família.

Coelho (2000, p. 30) divide o público leitor infantil e juvenil em categorias que vão desde a pré-leitura, no caso de crianças que ainda não foram alfabetizadas, até a fase crítica, quando há total domínio da leitura e maior capacidade de aprofundamento. No entanto, a autora lembra que as idades e etapas podem variar de acordo com fatores individuais ou sociais.

O fato de alguns livros originalmente concebidos para o público adulto se tornarem livros infantis ao longo do tempo, o que também é verdadeiro no sentido oposto, como lembra Oittinen (2014, p. 35), torna ainda mais complexa a definição de literatura infantil. Ao apontar as dificuldades de se distinguir a literatura infantil da adulta, Lathey (2016, p. 2) pontua que as tentativas de definir a literatura infantil variam de “textos publicados intencionalmente para crianças” até “qualquer texto lido por uma criança”. Essa discussão envolve também questões como estilo e tema.

Além disso, Oittinen (2000, p. 64) e Lathey (2016, p. 2) ressaltam que a literatura infantil geralmente tem um público duplo, infantil e adulto, uma vez que é uma prática comum pessoas adultas lerem e interpretarem os livros infantis para as crianças. Ainda que estas sejam alfabetizadas, são as pessoas adultas que geralmente adquirem os livros. Dessa forma, esses livros podem ser interpretados em diferentes níveis de acordo com quem lê.

Ao traduzir a literatura infantil, Lathey (2016, p. 7-8, 17) sugere que a adequação da linguagem a um público mais jovem não deve equivaler à simplificação do texto. A autora ressalta a importância de se levarem em consideração as escolhas de quem escreveu o texto ao introduzir vocabulário ou conceitos que parecem exigentes e defende que encontrar a voz da criança no texto e reproduzi-la na tradução demanda uma análise cuidadosa.

A leitura em voz alta é outra especificidade da literatura infantil a ser considerada pela tradução. Ler em voz alta é uma prática que frequentemente se perde após a infância e, na vida adulta, costuma se restringir a algumas ocasiões especiais, como lembra Oittinen (2000, p. 64). Por esse motivo, esse aspecto deve ser tratado com atenção ao se traduzir um texto destinado a crianças. Na visão de Lathey (2016, p. 93), uma vez que grande parte dos livros infantis são ouvidos, em vez de lidos, pelas crianças, a tradução carrega a responsabilidade de elaborar textos que funcionem bem quando lidos em voz alta.

Uma das estratégias mencionadas pelas pessoas que traduzem literatura infantil, a qual adotamos também na tradução dos dois livros mencionados, é a leitura em voz alta dos textos após sua tradução. Em nosso processo tradutório, realizamos ainda gravações de voz e várias leituras do texto traduzido para outras pessoas, como forma de avaliar sua adequação enquanto narrativa a ser ouvida.

Com base no que foi exposto nos parágrafos anteriores, observamos que são diversos os questionamentos suscitados pela tradução da literatura infantil: para quem se traduz? Quem é a criança para a qual o texto se destina? Como defini-la? Qual seria a linguagem mais apropriada para se dirigir a ela? O texto será lido diretamente pela criança ou será lido para a criança?

De acordo com Oittinen (2014, p. 41), a imagem da criança é algo único e baseado na história individual de cada pessoa, mas ao mesmo tempo algo coletivizado na sociedade. Dessa forma, todos os produtos criados para o público infantil refletem uma determinada imagem sobre a criança, o que é fundamental para a tradução.

Isso se torna mais complexo ao se analisarem as especificidades culturais do texto: a criança para a qual o texto foi escrito originalmente se insere em uma cultura e em um meio diferentes e tem outras referências com relação à criança para a qual o texto será traduzido. Nos dois casos que serão abordados nos tópicos seguintes, os livros foram concebidos para crianças falantes de árabe, que têm contato com elementos diferentes dos presentes na cultura do Brasil, o que foi considerado ao traduzirmos os textos para crianças brasileiras.

Quanto à busca da linguagem, a tradução passa por uma série de reflexões e escolhas. Se o texto for difícil demais, a criança pode desistir de ler. Por outro lado, se for facilitado demais, ela pode perder o interesse. Assim, é necessário encontrar um equilíbrio no texto traduzido para que este desperte a atenção das crianças sem subestimar sua criatividade, mas ao mesmo tempo seja lido e compreendido. Ao tratar desse assunto, Wilkie-Stibbs (2005, p. 176-177) opina que escrever para o público infantil é uma grande responsabilidade, pois envolve a iniciação das crianças à literatura.

2. Traduzir as imagens

Uma característica destacada da literatura infantil é o papel exercido pelas imagens, que também devem ser “lidas” ao longo do processo tradutório. Como lembra Oittinen (2000, p. 4-5), as ilustrações desempenham uma função essencial nesses livros, especialmente naqueles escritos para crianças que ainda não foram alfabetizadas e, por vezes, podem ser mais importantes do que as palavras, havendo casos em que quase não existem palavras.

Hunt (2005, p. 7-8) ressalta a polifonia presente nesses textos e aponta a necessidade de serem compreendidos enquanto linguagem tanto verbal quanto visual. Nesse sentido, conforme pontua o autor, até mesmo o “mais simples” desses textos demanda habilidades complexas de interpretação.

Além disso, Nodelman (2005, p. 128-130, 137) questiona se as imagens são sempre compreendidas de imediato e de forma direta e se é possível distinguir facilmente seus propósitos. O autor defende que a interpretação das imagens é uma operação complexa, que depende de conhecimentos prévios e de uma série de outros fatores.

Segundo Azenha Junior (2015, p. 222, 224), as ilustrações, além de darem corpo ao que permaneceria apenas na imaginação de quem lê o livro se este não fosse ilustrado, podem trazer novas possibilidades de interpretação no diálogo entre imagens e palavras, o que multiplica também as opções da tradução. As ilustrações são, portanto, “uma leitura adicional, que se concretiza efetivamente no texto através de traços e cores” (AZENHA JUNIOR, 2015, p. 223).

Oittinen (2020, p. 16, 27) acrescenta que as ilustrações nem sempre são concretas, como imagens de pessoas e animais, mas podem também representar conceitos abstratos, pensamentos, características e sentimentos. Além disso, as ilustrações podem trazer um recorte da narrativa, e não apresentar a totalidade do que está escrito na página, ou ainda propor acréscimos ao conteúdo do texto. A relação entre o visual e o textual e a análise desses elementos são estabelecidas pela pessoa que lê, que também pode adicionar outros aspectos às imagens pela imaginação.

Essa interação entre palavras e imagens realizada no momento da leitura não deve ser excluída do processo de tradução de textos ilustrados, como recomenda Oittinen (2000, p. 100-103). A autora defende que as ilustrações não são simples “decorações” e salienta sua influência na interpretação das histórias.

Para Oittinen (2020, p. 28), é possível considerar as ilustrações dos livros infantis uma tradução intersemiótica em si, uma vez que recriam a história visualmente. A nosso ver, a

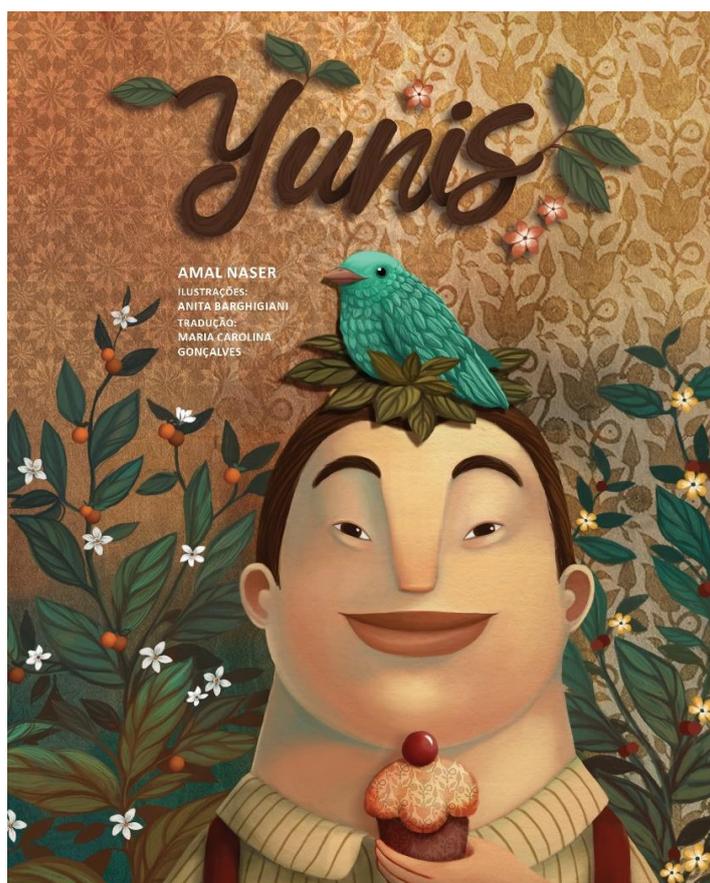
principal dificuldade apresentada à tradução desses livros reside na busca de um diálogo entre o texto e as ilustrações.

Como será abordado nos próximos tópicos, as imagens nas páginas podem trazer informações relevantes para o andamento da história e a compreensão de seu conteúdo. A seguir, serão apresentados os casos das traduções de *Yunis* e *Os passarinhos coloridos de Adel* e serão apontadas algumas questões envolvendo a tradução desses dois livros.

3. Os segredos de Yunis

Yunis, que dá nome ao livro, é um menino com Síndrome de Down. Esta foi uma das preocupações iniciais de nossa tradução: o cuidado ao abordar essa questão ao traduzirmos literatura para crianças. O que atraiu nossa atenção à primeira vista foi a forma como Yunis foi representado pela ilustração, a começar pela capa, conforme é possível observar na Figura 1 abaixo:

Figura 1: Capa de *Yunis*



Fonte: Tabla (imagem de divulgação cedida pela editora)

Como se nota na imagem acima, a ilustradora Anita Barghigiani destacou com delicadeza os traços que remetem à Síndrome de Down, especialmente nos olhos de Yunis. Esse cuidado é notado em todas as páginas do livro. No texto, a autora Amal Naser explica de forma simples para o público leitor infantil o que é a Síndrome de Down e por que Yunis é diferente das outras crianças. Na mesma página dessa explicação, a ilustradora criou a representação de uma foto de Yunis ao lado de outras crianças e outra foto na qual o menino se encontra entre sua mãe e seu pai. Na foto de família, a ilustradora evidenciou o sentimento de afeto nas imagens da mãe e do pai ao olharem para seu filho.

Nossa tradução buscou encontrar em português a mesma delicadeza observada tanto no texto em árabe quanto nas ilustrações. A história traz valores como a inclusão, a amizade, a generosidade e o respeito, que são ressaltados pelas imagens. Procuramos destacar essas ideias no texto traduzido.

Em *Yunis*, as ilustrações foram essenciais para a tradução e a primeira etapa desse processo consistiu em uma análise visual das páginas. As imagens permitem inicialmente que se entre no universo de Yunis. É possível ver a casa, seus entornos, as plantas, os animais que habitam a região e, finalmente, a cozinha, onde o menino prepara uma série de doces, que distribui secretamente entre as crianças da região em embrulhos com o desenho de um passarinho azul, o qual aparece também na capa do livro, sendo a marca que distingue seus doces. O segredo é desvendado algumas páginas adiante, quando as crianças têm a oportunidade de retribuir os pequenos presentes que recebiam diariamente de Yunis.

Um dos desafios enfrentados pela tradução diz respeito a esses doces preparados por Yunis em sua cozinha. O texto apresenta descrições dos aromas e sabores e as ilustrações mostram um cardápio vasto e repleto de cores e contribuíram para o processo de tradução, mas ainda havia o desafio de manter a mesma sensação provocada pelos doces nas crianças, uma vez que a alimentação e os gostos variam consideravelmente de acordo com as diversas culturas.

Essa é uma questão discutida por Lathey (2016, p. 23, 38) ao tratar da diferença cultural do texto de partida, que pode demandar intervenções no processo de tradução, como acréscimos, omissões, explicações ou mesmo reescrita. Isso se deve ao fato de que a criança a quem se destina a tradução faz parte de circunstâncias culturais e sociais diferentes da criança para a qual foi escrita a obra no outro idioma. De acordo com a autora, a tradução de literatura infantil pode requerer um nível de adaptação superior em comparação com a tradução de obras para o público adulto.

Um dos exemplos mencionados por Lathey (2016, p. 40-41) nesse sentido são as comidas, que podem demandar pesquisas e a busca de equivalentes ou alternativas que mantenham o mesmo impacto no que se refere ao paladar do público infantil ao qual se destina o texto traduzido. Alguns alimentos não existem nessa cultura e comidas, principalmente doces, costumam constar em livros infantis e desempenhar uma importância afetiva para as crianças. A autora recomenda cuidado especial ao se traduzirem esses elementos e a opção por equivalentes que mantenham o mesmo efeito quando necessário.

Essas questões motivaram uma série de pesquisas em nosso processo de tradução. Buscamos, à medida do possível, manter os mesmos doces presentes em árabe. Em alguns casos, contudo, os doces não desempenhariam o mesmo efeito no paladar das crianças brasileiras e, por isso, foram adaptados visando a um resultado semelhante na leitura. A reação das crianças da história ao receberem os doces e, posteriormente, ao descobrirem que eram feitos por Yunis, é estreitamente relacionada a seus sentimentos pelo menino. Sendo assim, conferimos cuidado especial à tradução desses elementos.

Além da distribuição de doces para as crianças da região ao longo da narrativa, no final do livro, Yunis passa a ensinar outras crianças com Síndrome de Down a fazer doces. Tanto o texto quanto as imagens que ilustram esses momentos caracterizam de forma positiva a personalidade de Yunis, ao compartilhar o que faz na cozinha e também seu conhecimento, e contribuem para o caráter inclusivo do livro.

A importância de livros infantis como *Yunis* reside no fato de que, ao ter os primeiros contatos com a literatura, as crianças não apenas ampliam seu vocabulário e o interesse literário, mas também descobrem coisas novas sobre o mundo, como pontuam Price, Ostrosky e Mouzourou (2015, p. 563-564). De acordo com as autoras, a literatura infantil permite que as crianças reflitam sobre suas próprias experiências, conheçam outras culturas e perspectivas diferentes das suas, desenvolvam habilidades sociais e emocionais e aprendam sobre a diversidade e as diferenças.

Apesar de indicarem um aumento na publicação de livros infantis contendo temáticas inclusivas nos últimos anos, Price, Ostrosky e Mouzourou (2015, p. 564, 567) apontam alguns problemas encontrados ao analisarem essas obras. Quanto ao texto, certos livros trazem termos equivocados, como o uso da palavra “doença” para tratar de uma condição permanente, ou considerações errôneas, como menções a “curas miraculosas”. Já do ponto de vista das ilustrações, as autoras pontuam que há exemplos de estereótipos negativos, como representações de crianças com deficiência com rostos tristes ou aparência frágil. Em *Yunis*,

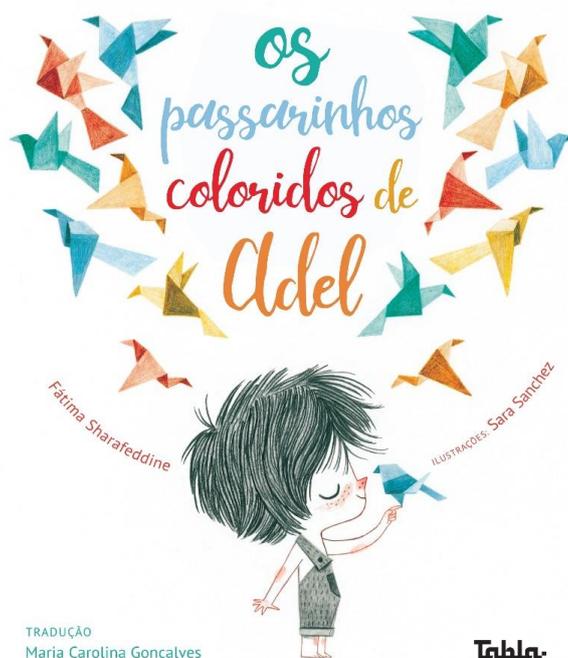
pelo contrário, o menino é o protagonista da história e se destaca por sua criatividade, alegria e generosidade.

Tanto na caracterização de Yunis e suas amigas quanto na descrição da cozinha e dos doces preparados por ele, que compõem seu universo, as ilustrações conferem delicadeza à história e foram fundamentais para o processo de tradução. Buscamos elaborar um texto que dialogasse com essas imagens e permitisse que a criança que lê o livro, ou vê as páginas enquanto ouve a narrativa sendo contada por outra pessoa, pudesse de fato entrar na história e conhecer Yunis.

4. As cores e formas do mundo de Adel

Já em *Os passarinhos coloridos de Adel*, Adel é uma criança surda. É interessante notar que a escritora Fátima Sharafeddine optou por não fornecer essa informação no texto, destoando da autora de *Yunis*, que apresenta uma explicação sobre a Síndrome de Down na narrativa e uma caracterização do menino logo na capa, como mencionado no tópico anterior. Na capa de *Os passarinhos coloridos de Adel*, como pode ser notado na Figura 2 a seguir, não há informação alguma que remeta à surdez.

Figura 2 – Capa de *Os passarinhos coloridos de Adel*



Fonte: Tabla (imagem de divulgação cedida pela editora)

O que é definido no início do livro e fica evidente também na capa é o passatempo favorito de Adel: fazer passarinhos de papel colorido. Isso se destaca ainda antes do início da história, com ilustrações que apresentam um passo a passo para a confecção de passarinhos de papel, o que contribui para promover uma aproximação entre a criança que folheia o livro e a personagem.

Antes de dar início à tradução, procedemos conforme mencionamos no tópico sobre *Yunis*, realizando uma “leitura” inicial das imagens. Em seguida, ao ler o texto em árabe, tivemos o prazer de descobrir aos poucos que se trata de um menino surdo. Nosso objetivo ao traduzir foi o de provocar exatamente o mesmo efeito no público leitor: o de desvendar esse mistério gradativamente ao avançar na leitura da história.

Nas primeiras páginas, o texto trata do dia a dia de Adel, sua casa, os membros da família e seu passatempo. Com muita delicadeza, a autora faz uma descrição dos ruídos e vozes ao redor do menino e da forma como ele se mantém concentrado em sua atividade favorita, não se deixando distrair pelos sons habituais do local.

A ilustradora Sara Sanchez representou com maestria os sons. Em uma das páginas, foi atribuída uma cor diferente a cada um deles, reproduzidos nas onomatopeias ou notas musicais. E cada cor é compartilhada por um detalhe presente na pessoa ou no objeto que emite o som. A onomatopeia do telefone, por exemplo, tem a mesma cor do próprio telefone, assim como as notas musicais mantêm a cor do rádio, de onde vem a música. Outros ruídos, como o da máquina de lavar, também contam com ilustrações próprias.

Lathey (2016, p. 93) lembra que as onomatopeias, além de outros elementos como rimas, repetições e jogos de palavras, são características comuns nos livros infantis e demandam certo grau de criatividade na tradução. Ao traduzir *Os passarinhos coloridos de Adel*, atentamos às onomatopeias e outros elementos sonoros do livro, como repetições de fonemas.

Assim como em *Yunis*, as imagens ressaltam o sentimento de afeto e o tratamento atencioso da família de Adel para com o menino, principalmente na ilustração do jantar, quando os membros da família se reúnem. No final da história, o irmão mais velho de Adel pede que este ensine a ele como fazer pássaros de papel, seu passatempo predileto, o que alegra o menino. Na ilustração, destaca-se seu sentimento de satisfação. Da mesma forma como se dá em *Yunis*, essa partilha do conhecimento contribui para o aspecto da inclusão na narrativa.

De acordo com Price, Ostrosky e Mouzourou (2015, p. 564), há casos de livros infantis com personagens surdas que trazem informações equivocadas sobre esse assunto. Alguns desses livros caracterizam a surdez como uma doença, e não como parte de uma comunidade ampla com suas características próprias.

Em *Os passarinhos coloridos de Adel*, por outro lado, em momento algum o texto menciona a surdez. É uma das ilustrações que fornece a primeira pista para desvendarmos esse mistério. Quando uma luz vermelha se acende no quarto de Adel, sinalizando que ele deve se dirigir à sala de jantar, outra luz se acende para quem lê (ou vê) a história. Nas páginas seguintes, chegamos à conclusão de que Adel é um menino surdo. Essa constatação se dá a partir das imagens, nas quais ele se comunica por sinais com sua família e conta sobre seu dia.

Dessa forma, assim como no caso de *Yunis*, as ilustrações de *Os passarinhos coloridos de Adel* foram fundamentais para nosso processo de tradução. Essas imagens são essenciais para a compreensão da narrativa e para a caracterização das ações, dos sentimentos e do mundo da personagem principal.

Conclusão

Neste capítulo, discutimos inicialmente a literatura infantil e as tentativas de delimitá-la, que se tornam difíceis devido à falta de consenso sobre conceitos como criança e infância. Essa dificuldade de definição gera desafios para a pessoa que traduz o texto, que deve, por outro lado, refletir constantemente sobre o público ao qual se destina o livro.

Tratamos também das ilustrações e do papel desempenhado por elas nos livros infantis, principalmente naqueles voltados a crianças que ainda não foram alfabetizadas. Ao traduzir essa literatura, defendemos que uma das primeiras etapas deveria ser uma análise atenta da parte visual do livro. Pontuamos também que um dos principais desafios apresentados à tradução é o de estabelecer o diálogo entre imagem e texto.

Finalmente, apresentamos os exemplos dos livros *Yunis* e *Os passarinhos coloridos de Adel*, que traduzimos recentemente do árabe para o português, e discutimos alguns dos desafios encontrados no processo tradutório. Nos dois casos em questão, as ilustrações se mostraram fundamentais tanto para nossa própria compreensão da narrativa quanto para a caracterização dos meninos Yunis e Adel, seus universos e suas particularidades. Essas imagens contribuem para conferir delicadeza no tratamento dessas personagens em histórias que se voltam ao tema da inclusão.

Referências

AZENHA JUNIOR, João. Tradução & literatura infantil e juvenil. In: AMORIM, Lauro; RODRIGUES, Cristina; STUPIELLO, Érica (org.). **Tradução &:** perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Unesp, 2015. p. 209-232.

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

HUNT, Peter. Introduction: the expanding world of children's literature studies. In: HUNT, Peter (ed.). **Understanding children's literature.** 2. ed. Nova York: Routledge, 2005. p. 1-14.

LATHEY, Gillian. **Translating children's literature.** Nova York: Routledge, 2016.

NASER, Amal. **Yūnis** (يونس). Sharjah: Kalimat Group, 2019.

_____. **Yunis.** Tradução de Maria Carolina Gonçalves. Rio de Janeiro: Tabla, 2021.

NODELMAN, Perry. Decoding the images: how picture books work. In: HUNT, Peter (ed.). **Understanding children's literature.** 2. ed. Nova York: Routledge, 2005. p. 128-139.

OITTINEN, Riitta. From translation to transcreation to translation: excerpts from a translator's and illustrator's notebooks. In: DYBIEC-GAJER, Joanna; OITTINEN, Riitta; KODURA, Małgorzata (ed.). **Negotiating translation and transcreation of children's literature: from Alice to the Moomins.** Singapura: Springer, 2020. Cap. 2. p. 13-37.

_____. No innocent act: on the ethics of translating for children. In: VAN COILLIE, Jan; VERSCHUEREN, Walter P. (ed.). **Children's literature in translation: challenges and strategies.** Nova York: Routledge, 2014. p. 35-45.

_____. **Translating for children.** Nova York; Garland Publishing, Inc., 2000.

PRICE, Charis Lauren; OSTROSKY, Michaelene M.; MOUZOUROU, Chryso. Exploring representations of characters with disabilities in library books. **Early Childhood Education Journal**, [S.L.], v. 44, n. 6, p. 563-572, 1 out. 2015. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-015-0740-3>. Acesso em: 21 maio 2022.

SHARAFEDDINE, Fátima. 'Aṣāfir 'Ādil almulawwana (عصافير عادل الملونة). Sharjah: Kalimat Group, 2017.

WILKIE-STIBBS, Christine. Intertextuality and the child reader. In: HUNT, Peter (ed.). **Understanding children's literature.** 2. ed. Nova York: Routledge, 2005. p. 168-179.

Intolerância, infância e poesia: uma breve análise da obra *Nenhum peixe aonde ir*

Luciane Bonace Lopes Fernandes

Introdução

Em um ensaio intitulado *Crítica à cultura e à sociedade*, de 1949, o filósofo alemão Theodor Adorno publicou uma frase que engendrou diversas polêmicas e debates no campo da literatura: “[...] escrever um poema após *Auschwitz* é um ato bárbaro [...]”. Sua recepção inicial levou muitos a compreender a iminente expressão de uma condenação à produção de poesia em face dos horrores vivenciados nos campos de concentração e de sua absurda e quase irreal desumanidade. Entretanto, essa primeira impressão pode ser enganosa, visto que, em seus escritos sobre lírica, a poesia desempenharia papel fundamental na oposição e crítica à hostilidade, violência e desumanização promovidas pelo capitalismo industrial e pelo autoritarismo fascista. Para o autor, a constituição da subjetividade é uma questão fundamentada historicamente nessas condições – hostis e desumanas –, que marcam o mundo pós-revolução industrial, com especial atenção à ascensão de governos totalitários no decorrer do século XX. “Sua concepção de lírica, fundamentada sociologicamente como um problema histórico, focalizado como crítica da reificação e da opressão, permite examinar poemas líricos como obras dotadas de importante impacto político” e reflexo da experiência política de seu tempo (GINZBURG, 2003, p. 68).

Adentrando o campo específico das literaturas infantil e juvenil, nos deparamos com uma produção contemporânea que se propõe a abordar temas complexos, como a morte, a guerra, situações de refúgio, a separação ou ausência de entes queridos, a miséria, a fome, afirmando diferenças e o lugar do outro e valorizando o olhar infantil sobre situações-limite ou de sofrimento.

A fim de levar o leitor a uma reflexão sobre o mundo que o cerca, os autores de obras literárias destinadas aos públicos infantil e juvenil têm a responsabilidade de realizar um trabalho diferenciado com a linguagem, seja ela verbal ou visual, explorando recursos como a ludicidade, o sonho, a fantasia e a poesia, pois são os modos de expressão e os processos narrativos que definem o público de um livro. “Em algumas obras subverte-se o uso sistemático

da língua, e o literário irrompe nesse espaço de escape das formas organizadas do mundo adulto” (CADEMARTORI, 2010, p. 16 *apud* BEZERRA, 2020, p. 42).

Longe de se realizar como define o ideário popular, a infância nem sempre é um período feliz. Diversos fatores, como ausência ou negligência da família e do Estado, falta ou ineficiência de políticas públicas, conflitos armados, crises econômicas, migrações forçadas ou guerras constituem situações cotidianas pelas quais crianças e jovens são obrigados a passar, algumas delas marcadas pela iminência da morte.

No universo de livros que abrangem as temáticas guerra, migrações forçadas e refúgio, gostaríamos de destacar a obra *Nenhum peixe aonde ir*, de autoria das canadenses Marie-Francine Hébert (texto) e Janice Nadeau (ilustrações), escrita em francês, traduzida para a língua portuguesa por Maria Luiza X. de A. Borges, e publicada pela SM Ediciones em 2006.

A obra apresenta as angústias, perseguições e medos enfrentados pelas personagens, entre elas crianças, retirando o pequeno leitor de sua zona de conforto e apresentando-lhe um mundo em ruínas, parte da realidade que talvez lhe seja estranha, desconhecida (ou não!). Entendemos que a literatura para crianças e jovens não deve encobrir os problemas do mundo, criando uma máscara sobre situações que também são vividas por essa camada da população. Dessa forma, questões relativas a diferenças, conflitos, à finitude da vida ou dos momentos de segurança e felicidade, circunstâncias existenciais árduas e interesses dos jogos de poder podem ser trazidos às crianças e aos jovens por meio da literatura e de outros canais e formas de expressão.

Nenhum peixe aonde ir é um livro que discute a fragilidade humana, as mudanças na rotina de indivíduos assolados por situações extremas, a insensibilidade e crueldade dos adultos, a morte, o desamparo e a importância e potência da fantasia e da literatura nesse contexto. A obra apresenta diversas metáforas da própria vida, do mundo, levando o jovem leitor a reflexões profundas sobre o valor da vida, da amizade e, principalmente, o peso de ser perseguido por pessoas próximas e conhecidas.

A guerra mergulha no coração de uma menina, obrigada a sair de sua cidade num dia ensolarado. O que fazer quando a guerra entra em casa e, sob a máscara dos soldados, reconhecemos um olhar? Pode o inimigo ser alguém de quem gostamos? O que levar quando é preciso fugir? Como deixar para trás o peixe ao qual se prometeu o mais belo universo? (HÉBERT; NADEAU, 2006, texto da contracapa).

O livro tem como personagem principal Zolfe, uma garotinha com idade não revelada pelo texto, mas que, pelas ilustrações, aparenta ser uma pré-adolescente. Zolfe ouve em casa rumores de uma viagem, “meias palavras que escapavam do quarto dos pais”. Os rumores da

partida se intensificam a cada dia, mas Zolfe não sabe para onde irão viajar (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 1).

Outras personagens da obra são os pais de Zolfe, o irmão mais velho e a irmã mais nova, um bebê, o peixe de Zolfe, Émil, a melhor amiga Maii e os homens que os expulsam de casa. A narrativa tem tempo e espaço indefinidos, o foco narrativo está em 3ª pessoa com narrador onisciente.

Podemos dividir a obra em algumas temáticas principais:

1 - A viagem

Momento inicial da narrativa em que a protagonista toma conhecimento, por meio de conversas ouvidas às escondidas, que a família terá que partir. Ela imagina que os pais farão uma surpresa aos filhos. Uma viagem: “rumores de viagem flutuavam pela casa” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 1).

2 - Levar apenas o necessário

Na sequência, a personagem principal se dá conta de que “será preciso viajar secretamente”, então começa um conflito para decidir o que levar, separar o necessário do essencial: “alguns segundos apenas para perceber a pequena diferença entre o necessário e o essencial”. Algo inegociável é o livro preferido de Zolfe, *O pote dos sonhos*. E é então que se inicia uma narrativa paralela. No canto inferior direito das páginas, o livro *O pote dos sonhos* se apresenta ao leitor e estabelece relações com a narrativa principal, de forma bastante poética e sensível (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 3 e 15).

Na primeira página de *O pote dos sonhos*, lemos:

Um belo dia Lüll, uma mocinha bem comum, achou ao pé da cama um vaso incomum. Belos contornos e um pescoço solene levavam a crer que nele havia algo muito precioso. “Foi o senhor Fée, o ceramista, que o trouxe para você”, disseram seus pais. Deixaram Lüll e seu pote, e foram cuidar da vida. Como se todo mundo encontrasse um vaso assim ao pé da cama (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 4).

Assim como as situações inusitadas que a vida impõe a Zolfe, a cada dia Lüll, personagem principal de *O pote dos sonhos*, encontra algo diferente ao pé da cama, presente do sr. ceramista (“um vestido que se desdobra em fru-fru. De princesa, não há dúvida. Do seu tamanho. [...] Uma urna de contornos estreitos e pescoço longo, que brilhava com muita intensidade. [...] uma varinha! Mágica, sem dúvida alguma. Um pote bem barrigudo, que parecia ter acabado de sair da água. Um sapo verde e gotejante. [...] um pote virtual. O pote dos sonhos. Nele só cabe um sonho, como é de se esperar”) (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 8-36).

Outro elemento inegociável para Zolfe é o peixe Émil, que recebera o nome do avô falecido, “presente de aniversário, colhido no rio pela vovó. Vivia num aquário forrado de cascalho onde crescia uma planta aquática. Um ecossistema, tinha explicado vovó. De certo modo, um mundo, pensara Zolfe. O universo inteiro de Émil, que cabia inteiro num pote.” A garota também gostaria de levar caderno e lápis de cor para desenhar, mas se dá conta de que desenhos podem ser realizados no chão com um graveto, no ar com o dedo ou mesmo no pensamento, na imaginação. “Mas nem pensar em deixar Émil para trás” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 5-18).

3 - A expulsão

Três homens mascarados batem com força na porta da casa de Zolfe. Em pouco tempo, derrubam a porta e as paredes tremem. Informam à família que eles têm dois minutos para abandonar a casa. “Dentro dos blusões inoportunos brilham três fuzis” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 12).

Todos ficam assustados e obedecem às ordens dos intrusos o mais depressa possível: “[...] papai revira as gavetas do bufê à procura de documentos de identidade e dinheiro. Mamãe enfia toda a comida que consegue em uma bolsa” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 14).

Os filhos ficam atônitos:

Zolfe fica paralisada. Não tem nenhuma ideia do que deve fazer numa situação como essa. Nenhum gesto, nenhuma palavra. Como um sonho ruim, quando se quer fugir, mas não se sabe de onde. Quando se abre a boca em busca de uma resposta cuja pergunta é impossível encontrar. Quando, em desespero, procura-se no olhar do outro uma saída...[...] O irmão se procura em algum lugar no fundo de si. E o bebê esbalda-se no mingau (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 14).

4 - Hipóteses para uma realidade insólita

Após as ameaças e a correria para deixar o local, Zolfe fica em alerta mais uma vez. Ela percebe que a língua dos homens que os perseguem é conhecida e que suas vozes são familiares. Zolfe investiga os homens pelo buraco da máscara. Ela reconhece o pai de Maiy, mas não aceita a ideia do pai da melhor amiga ser o carrasco. Então, cria teorias, fantasias que expliquem aquela abominação:

Zolfe reconhece o quitandeiro, o farmacêutico, um vizinho com suas máscaras improvisadas. Um lenço cobrindo a parte inferior do rosto. “Reconhece” é modo de dizer. O corpo deles sem dúvida está ali, mas um invasor deve tê-los visitado durante a noite. Deve ter roubado do quitandeiro o riso brincalhão, do farmacêutico a consideração, do vizinho a gentileza. São as mãos deles, sem dúvida, que seguram o fuzil, mas o invasor deve tê-los transformado durante a noite. E lá estão eles, com o cérebro mal abotoado, agarrados a uma fera indomada (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 23).

As circunstâncias de medo e perseguições não diminuem o lirismo do texto, já que a obra está impregnada pelo olhar infantil, como constamos no trecho acima. O caráter poético da escrita não poupa o leitor das dificuldades vivenciadas pelas personagens. Ao contrário, a autora se vale desse recurso para sensibilizá-lo e para potencializar a expressividade do texto, não subestimando as crianças leitoras, mas permitindo ao público infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos à leitura.

Podemos encontrar outro exemplo no trecho da narrativa em que o diretor da escola situada na comunidade de Zolfe é perseguido por um “animal que arrasta o seu dono pela coleira”, um cachorro. O diretor corre do cão e de seu dono, mas é atingido por um tiro. “Bang!” Ele cai. Diz o narrador: “É brincadeira! Vai se levantar. É gente grande brincando de guerra. A prova? Todas as mães desviam os olhos. Só as crianças olham. Olham. Olham” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 28).

Nos momentos de maior dificuldade, quando dois dos invasores arrastam o pai e o irmão mais velho para o bosque e “de repente um estrondo atravessa os ouvidos, deixando um grande buraco de silêncio na cabeça”, ou quando Zolfe se deixa levar por uma onda de pessoas irreconhecíveis que caminham mecanicamente na mesma direção, alguns descalços por não terem tido tempo de calçar os sapatos, é por meio da literatura, de trechos do livro *O pote dos sonhos*, que Zolfe conhece de cor, que a personagem renova suas esperanças no futuro: “...uma urna com contorno estreitos... descobrir o seu tesouro” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 19 e 21).

5 - A instabilidade do mundo

Em meio ao medo, à perda e a tantas incertezas, o mundo parece ruir. Construindo aproximações entre a realidade de Zolfe e de Émil, o narrador traz algumas reflexões que caminham do peixe para a menina:

O universo de Émil começa a pesar nos braços de Zolfe. Pesado de tanta fragilidade. Frágil universo contra o qual a onda humana vem bater, ao mesmo tempo que espelhos se estilhaçam em outras casas. Como se manter na superfície? Como evitar a agitação da água aprisionada? Como conservar a pressão certa nos braços? Nenhuma fraqueza é permitida (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 28).

Conforme a situação vai se tornando cada vez mais extrema e insuportável, as surpresas colocadas nos potes pelo sr. ceramista vão se tornando indesejáveis e até incômodas para Lüll. O narrador relaciona os invasores a feras e pergunta de que pote podre elas teriam saído, qual seria o inconsciente que as liberou. “Não, não, não! Sinto muito, senhor ceramista. Não sei o que fazer com um pote assim!” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 135).

Quando o mundo parece em total desequilíbrio, Zolfe sente que não tem “nenhum peixe aonde ir. ‘Nenhum lugar, quero dizer... nenhum lugar aonde ir’”, cometendo um ato falho e, nesse ato falho, estabelece relações mais diretas entre a instabilidade do universo do peixe Émil, no aquário, levado às pressas de um lado a outro, contrariando a ideia de estabilidade e calma que provém dos aquários, e a própria condição da personagem, de sua família e de sua comunidade (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 31).

Dormentes. Os braços de Zolfe estão cada vez mais dormentes. Ela levanta um joelho, apoia nele o aquário. Só o tempo de soltar os braços, um de cada vez. E o universo de Zolfe? Quem o segura nos braços?

- Deixe-o na beira da estrada – cochicha mamãe. – Com certeza encontrará alguém que cuide dele.

- Quem seria esse “alguém”?

Alguém tinha abandonado o universo de Zolfe à beira da estrada, à mercê de qualquer um?

[...]

Quando se tem um mundo nos braços, deve-se andar a passos lentos, prudentes (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 33-35).

6 - O encontro de Zolfe e Maiy

Depois de muito tempo caminhando sob o olhar acusador dos carrascos que a expulsaram de casa, Zolfe encontra Maiy na estrada. A amiga treme por saber que pode ser descoberta pelos homens mascarados, principalmente por seu pai. Neste momento, o narrador assume definitivamente que um dos homens mascarados é o pai de Maiy.

Mais uma vez, a autora estabelece relações entre a narrativa principal e a secundária, trazendo ao leitor uma reflexão sobre a condição inimaginável dos eventos transcorridos com Zolfe, sua família e vizinhos:

“Compreender”, se é que esse verbo cabe numa situação como essa. Nenhum verbo cabe. O que está em jogo não é nenhum estado ou ação. Principalmente, não é um futuro. Nada desse tipo. É alguma coisa cuja compreensão está fora de alcance. Uma espécie de bruma opaca. Uma espessa cerração. *Um grande pote cheio de escuridão* (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 14, grifo nosso).

No instante em que as amigas ficam frente a frente, uma série de questionamentos leva o leitor a se perguntar o porquê de as duas crianças estarem em posições tão diferentes. O que Zolfe, familiares, amigos e vizinhos fizeram para merecer aquele destino involuntário?

Nesse olhar inquieto dança uma só pergunta. As outras se tornaram vazias: que será de Émil? Maiy poderá guardá-lo em sua casa? Terá que devolvê-lo ao rio? Maiy fará o melhor que puder. Zolfe pode confiar nela. Só resta uma pergunta, que cresce, se avoluma: Por quê? (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 42).

Maiy agarra firme o universo de Émil, como se protegesse o universo da amiga. Na antepenúltima página de *Nenhum peixe aonde ir*, temos o encerramento da narrativa de *O pote dos sonhos*:

Na manhã seguinte, o pote tinha desaparecido, é claro. O campo está livre. Então Lüll desenha em torno de si um pote bastante grande para ela caber inteira dentro dele: “Quando eu crescer, quero ser ceramista” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 44).

E a ilustradora nos apresenta uma imagem bastante significativa que engendra definitivamente as relações entre as duas narrativas do livro.

Figura 1: Excerto de ilustração apresentada na obra *Nenhum peixe aonde ir*



Fonte: HÉBERT; NADEAU, 2006

Corroborando as ideias apresentadas no trecho acima e o desejo iminente da personagem de tomar as rédeas de seu destino, construindo, simbolicamente, um mundo mais seguro e menos cruel, na última página do livro, o narrador repete: “Apenas o tempo bastante para cada uma [Zolfé e Maiy] desenhar em torno de si um pote bem grande para caber inteira nele e repetir sem a voz, mas com todo o resto: ‘Quando eu crescer, quero ser ceramista’” (HÉBERT; NADEAU, 2006, p. 44).

Gostaríamos de propor aproximações entre a frase que encerra a narrativa do livro e a situação vivida por um grande número de pessoas durante o Holocausto judeu perpetrado pelos nazistas entre 1939 e 1945, período da Segunda Guerra Mundial. Como amplamente divulgado, milhões de judeus, ciganos, comunistas, homossexuais etc., crianças, jovens, adultos e idosos,

foram assassinados em câmaras de gás instaladas em cinco campos de extermínio europeus, construídos a partir de 1941, e nos cerca de dois mil campos de trabalho e transição instituídos a partir de 1933 na Alemanha e nos países ocupados.

A ideia de que dos campos de extermínio um prisioneiro só poderia escapar pela chaminé dos fornos crematórios era amplamente divulgada pelos guardas da SS em Auschwitz, por exemplo, inclusive aparece na narrativa exemplar de Primo Levi.²⁴ Ideia semelhante está expressa no final do poema que Bertold Brecht escreveu em homenagem à lenda europeia de que 55 crianças cruzaram a Europa durante a Segunda Guerra em busca de refúgio:

Quando fecho os meus olhos,
Vejo-os perambular,
Vagando de sítio em sítio,
Sem nenhum auxílio achar.

Mais acima, lá nas nuvens,
Vejo outra procissão, enfrentando o vento frio,
Sem ter casa ou direção (BRECHT, 2014, p. 29).

Outros autores de literatura infantil e juvenil trabalharam a temática utilizando diferentes estruturas narrativas, como o conto de fadas e o romance. De acordo com Kümmerling-Meibauer (2020), em romances juvenis, contos de fadas são reinterpretados, apresentados sob nova luz, abordando temas disruptivos, entre eles o Holocausto. Como exemplo de obras direcionadas ao público juvenil, a autora cita *Briar rose* e *The devil's arithmetic*, ambos da escritora estadunidense Jane Yolen.²⁵ Como exemplo de obra direcionada ao público infantil, Kümmerling-Meibauer cita o conto *Dear Mili*,²⁶ escrito nos anos 1820 por Wilhelm Grimm e ressignificado no século XX pelas ilustrações de Maurice Sendak, que fazem referência aos eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Rozenchan, ao lançar mão das histórias infantis para expressar os horrores da guerra, principalmente as injustiças e crueldades cometidas contra as crianças judias, o escritor judeu-polonês Natan Alterman, em seus poemas, não busca finalidades cândidas ou didáticas, mas a essência dessas histórias, pautadas em personagens que destroem qualquer perspectiva tranquilizadora para a criança, como madrastas que tentam livrar-se dos

²⁴ Sobrevivente dos campos de Fóssoli e Auschwitz, um dos principais nomes da literatura de testemunho do século XX. No trecho, fazemos menção à obra *É isto um homem?* (Rio de Janeiro: Rocco, 1988), que percorre suas memórias em Auschwitz.

²⁵ Os livros foram citados pela autora em entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2020.

²⁶ Para saber mais, ler Bettina Kümmerling Meibauer, “Romantic and Jewish images of childhood in Maurice Sendak’s *Dear Mili*”. In. *European Judaism* (London: Leo Baeck College and Michael Goulston Educational Foundation. Volume 42, n° 1, 2009).

enteados indesejados e bruxas que pretendem devorar crianças, para além dos finais felizes e com harmonia.²⁷

Além dos múltiplos sentidos engendrados pelo texto, em *Nenhum peixe aonde ir* as ilustrações têm papel essencial na composição do lirismo da obra, ampliando sobremaneira as informações fornecidas pelo texto verbal, levando o leitor a imaginar as personagens em situações paralelas àquelas narradas.

As ilustrações foram realizadas em aquarela e esboços à lápis para aquarela. Ocupam toda a página dupla, em sua maioria, com texto sobreposto. As ilustrações que preenchem apenas uma página encontram-se na página da direita, com exceção de seis imagens localizadas na página da esquerda.

A escolha pela aquarela não é gratuita, pois essa técnica consiste na sobreposição de camadas finas de tinta. As diversas camadas de tinta fazem alusão aos muitos estratos de significado do texto. A transparência da aquarela também remete à ideia de apagamento e imprecisão da memória. As imagens “inacabadas” nos lembram a pressa, a urgência em partir, deixando para trás a vida “por fazer”, por acontecer.

Além de Hébert e Nadeau, diversos autores optaram pela ficção para transmitir experiências traumáticas e difíceis. Um deles é o escritor romeno Aharon Appelfeld que ainda muito jovem, durante a Segunda Guerra, foi enviado para um campo de concentração nazista na Ucrânia. Appelfeld escapou desse campo e passou três anos escondido na floresta, trabalhando para estrangeiros ou cozinhando para o exército russo em troca de abrigo e comida.

O autor, que escreveu mais de trinta livros, traduzidos para mais de vinte línguas, optou pela ficção como caminho expressivo para retomar suas memórias da infância. Suas histórias são centradas nos judeus europeus antes e durante o Holocausto, como, por exemplo, as obras *Badenheim 1939* (1978), *Tzili: a história de uma vida* (1983) e *Volto ao anoitecer* (2015).

²⁷ Neste artigo, Rozenchan está se referindo ao poema *Lenda sobre crianças que vagaram pelas florestas* (1938), de Alterman: Uma lenda alemã dos livros dos irmãos Grimm/sobre um menino e uma menina que vagaram pela floresta./sobre Joãozinho e Maria, sobre dois imigrantes./expulsos para a floresta, para colher grãos./de noite, com medo, na tempestade./ E falou a irmã numa voz surda - /Apresses-se, apresses-se, irmãozinho, não chore, corajoso./ Porque é grande e forte o Terceiro Reich./ porque milhares de canhões tem o Terceiro Reich./ devora criançinhas/ que choram de noite./ E o irmãozinho ouviu e calou/ e disse a menina: Logo logo chegaremos./ Ainda existem países maravilhosos no mundo, ainda há parlamentos bons no mundo/ e muitos anjos no céu./ E eis de longe uma luz repentina tremulou./ Eis uma porta. Ambos batem à porta./ A história ainda não tem fim e um anjo não desceu./ há somente um povo! Um Reich! Um Führer!./ diante de um menino/que chora na floresta. ROZENCHAN, Nancy. As “crianças” de Alterman. In. Márcio Seligmann-Silva (org.). *História, memória e literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 193. Bertold Brecht escreveu em 1948 um poema narrativo dedicado à lenda das crianças órfãs que, em meio ao implacável inverno polonês, vagaram fugindo aos horrores da Segunda Guerra Mundial: BRECHT, Bertold. *A cruzada das crianças*. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

Figura 2: Excerto de ilustração apresentada na obra *Nenhum peixe aonde ir*



Fonte: HÉBERT; NADEAU, 2006

Figura 3: Excerto de ilustração apresentada na obra *Nenhum peixe aonde ir*



Fonte: HÉBERT; NADEAU, 2006

Sobre o papel da ficção na comunicação e expressão de situações conflitantes e árduas, na orelha da capa de *Nenhum peixe aonde ir*, o escritor e tradutor Paulo Schiller afirma que:

os sobreviventes de guerras e perseguições dizem que os relatos e os filmes que tentam reproduzir os acontecimentos não passam de retratos pálidos da verdade, em geral cheios de lacunas. Os jornais banalizam os conflitos, transformando as vítimas em uma sucessão de anônimos, números frios noticiados ao lado de recomendações culinárias e tendências da moda. *Nenhum peixe aonde ir* evidencia o que sabem os escritores dedicados a manter viva a memória das grandes atrocidades: apenas a ficção

e a poesia nos aproximam da realidade da angústia, do medo e da dor (HÉBERT; NADEAU, 2006).

Sendo assim, a obra em questão, voltada ao público infantil, se configura como espaço de reflexão, imaginação e recriação da realidade por meio da ficção, expressando uma visão de mundo particular, mas que pode ser compartilhada. Os caminhos sugeridos pela obra possibilitam o contato com experiências muitas vezes não vivenciadas pelos leitores, mas atuais, como a guerra e o drama dos refugiados.

Pressupomos que temáticas fraturantes e disruptivas podem e devem ser abordadas pela literatura infantil e juvenil desde que a linguagem corrobore a construção de sentidos múltiplos, para que o jovem leitor entre em contato com a diversidade de situações e contextos existentes no mundo atual, evidenciando também o caráter social da literatura, além do estético. Dessa forma, entendemos a importância, na literatura infantil e juvenil, de obras que estimulem o pensamento crítico e a sensibilidade e que tragam como protagonistas crianças em situações-limite que, apesar da brutalidade do mundo, têm a coragem de resistir e de sonhar.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: **Prismas: Crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

BEZERRA, Vivian. Infâncias em situação-limite. In: DEBUS, Eliane Santana Dias [et al.] (org.). **(R)ex(s)istências literárias na contemporaneidade**. Palhoça: Ed. Unisul, 2020.

BRECHT, Bertold. **A cruzada das crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

GINZBURG, Jaime. Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. **Revista Alea**, Rio de Janeiro, vol.5, n°1, jan./jul. 2003.

HÉBERT, Marie-Francine; NADEAU, Janice. **Nenhum peixe aonde ir**. São Paulo: SM Ediciones, 2006.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. Uma vida dedicada ao estudo de excelência do conto de fadas, do livro ilustrado e da literatura infantil. [Entrevista concedida a] André Luiz Ming Garcia. **Literartes**, n° 12, São Paulo, dezembro de 2020, p. 15-31.

_____. Romantic and Jewish images of childhood in Maurice Sendak's Dear Mili. In: **European Judaism**. London: Leo Baeck College and Michael Goulston Educational Foundation. Volume 42, n° 1, 2009.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

ROZENCHAN, Nancy. As “crianças” de Alterman. In: SELIGMANN-Silva, Márcio (org.). **História, memória e literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **História, memória e literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

José Eduardo Agualusa e a literatura para crianças e jovens: navegando entre mar e céu

Ana Paula Rodrigues da Silva

*MAGIA: chama-se magia à forma como o sonho
interfere na realidade, modificando-a.*
José Eduardo Agualusa

Introdução

A publicação no Brasil de autores africanos de língua portuguesa que escrevem para o público infantojuvenil ganha destaque a partir da lei 10639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica do Brasil (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), datada de julho de 2004. Ainda muito longe de ocupar um espaço realmente significativo no mercado editorial brasileiro e nas mãos dos jovens leitores, algumas iniciativas apontam caminhos possíveis para que a implementação da lei de fato aconteça.

Citamos a *Coleção Mama África*, da editora Língua Geral, que, entre 2006 e 2009, sob a coordenação geral de José Eduardo Agualusa, reuniu os proeminentes autores moçambicanos e angolanos Zetho Cunha Gonçalves, Mia Couto, José Eduardo Agualusa, Nelson Saúte e Ondjaki com o objetivo de recriar contos tradicionais africanos. O projeto gráfico da coleção conta com importantes nomes das artes plásticas, como o angolano António Olé, que ilustra o volume *O filho do vento* (2006), escrito por Agualusa, e o moçambicano Malangatana Valene Ngwenya, que ilustra a obra *O beijo da palavrinha* (2006), de Mia Couto.

Iniciativa semelhante é a coleção *Contos de Moçambique*, da editora Kapulana, que, entre 2016 e 2018, publicou 10 volumes nos quais contos da tradição oral moçambicana são recontados por renomados escritores e ilustrados por artistas que utilizam técnicas variadas como pintura, desenho, escultura, batique e artesanato com materiais diversos. A coleção foi originalmente publicada em Moçambique a partir de um projeto da Escola Portuguesa de Moçambique (EPM) e da Fundació Contes pel Món, de Barcelona, e posteriormente lançada no Brasil com o objetivo de divulgar no país as histórias das tradições orais moçambicanas. Citamos dessa belíssima coleção os volumes *O rei mocho* (2016), de Ungulani Ba Ka Khosa, com ilustrações de Americo A. Mavale, *Na aldeia dos crocodilos* (2018), de Adelino Timóteo,

e ilustrado por Silva Dunduro, e *O caçador de ossos* (2018), de Carlos dos Santos, com ilustrações de Emanuel Lipanga – os dois últimos reconhecidos como Altamente Recomendáveis pela FNLIJ 2019 na categoria Literatura em Língua Portuguesa. Destacamos ainda *O pátio das sombras* (2018), escrito por Mia Couto e ilustrado pelo já citado Malangatana, volume vencedor do Prêmio FNLIJ 2019 na categoria Literatura em Língua Portuguesa. As duas coleções prezam pelo apurado projeto gráfico que instaura o diálogo entre o texto literário e as ilustrações que, como obras de arte que são, não servem apenas para mostrar o que está sendo narrado, mas sim para ampliar as possibilidades de leitura e significação do literário e do artístico.

Mas não é só da África ancestral que trata a literatura destinada às crianças e aos jovens do século XXI. Autores como os já mencionados Mia Couto e Ondjaki escrevem também sobre a atualidade de seus países, sobre a presença constante das guerras a partir da segunda metade do século XX e dos possíveis caminhos para o futuro de suas nações. Exemplo dessa produção é o livro de contos *Os da minha rua*, do angolano Ondjaki, publicado em 2007 pela editora Língua Geral, que, na coleção *Ponta de lança* pretendia “dar a conhecer aos leitores brasileiros vozes novas, ou ainda pouco conhecidas, algumas geradas perto de si, outras vindas de longe, de África, da Ásia, da Europa, todas, porém, expressando-se no nosso idioma” (2007, p. 7).

Os vinte e dois contos que compõem a antologia *Os da minha rua* reconstroem o universo da infância em Luanda nos anos que se seguem à independência, retratando o convívio social das crianças, as relações familiares, a escola e o sentimento de construção coletiva da jovem nação. Destaque para o penúltimo conto da coletânea, “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, no qual o jovem narrador faz referência à leitura do conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, do moçambicano Luís Bernardo Honwana, publicado em 1964 e que influenciou gerações de jovens leitores antes e depois da independência.

Outro exemplo é a coletânea *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*, publicada pelo selo Boa Companhia, em 2013. O volume reúne contos curtos escritos em diferentes fases da carreira do autor moçambicano e que foram selecionados para esse volume pela temática do universo infantil. Os contos apresentam protagonistas crianças em suas complexas relações familiares e sociais em um mundo marcado pela guerra e suas consequências na materialidade da vida das personagens, como a orfandade, a precariedade e o trabalho infantil. Como é característico de Mia Couto, o lirismo e a poeticidade estão presentes em cada um dos dezessete contos que compõem a antologia.

Desse brevíssimo percurso pelas publicações no Brasil de obras produzidas por autores africanos de língua portuguesa nas últimas duas décadas, e que pelo escopo desse trabalho não

incluiu dezenas de outras iniciativas importantes, destacaremos para análise duas obras de José Eduardo Agualusa: *Nweti e o mar: (exercícios para sonhar sereias)*, 2012, catalogada como conto infantojuvenil angolano e o *A vida no céu, romance para jovens e outros sonhadores*, de 2015, catalogado como literatura juvenil.

1. José Eduardo Agualusa: sonhos em azul

O vocábulo sonho está presente no subtítulo das duas obras aqui analisadas, apontando para um dos temas recorrentes do escritor angolano nascido em 1955 na cidade de Huambo. Agualusa é um dos grandes representantes da produção literária africana de língua portuguesa, tendo sua obra traduzida para mais de vinte idiomas e recebido importantes premiações internacionais como o XII Prêmio Independente de Ficção Estrangeira do Reino Unido, em 2007, e o Prêmio Literário Internacional IMPAC de Dublin, em 2017. Alternando residência entre Angola, Moçambique, Brasil, Portugal e Alemanha, Agualusa tem mais de trinta obras publicadas em diferentes gêneros como crônicas, contos, novelas, romances e poesias, destinados, em sua maioria, ao público adulto. Mas, com assiduidade e sucesso, também tem se dedicado à literatura infantil e juvenil, tendo recebido o Grande Prêmio Gulbenkian de Literatura para Crianças, em 2002, pelo livro *Estranhões e Bizarrocos* (2000).

Além do sonho, outras questões frequentes nas obras de Agualusa são a memória e o passado, principalmente no que tange à construção da identidade nacional a partir de determinadas escolhas narrativas. O pendor pelo questionamento das fronteiras entre realidade e ficção e, pelo embate entre memória coletiva e memória individual, provoca os leitores e propõe a desautomatização da leitura literária, bem como da leitura do real que, tantas vezes, naturaliza o absurdo e aquilo que deveria ser inaceitável. Em sua obra para crianças e jovens o autor lança mão desse mesmo potencial questionador que orienta o seu projeto literário ao apresentar protagonistas que aos 6 anos, como Nweti, ou aos 16, como Carlos Tucano, se permitem sonhar e viver para além da solidez de suas realidades.

O livro *Nweti e o Mar: (exercícios para sonhar sereias)* (2012), publicado pela editora Gryphus, tem texto e fotografias de Agualusa. As imagens, tratadas digitalmente, surgem ora em preto e branco, ora coloridas; ora muito nítidas, ora desfocadas; ora compondo as paisagens pelas quais transita a personagem Nweti, e ilustrando o texto, ora propondo novas relações interpretativas e sensoriais para o leitor. A materialidade da obra, impressa em papel fotográfico, com capa dura em tons de azul que continuam pelas páginas internas do livro, como

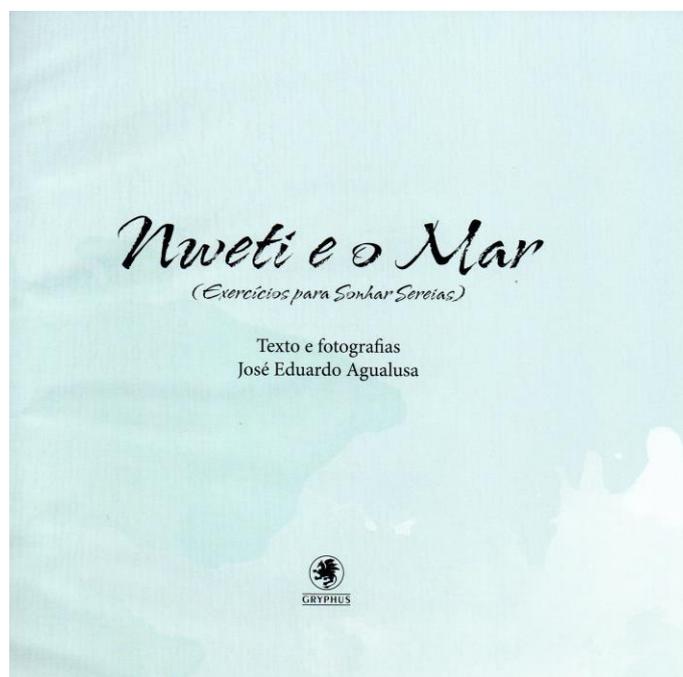
pode ser observado nas figuras 1 e 2, propõe um mergulho no texto literário e na história a ser contada.

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Imagem digitalizada pelo autor

Figura 2: Folha de rosto



Fonte: Imagem digitalizada pelo autor

A protagonista é a menina Nweti que, no aniversário de seis anos, acorda sentindo o cheiro do mar em sua almofada e ao longo do dia vai se lembrando do sonho que teve durante a noite, um sonho com mar, golfinhos e sereias. No final desse dia de festejos a almofada continua cheirando a mar e, ao compartilhar com o pai esse fato, ele inicialmente atribui à imaginação da menina a estranheza daquele perfume impossível, mas em seguida dá-lhe razão. Nas muitas noites seguintes Nweti sonha com o mar, peixes e golfinhos. Frequentemente acorda cansada como se tivesse nadado a noite toda. Também passa a se lembrar dos sonhos com mais detalhes, inclusive dos diálogos que mantém com Eustáquio, o caranguejo-eremita que se torna seu melhor amigo no mundo marinho. Interessante observar que o narrador destaca a dificuldade da menina em lembrar dos sonhos quando indagada pelo pai sobre os pormenores: “Nweti voltou a franzir o sobrolho, num esforço para se recordar. Recordar sonhos pode ser tarefa tão difícil quanto agarrar um sabonete com as mãos molhadas. Quanto mais força fazemos para o segurar mais facilmente ele escapa” (AGUALUSA, 2012, p. 16). As perguntas do pai vão abrindo portas para que a imaginação busque respostas e permita ao sonho continuar.

Da conversa com o caranguejo Eustáquio, Nweti estranha o fato de ter-lhe contado que sonhara e que no sonho era uma menina vivendo em terra firme. Para a surpresa do pai, Nweti revela que no sonho ela é uma sereia, uma sereia que sonha que é menina. As semanas vão passando e, conforme algas vão aparecendo entre os seus dedos pela manhã e arranhões vindos das aventuras marinhas insistem em doer durante o dia, as fronteiras entre sonho e realidade, mar e terra firme, vão se tornando menos estáveis, assim como o movimento das ondas na beira da praia que altera fins e começos.

Quando finalmente as férias chegam e a família viaja para uma praia distante, Nweti sente-se como uma rainha (talvez a Rainha do mar) e ao passear sozinha ao amanhecer, encontra uma linda mulher sentada na areia. A mulher estava a sua espera, juntamente com Eustáquio, o pequeno caranguejo-eremita de seus sonhos, que a recebe com alegria e diz numa voz que ecoa de dentro da própria menina: “— Bom dia Nweti! Tinhas razão. Também és uma menina!” (AGUALUSA, 2021, p. 30). Ao espanto de Nweti e ao questionamento sobre a realidade daquela existência, segue-se o diálogo:

— Se existimos nos teus sonhos, então existimos realmente. Existimos enquanto tu dormes. Aliás, tudo o que existe nos sonhos existe em algum lado.

— Nesse caso eu sou mesmo uma sereia? — Apontou para a mulher. — E tu? Tu és uma sereia?

— Sou uma sereia, ao menos enquanto tu me souberes sonhar. (AGUALUSA, 2021, p. 31).

Uma hora depois, ao ser encontrada pelos pais e questionada pela mãe, a menina diz ter passeado pela praia e encontrado amigos, seus amigos do mar. À surpresa da mãe que percebe o caso como “excesso de imaginação”, segue a defesa do pai que entende a imaginação como aquilo que “transforma o mundo”.

Depois das férias, de volta à rotina e à casa, para espanto da mãe, Nweti dedica horas à piscina e à natação. As férias na praia deixaram a menina mais bonita, mais feliz e mais apaixonada pelo mar, como uma sereia ou como uma “menina sonhada por uma sereia”. (AGUALUSA, 2021, p. 37). A impossibilidade ou a falta de necessidade de separar o que se convencionou como realidade daquilo que se convencionou como sonho (ou imaginação) permite que a personagem viva os dois mundos, transite entre os dois universos compreendendo as diferenças e semelhanças entre eles, tomando consciência das regras de cada um, bem como do seu papel ativo na construção tanto do sonho quanto da realidade.

Grande parte da obra de Agualusa dedica-se a tratar das relações entre o passado e o presente, a exemplo dos romances históricos. O presente é sempre o desencadeador da reflexão e dos questionamentos, mesmo quando a narrativa se passa no século XVI. No caso do livro *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2015) podemos observar uma mudança no registro literário que desloca a narrativa para o futuro. Tendo como ponto de partida questões importantes do nosso tempo presente, tais como as mudanças climáticas, os diversos tipos de deslocamentos forçados e a desigualdade social, o autor projeta sua narrativa para o futuro, para um tempo pós-apocalíptico no qual não é mais possível viver em terra firme. O jovem Carlos Tucano é o narrador do romance e já na primeira página descreve como um dilúvio causado pelo aumento da temperatura no planeta destruiu o mundo como antes era conhecido. Para escapar da destruição completa, foram construídos centenas de enormes dirigíveis que recebem os nomes de suas cidades de origem. A nova organização social e política agora flutua, mas as antigas desigualdades sociais são reproduzidas. A cidade de Luanda, por exemplo, torna-se uma aldeia composta por mais de 300 balsas, embarcações muito menos luxuosas do que o super dirigível nomeado Paris.

O início da aventura de Carlos se dá quando seu pai desaparece misteriosamente durante uma tempestade. O jovem, então com dezesseis anos, decide deixar Luanda e partir em uma balsa com a missão de descobrir a verdade sobre o desaparecimento. Encontrar o pai acaba não sendo uma tarefa assim tão difícil, mas esse primeiro enigma se desdobra em vários outros que incluem personagens diversas como o pirata Boniface, a curandeira sul-africana Sibongile, o velho viajante cego Patrick Maciel e um bebê encontrado à deriva. Carlos vai contar com a ajuda de Aimé, uma jovem francesa de quatorze anos que o narrador conheceu na internet e que

vai auxiliá-lo durante as investigações, sendo grande incentivadora nos momentos de dúvida do narrador e com quem ele descobrirá também o primeiro amor.

Após o resgate do pai, o grande mistério que se apresenta é a lenda da “Ilha Verde” vista em sonhos por Sibongile e já visitada por Mang, um balinês contador de histórias e ex-pirata apaixonado que passou longos anos procurando pela curandeira sul-africana. A investigação cruza as narrativas das personagens – suas memórias, sonhos e experiências – com recursos de busca dos mais tradicionais (livros antigos e mapas de papel) aos mais modernos (internet e radares). E o resultado dessa caça ao tesouro é a descoberta de um território onde é possível sobreviver às altas temperaturas graças aos conhecimentos milenares dos povos da Amazônia.

A partir da identificação da “Ilha Verde” como sendo o cume do Pico da Neblina, nossos viajantes se deslocam até lá e descobrem que todos os mistérios estavam interligados e indicavam a busca por um tesouro nessa ilha, mas o que eles finalmente compreendem é que a ilha é o tesouro: a ilha como possibilidade de existirmos coletivamente nesse planeta. A “Ilha Verde”, diferentemente da utópica ilha de Thomas More, não está em um não-lugar ou em um lugar impossível, mas é geograficamente localizável e acessível. É a utopia concreta que sobrevive à catástrofe e se mantém possível a partir da construção coletiva.

Com uma prosa ágil, repleta de ação, aventura e mistério, a narrativa é construída para alcançar o público jovem que se reconhece facilmente nas vivências relacionadas à internet, no início da experiência amorosa e nos muitos elementos da cultura pop, como as menções aos Beatles e às grandes corporações como Facebook e Apple. Elementos da narrativa distópica, temática muito apreciada pelos jovens, e o humor colaboram para que a leitura alcance leitores tão afeitos à velocidade do mundo digital. Mas o romance oferece muitas outras camadas nas quais o leitor é convidado a mergulhar.

O projeto gráfico da Editora Melhoramentos para a publicação brasileira traz ludicidade ao livro com o uso de texturas na capa e a presença de balões que não ilustram as balsas e dirigíveis presentes na narrativa, mas enfatizam a ideia de vida no ar, materializando o azul do céu na arte da capa que se espalha para dentro do livro, se apropriando inclusive da fonte utilizada nos trechos iniciais de cada capítulo. Após a página com os dados catalográficos, encontramos uma folha de rosto que repete as informações da capa, mas acrescenta em azul, após o subtítulo e entre parênteses, a seguinte informação referindo-se ao romance: “no qual se inclui um brevíssimo dicionário filosófico do mundo flutuante para uso de nefelibatas amadores” (AGUALUSA, 2015, p. 3).

Figura 3: Capa e folha de rosto



Fonte: Imagem digitalizada pelo autor

Essa informação alocada entre parênteses, com fonte menor do que a usada no subtítulo e impressa em azul sobre o fundo branco, pode passar despercebida ao leitor mais desatento, mas guarda em si muitas questões e possibilidades. A palavra “nefelibatas” causa estranhamento e espera-se que o jovem, que segura o livro com uma das mãos e o aparelho de celular com a outra, utilize a ferramenta digital para rapidamente descobrir que o termo tem origem grega: Nephele (nuvem) bates (que anda) e que, portanto, significa “aquele que vive ou anda nas nuvens” segundo o dicionário Aulete Digital, podendo também apresentar o sentido figurado de “indivíduo idealista, que não atende à vida positiva nem à experiência”. Ainda de acordo com o dicionário, um sentido figurado depreciativo também pode ser atribuído ao termo: “literato excêntrico, que despreza o bom senso literário ou os processos conhecidos de prosar ou poetar”.

O termo será retomado quase na metade do livro quando nosso narrador apresenta um breve percurso sobre a história da aviação, dos balões mais rudimentares aos gigantescos e luxuosos hotéis flutuantes, passando pelo dirigível LZ 129 Hindenburg, e pela curiosa história do filho de um importante general chinês nascido 200 anos antes de Cristo. O jovem Han-Li se aventura pelas nuvens e encontra uma “aldeia habitada por uma tribo de homens minúsculos,

de cabeça grande, que se comunicavam uns com os outros através de gargalhadas” (AGUALUSA, 2015, p. 55), os nefelibatas, ou seja, aqueles que vivem e caminham nas nuvens.

A partir daqui poderíamos propor diferentes leituras, a primeira delas aproximando as nuvens dos nefelibatas das nuvens que cercam os habitantes desse céu pós-apocalíptico que é cenário da narrativa de Carlos. Vivendo em dirigíveis e balões de tipos variados, a população da Terra deixa de andar em terra firme e passa a viver no céu, em uma nova relação com as nuvens. Outra possibilidade de leitura é relacionar a vida nas nuvens ao conceito de nuvem digital, esse lugar no qual todos os dados ficam armazenados, onde todo o conhecimento pode ser acessado. Esse lugar pelo qual navegamos (não em dirigíveis, mas por meio de celulares e computadores) e que guarda em sua virtualidade infinitas possibilidades.

Entretanto, esse mundo dos nefelibatas, essa realidade outra, perpassa todo o romance marcando o início de cada capítulo com um verbete do tal “dicionário filosófico do mundo flutuante”. Destacado no fundo todo azul da página, o texto na cor branca (como uma nuvem em céu azul) propõe novos olhares para conceitos aos quais estamos acostumados, como podemos observar no início do terceiro capítulo: “NOITE: o vazio que há entre as estrelas. A solidão pode ser também uma representação da noite – digamos, o vazio que há entre as pessoas” (AGUALUSA, 2015, p. 25), no início do sétimo capítulo: “VOAR: esforço de desmemória que consiste em extrair da mente todo o peso do real” (AGUALUSA, 2015, p. 52), ou no verbete que marca o início do quinto capítulo, e que utilizamos como epígrafe para esse trabalho.

Essas pequenas cápsulas poéticas expandem as possibilidades de leitura para muito além do enredo, pois interrompem a narrativa a cada capítulo e deslocam o leitor do tempo rápido da leitura imediatista da história de Carlos (ou da navegação digital) para um tempo outro, o tempo do poético. Ao desautomatizar a leitura do que se espera de um dicionário, subvertendo os conceitos e apresentando novas formas de pensar, o poético promove o questionamento, a pausa reflexiva: Será? Será que a noite é também solidão? Qual será o tamanho da noite que me separa das pessoas? Cada verbete (ou pequeno poema) é a possibilidade de olhar para o óbvio da vida a partir de outra perspectiva, talvez do alto das nuvens ou de dentro de um sonho.

Assim como em *Nweti e o mar* (2012), nesse romance o sonho será importante não apenas como estratégia que viabiliza o enredo, mas também como ponto de partida para muitas reflexões. Desde o subtítulo, “romance para jovens e outros sonhadores”, mergulhamos em um universo fortemente marcado pelo onírico. A personagem Sibongile, por exemplo, apresenta-se como “sangoma” ou curandeira e parte importante do seu ofício é sonhar e interpretar os sonhos.

A sul-africana consegue uma vaga em uma balsa para salvar-se do dilúvio pois presta um serviço vital: as pessoas “precisavam de alguém que apontasse caminhos, que assegurasse algum alívio para males como a angústia, a desesperança, a nostalgia de um chão, a escuridão do futuro. Sofrimentos que os melhores médicos não eram capazes de enfrentar” (AGUALUSA, 2015, p. 65-66). São os sonhos de Sibongile com a “Ilha Verde”, a esperança de reencontrar terra firme, que guiam nosso grupo de navegadores liderados pelo jovem Carlos no percurso em busca da chave de todo o mistério. Os sonhos da curandeira não são apenas proféticos, mas são a visão de um futuro possível:

Uma sangoma, afirma Sibongile, aprende a surfar nos sonhos. Isto é, enquanto as pessoas comuns são arrastadas e enroladas pelos sonhos, guardando deles só uma confusa soma de imagens, os sonhadores profissionais conseguem manter-se à superfície e escolher a melhor direção a tomar. Ao despertar, não só se recordam dos sonhos, como conseguem extrair deles eventuais ensinamentos sobre o futuro.
— Um sonho não nos dá certeza – acrescenta Sibongile. – Mas pode indicar-nos pistas (AGUALUSA, 2015, p. 87).

São essas pistas que o grupo de navegantes segue para encontrar, primeiro o pai de Carlos, depois a “Ilha Verde”. Mas os sonhos não são sempre aceitos de forma incontestada, principalmente pelo narrador. Em diferentes momentos da narrativa, Carlos questiona tanto a realidade dos sonhos de Sibongile quanto o impossível da realidade. Por exemplo, quando Sibongile pretende provar a existência da ilha afirmando ter visto uma nuvem de gafanhotos e o jovem questiona se a visão não terá sido a continuação de um sonho e, portanto, fruto apenas de sua imaginação e de seu desejo de voltar a viver em terra firme. Em outro momento, Carlos pergunta à curandeira por que ela não sonhou com o paraíso de Mang para facilitar o encontro dos dois e Sibongile, fingindo-se ofendida, afirma não querer ver o próprio futuro. Em outra situação, quando Mang rememora sua primeira visita à ilha, o narrador tenta explicar o mistério da sobrevivência do balinês sugerindo que a ilha seja fruto de uma alucinação causada por uma espécie rara de algas marinhas, hipótese prontamente refutada pelo contador de histórias.

Imaginação, alucinação, desejo, loucura, profecia, visão de futuro e de passado, o sonho vai ganhando diferentes atributos ao longo da narrativa. A definição de sonho vai sendo atualizada conforme as contradições vão sendo percebidas pelas personagens e a necessidade de sentido vai exigindo novas formas de compreensão para os acontecimentos. Mas o verbete do dicionário filosófico do mundo flutuante que abre o nono capítulo parece nos indicar um caminho para a leitura do sonho nas obras de José Eduardo Agualusa: “SONHAR: exercício que consiste em imaginar o impossível, para depois o realizar. Como voar” (AGUALUSA, 2015, p. 64).

Aqui poderíamos estabelecer uma relação entre a definição de nefelibata como indivíduo idealista e o desejo de Carlos e seus amigos navegadores de construir um futuro diferente do mundo de incertezas, desigualdade social e guerras que configuram o presente, nosso e das personagens, um futuro possível, no qual é permitido caminhar em liberdade sobre a terra firme da realidade. Ao encontrar a “Ilha Verde” e os habitantes da “República da Neblina”, Carlos compreende que o tesouro não é a perfeição de um mundo sem falhas, pois “cada homem é o seu próprio paraíso e o seu próprio inferno” (AGUALUSA, 2015, p. 126), mas a possibilidade de, com generosidade e vontade coletiva, “corrigir os erros do passado” (AGUALUSA, 2015, p. 126). E aqui, mais uma vez, encontramos as marcas do projeto literário do autor angolano, não um projeto utópico abstrato, pautado no passado, no reprimido e em desejos irrealizáveis.

Sugerimos uma leitura da obra de Agualusa como utopia concreta, como proposto por Ernest Bloch (2005), uma construção da esperança com “conteúdos ligados à dignidade humana” (BLOCH, 2005, p. 17) e na qual os sonhos diurnos antecipam “psiquicamente um possível real” (BLOCH, 2005, p. 144). Ao transitarmos por esse território de limiar entre sonho, realidade e ficção, espaço não excludente, mas agregador, somos convidados a, assim como a curandeira Sibongile, sonharmos e nos mantermos à superfície do sonho, de modo a poder escolher a melhor direção e “extrair deles eventuais ensinamentos sobre o futuro”. Um futuro que, aberto como processo, é inacessível ao mero contemplador, mas que se mostra como pistas de um caminho que só existe na ação pois, como aprendemos em *Nweti e o mar* (2012): “tudo que existe no sonho existe em algum lado” e só existe porque ao ser sonhado é também realizável.

A vida no no céu das personagens de Agualusa é construída como repetição da vida em terra firme: as desigualdades sociais são mantidas, a ganância de uns em detrimento do bem-estar coletivo é perpetuada, o uso nocivo dos recursos naturais continua como prática, o desprezo aos imigrantes, a exploração do trabalho, a corrupção, todas essas mazelas continuam a ser reproduzidas nas nuvens, pois o *habitat* pode ser outro, mas a lógica que rege as relações continua a mesma. E é na direção contrária a essa lógica que os habitantes da “República da Neblina” constroem suas relações. Sibongile é capaz de ver essa outra realidade possível em seus sonhos noturnos e transformá-los em sonhos diurnos, em busca ativa, em “prontidão combativa” (AGUALUSA, 2015, p. 89) nas palavras do jovem Carlos.

Assim como o cozinheiro, músico de jazz e ex-boxeador Manu convida a população do dirigível tomado por piratas a juntar-se aos rebeldes e libertar a cidade flutuante da opressão e do medo, nós leitores somos convidados por Carlos e sua esquadrilha de sonhadores a nos

libertarmos também de todo automatismo, de toda falta de imaginação, de tudo que nos prende a um presente imóvel. Somos convidados a sonhar e construir coletivamente um mundo novo a partir de conceitos antigos carregados de novos significados e potencialidades como apontam os 15 verbetes que, poeticamente situados no limiar entre um capítulo e outro, nos dizem que a vida “é tudo o que sonha” (AGUALUSA, 2015, p. 86) e que a luz “é o que fica dos sonhos depois que nos atravessam” (AGUALUSA, 2015, p. 109).

Faltou-nos ainda observar aquela terceira acepção da palavra nefelibata, apontada pelo dicionário como depreciativa e que qualifica um escritor “que despreza o bom senso literário ou os processos conhecidos de prosar ou poeitar”. Talvez o sentido depreciativo não se aplique a literatos como Agualusa, que são também funâmbulos, viajantes e sonhadores que tendem a desprezar fronteiras de qualquer espécie. Talvez Agualusa seja mesmo um nefelibata, um daqueles que o chinês Han Li conheceu e que lhe ensinaram os seus segredos, segredos destinados aos jovens leitores, às sereias, aos que sabem ler o alfabeto do céu e aos sonhadores em geral.

Referências

AGUALUSA, José Eduardo. **Estranhões e Bizarrocos**: Estórias para adormecer anjos. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

_____. **O filho do vento**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. **Nweti e o Mar**: (exercícios para sonhar sereias). Rio de Janeiro: Gryphus, 2012.

_____. **A vida no céu**: Romance para jovens e outros sonhadores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**, vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10-1-2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 set. 2022.

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. **A menina sem palavras**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

_____. **O pátio das sombras**. São Paulo: Kapulana, 2018.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o Cão Tinhoso**. São Paulo: Kapulana, 2017.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. **O rei mocho**. São Paulo: Kapulana, 2016.

NEFELIBATA. In: **Aulete Digital**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2022. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/nefelibata>. Acesso em: 15 set. 2022.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

SANTOS, Carlos dos. **O caçador de ossos**. São Paulo: Kapulana, 2018.

TIMÓTEO, Adelino. **Na aldeia dos crocodilos**. São Paulo: Kapulana, 2018.

Lendas folclóricas e a manutenção da cultura japonesa no Brasil

Érica Rodrigues Fontes

Introdução

Em 1908, os primeiros imigrantes japoneses chegam ao Brasil no navio *Kasato Maru*. Outros japoneses já haviam estado no país por motivos econômicos e políticos. Mas no início do século XX o quadro é bem diferente: quase oitocentos indivíduos chegam do Japão para começarem uma nova vida, de acordo com dados da Biblioteca Nacional.²⁸

Os imigrantes atendem uma nova demanda trabalhista deixada pelo fim da escravidão no Brasil e pelo desenvolvimento industrial no Japão, que se intensificava com a Era Meiji (terminada em 1912), trazendo um crescimento muito acelerado para as cidades e muita concorrência entre os trabalhadores. Emigrar para um país longínquo apresentava-se como uma ótima oportunidade de recomeço e possível enriquecimento.

Significativamente existentes de 1908 a 2022, as relações entre o Japão e Brasil já enfrentaram vários altos e baixos. Os japoneses influenciaram praticamente todos os campos de saber no Brasil, com especial atenção para a agricultura, culinária, esportes e arte. Durante a Segunda Guerra Mundial, no entanto, enfrentaram momentos de perseguição e extrema dificuldade, quando até mesmo falar japonês era proibido e passível de punição. Ainda assim, as relações diplomáticas entre os dois países são atualmente cordiais, e os brasileiros descendentes de japoneses que se mudam para o Japão têm vários privilégios trabalhistas que outros imigrantes não têm. Talvez por interações mais positivas do que negativas, celebrem-se os encontros entre os dois povos com muita frequência. O ano de 2008, por exemplo, marcou, em junho, os 100 anos da imigração japonesa no Brasil, contando até com uma visita do então Príncipe Naruhito, atual Imperador do Japão.

A diplomacia entre os países não impede, no Brasil, o preconceito em relação aos japoneses. Na verdade, há uma percepção generalizada de vários grupos como um só. Quando japoneses, chineses e coreanos, por exemplo, são mencionados, podem ser ouvidas expressões

²⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/bn/pt-br/assuntos/noticias/112-anos-da-imigracao-japonesa-no-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2022.

como “o (a) china”, “o (a) japa” referindo-se a qualquer indivíduo pertencente a um dos três grupos ou a qualquer indivíduo que apresente semelhanças físicas com esses três grupos ou outro grupo asiático. No caso de descendentes de japoneses, a situação se torna mais curiosa pelo tempo da presença japonesa no Brasil e pela quantidade de descendentes de japoneses no país.

1. Os japoneses na mídia brasileira

Em julho de 2018, a *Revista Marie Claire* publicou uma homenagem aos 110 anos da imigração japonesa no Brasil, entrevistando três nipo-brasileiras: a apresentadora Sabrina Sato, a atriz Ana Hikari e a modelo Maryel Uchida. As três jovens foram unânimes em narrar uma história de preconceito que as impediu de chegar facilmente às posições de destaque que hoje ocupam. Ressalta-se aqui que, em 2017, Ana Hikari fez a primeira protagonista asiática em uma novela brasileira (*Malhação*). As três dividiram algumas inquietações pela presença de *yellowface* na mídia, através do qual pessoas não asiáticas fazem papéis de personagens asiáticos.

O *yellowface* foi usado na novela *Sol Nascente*, que estreou na Rede Globo em 2016. O ator Luís Melo interpretou um personagem japonês, embora não tenha ascendência japonesa. De acordo com a *Revista Veja* em artigo publicado no dia 29 de agosto de 2016, o ator Marcos Tumura, de ascendência estadunidense e japonesa, fez teste para a novela, mas foi escolhido para interpretar um mafioso que tinha muito menos visibilidade ²⁹.

2. Personagens japoneses na literatura nipo-brasileira para crianças e jovens

Os exemplos mencionados indicam provável marginalização desse grupo étnico no Brasil. Sua participação é filtrada em vários meios de comunicação, o que pode indicar preconceito contra eles. A pouca representatividade de descendentes de japoneses no Brasil é perceptível em várias áreas do conhecimento. Até nas histórias infantis são poucos os materiais que contêm protagonistas asiáticos e, especificamente, japoneses. As editoras Estação Liberdade, LaboraLivros (que engloba as editoras Urso e Bururu) e Cai Cai procuram ressaltar

²⁹ BARROS, Mabi; MAIA, Ana Carolina. “‘Foi decisão empresarial’, diz ator sobre ‘yellowface’ da Globo”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/foi-decisao-empresarial-diz-ator-sobre-yellowface-da-globo/>. Acesso em: 09 de nov. de 2021.

narrativas com teor asiático, não necessariamente para crianças. No catálogo de muitas outras editoras brasileiras, apenas uma minoria dos títulos publicados tem essa preocupação e teor.

Há pouquíssimos trabalhos acadêmicos no Brasil sobre literatura nipo-brasileira para crianças. A explicação é simples: apesar de as narrativas fantásticas e mitológicas terem chegado ao país juntamente com os primeiros visitantes, em 1908, essas histórias não eram comumente publicadas. Sua transmissão ocorria principalmente de forma oral. Além disso, os escritores com essa origem criam que suas narrativas com enfoque direto ou indireto na Ásia não atrairiam um grande público.

Lúcia Hiratsuka, uma das mais premiadas³⁰ autoras de literatura juvenil nipo-brasileira, afirmou em 18 de outubro de 2021, em entrevista concedida pelo *Google Meet*, que “Literatura nipo tem uma dificuldade exatamente porque é nipo. Por isso, muitos autores de ascendência japonesa não quiseram investir [nisso] inicialmente”. Quando começaram, enfim, as publicações, mesmo sendo de autores diferentes, elas acabavam recebendo o mesmo nome. Assim, Mitsuko Kawai, Sylvia Manzano e Cláudio Seto publicaram, cada um, livros intitulados *Lendas do Japão*. Não são o mesmo livro. São livros diferentes publicados a partir de 1989 (na verdade uma série de sete volumes publicada por Mitsuko Kawai), 2004 (por Manzano) e 2008 (por Seto) com o mesmo título.

Apenas nos anos 80, com essas e outras publicações, foi iniciada uma tradição na literatura nipo-brasileira para crianças e jovens. Aparecem, entre essas diversas publicações, três subgrupos de narrativas:

1. memórias de japoneses no Brasil;
2. histórias autorais com personagens que têm ou não traços japoneses;
3. lendas folclóricas.

Mais lendas folclóricas do Japão foram publicadas do que histórias autorais e memórias de japoneses no Brasil. No entanto, como o cerne do trabalho são as lendas, elas serão mencionadas e analisadas por último.

³⁰ Hiratsuka recebeu diversos prêmios literários dos quais são destacados aqui o da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) de Melhor Reconto por *Histórias tecidas em seda*, uma coletânea de recontos do folclore japonês, e o Prêmio Jabuti de Ilustração por *Contos da montanha* e *A visita*. Essas informações podem ser encontradas ao final da edição utilizada de *Os livros de Sayuri*.

3.1. Memórias de japoneses no Brasil

Os autores nipo-brasileiros mais conhecidos no mercado editorial infantojuvenil constantemente visitam em suas obras relatos de seus pais e avós. São narrativas originais que retratam comunidades japonesas no Brasil, especialmente no interior de São Paulo.

Em *Os livros de Sayuri*, Hiratsuka narra acontecimentos inspirados em experiências vividas por sua mãe e a família dela, conforme a autora explica no posfácio da obra: “Minha mãe contou que começaria a estudar justo quando a escola foi fechada por causa da Segunda Guerra Mundial”. A autora fala sobre uma situação que a fez muito curiosa, pois lembra-se de: “...ter visto os pais enterrando todos os livros que tinham na casa”. Em virtude da perseguição aos japoneses que estavam “do outro lado da guerra”, muitos livros em japonês deviam ser escondidos para evitar problemas, e o enterro parecia uma ótima opção. Hiratsuka afirma ainda que: “Muitos livros voltaram para suas casas, mas muitos continuam debaixo da terra” (2017, p. 139).

A personagem Sayuri mora numa região rural e sonha em frequentar a escola, o que parece um sonho tão distante no contexto político em que vive. Ela e outras crianças da vizinhança fazem aulas juntas e, para não atraírem atenção, estudam à noite depois de andarem bastante por uma estrada quase deserta. Mas as perseguições são constantes e um dia são vistas, o que as impede de continuar por um tempo. Para Sayuri, ler é um tesouro, assim como são os livros enterrados e principalmente o livro que ela não enterra. O livro que ela esconde perto de si era de sua mãe e, por isso, um dia seria dela.

Em *O pequeno samurai* André Kondo resgata trechos da história de seu avô e de seus pais. Em uma narrativa que reaviva também um pouco da história do mundo com menção ao Ceilão (hoje Sri Lanka) e a Singapura como colônia inglesa (à época da viagem retratada), a família do pequeno samurai chega ao Brasil no *Kasato Maru*. Na obra são transmitidos valores essenciais da cultura japonesa: o *Bushido* ou os sete caminhos do guerreiro, e o amor do menino a uma cerejeira, que indica crenças xintoístas através das quais os elementos da natureza possuem divindade e são dignos de preservação. Quando o avô pergunta sobre o elemento mais importante do jardim, ele mesmo responde que não há, porque todos os elementos são interdependentes e vivem em harmonia. Ao chegar ao Brasil, Yuji-chan identifica rapidamente semelhanças entre a natureza dos dois países: tanto as cerejeiras quanto os ipês possuem extrema beleza e efemeridade.

Em *Vovó veio do Japão*, quatro artistas se unem para desenhar as memórias afetivas que têm de suas avós japonesas. Janaína Tokitaka, Mika Takahashi, Raquel Matsushita e Talita

Nozomi ilustram a obra e escrevem sobre respeito e outros valores aprendidos com suas *obaatian* (avós). A gastronomia do Japão também recebe atenção e são mencionados o *hiyashi somen* (macarrão de trigo), *matcha* (chá verde) e o *onigiri* (bolinho de arroz com alga), entre outros pratos e bebidas. No final do livro há ainda quatro receitas, uma para cada narrativa compartilhada. É uma obra que relembra experiências vividas no Japão e trazidas para o Brasil. E as receitas criam para os leitores possibilidades de vivências baseadas no livro.

Em *Orie* é a vez de a avó de Hiratsuka inspirar a protagonista do livro, que faz uma viagem ao passado em belíssimas ilustrações. Os pais de *Orie*, inspirados nos bisavós de Hiratsuka, como ela declara no final do livro, são barqueiros. A vida de *Orie* está cercada por águas de rios, mares e descobertas (em virtude de uma visita à cidade com sua arquitetura, barulho e diversas novidades, até máscaras teatrais). Em um texto aparentemente despretensioso e breve, a cultura japonesa tradicional é descortinada nas roupas, características dos barcos, detalhes das construções, e no *wagasa* (guarda-chuva típico), além de outras coisas. Ao trazerem memórias de seus pais, avós e bisavós, cada um dos autores igualmente resgata tempos, cheiros, belezas e costumes do Japão.

3.2. Histórias autorais com personagens que têm ou não traços japoneses

Nem sempre a ligação com a Terra do Sol Nascente é clara. E, talvez por uma tentativa de alcançar muitos leitores, algumas obras de autores nipo-brasileiros busquem temas universais. Em *Escamas*, obra de Janaína Tokitaka, ilustrada com belíssimas aquarelas, a narradora Marina fala sobre a ausência da mãe, que desaparece logo após ela [Marina] aprender a se comunicar com clareza. A jovem lembra-se muito bem da voz de sua progenitora: “Fecho os olhos e ouço claramente a mesma canção, entoada em alguma língua estranha e sonora que nunca fui capaz de identificar” (2014, p. 9). A “língua estranha” pode ser qualquer língua além do português. E a narrativa, apesar de enigmática, mostra Marina descobrindo cartas que a mãe deixara para várias pessoas importantes em sua vida, inclusive ela, a filha. A mãe era um ser do mar, o que a própria Marina também pode se tornar, se não seguir com cautela as regras de uma certa Feiticeira. A fantasia da narrativa evoca contos folclóricos, e seu lirismo aproxima a prosa da poesia. Ao final, Marina assume o lugar de sua mãe no mar, e sua mãe retorna à Terra em forma totalmente humana. Assim, seus pais podem finalmente ficar juntos.

Em *Antes da chuva*, Hiratsuka narra a estória de dois irmãos que são convidados para irem a uma festa na Ilha dos Lírios d'Água. Na festa só há animais e uma predominância de sapos cantando. Inicia-se uma chuva que os faz voltar para a casa. A avó não briga com eles

por estarem molhados. Apenas indaga: “Será [que os sapinhos cantando] comemoravam a chegada das águas?” (2011, p. 22). Há um claro encantamento com a natureza, como em várias outras narrativas japonesas.

Chão de Peixes, Hiratsuka afirma na epígrafe, será para o leitor um processo de descoberta da beleza natural que há no mundo: “Para você encontrar a vagareza de um caracol, a simplicidade dos capins e a liberdade dos peixes”. No posfácio, ela dedica a obra ao mestre do estilo sumiê de pintura Massao Okinaka. Como os *haiku* e *haikai* eternizados por Bashô, a autora escreve poemets simples e sobre os elementos naturais do universo. As ilustrações feitas são impactantes: sua singeleza não diminui em nada sua beleza, provavelmente porque, como afirma Hiratsuka: “Nessa arte não há nenhum traço sem sentimentos”³¹.

3.3. Recontos de lendas folclóricas japonesas

A simplicidade e a beleza estão presentes na maior parte das histórias memoráveis e na estrutura do mito. Talvez, as histórias cativantes assim o sejam por seguirem uma estrutura que nos lembra a ideia salvífica presente nas narrativas mitológicas. Em *O poder do mito*, Campbell discorre sobre salvação e sobre as coincidências de todas as histórias, o que ele denominou *monomito*. Márcia Hitomi Namekata ressalta a semelhança de conteúdo em contos ocidentais e orientais (2011, p. 52). Campbell afirma igualmente que o mito fala de “valores eternos” (1991, p. 17). Para Hiratsuka, as lendas folclóricas japonesas estão mais próximas do pensamento mitológico do que outros textos conhecidos do público mais jovem. Na entrevista mencionada, a autora afirmou: “As histórias japonesas são mais próximas do mito do que, por exemplo, contos de fadas nas versões conhecidas de hoje”.

Para a análise aqui pretendida de lendas antigas propagadas oralmente e, depois, registradas ou recontadas em português por Hiratsuka e Kondo, foram selecionados seis textos: “O Pássaro do Poente” (versão de Hiratsuka), “A gratidão da Garça” (versão de Kondo), “Tanabata” (versão de Hiratsuka), “A Princesa Tecelã e o Pastor dos Rebanhos” (versão de Kondo), “Momotaro” e “Urashima Taro” (os títulos das duas histórias permanecem os mesmos nas versões dos dois autores).

Nota-se que o enfoque de muitas obras japonesas na natureza e áreas correlatas (como ecologia, por exemplo) está embasado no xintoísmo, religião nativa do Japão. Para o xintoísmo

³¹ Na edição utilizada da obra não há número de páginas e, por isso, não estão incluídos. Mas os locais onde estão as informações são mencionados.

a natureza é divina – cada elemento é representado por uma divindade. Por isso, o ser humano não é superior a ela, pelo contrário: através da preservação da natureza também a humanidade é e será preservada. Esse é um *leitmotif* presente até mesmo em *anime* e outros produtos culturais japoneses mais recentes.

Em *Princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997), o desequilíbrio natural arriscaria a existência de todos, e por isso deve-se chegar a uma harmonia e não a uma guerra onde somente um lado sairá vencedor. A solução é unir humanos e animais em busca da salvação do meio-ambiente. Em *Ponyo: uma amizade que veio do mar* (Miyazaki, 2008), Ponyo é inicialmente um peixe, e sua transformação para humana em nome do amor que sente por Sosuke só ocorre após autorização dos poderes marítimos aos quais está subordinada. De fato, são seus próprios pais que comandam os mares. Até a concessão acontecer, sua fuga do mar acarreta sérios desastres naturais. O equilíbrio só retorna após a permissão de sua metamorfose. Os desenhos mencionados, todos do Studio Ghibli, trazem uma profunda advertência: nada pode ser retirado de seu *habitat* sem que haja graves consequências.

Nas narrativas mitológicas japonesas esse talvez seja um dos ensinamentos mais recorrentes: quebrar uma promessa ou desobedecer a uma regra rompe um princípio ligado a forças sobrenaturais. Em “O Pássaro do Poente” e “A gratidão da Garça”, um homem vê uma ave em sofrimento e salva sua vida. Após esse momento a garça retorna em forma de mulher e ajuda-o financeiramente produzindo e vendendo uma seda belíssima tecida por ela mesma. A garça pede apenas uma coisa ao homem: que nunca procure saber como a seda é produzida. Mas a curiosidade dele faz com que ela vá embora.

No reconto de Hiratsuka a ave é uma cegonha que Yosaku, um jovem camponês, encontra no inverno. No reconto de Kondo, a ave é uma garça. Enquanto na primeira versão mencionada a garça torna-se esposa de Yosaku, na segunda, a cegonha é amiga do camponês que permanece anônimo. Nas duas narrativas, é a descoberta da real natureza animal da mulher que impede que ela permaneça na terra. A linda estória de amor entre um homem simples e uma mulher de origem peculiar é impedida pelo mesmo motivo: o homem quebra uma regra informada pela mulher. O narrador do reconto de Kondo aponta uma moral para a estória ao final: “(...) para ser feliz, basta apenas ter a gratidão no coração, tecendo os nossos dias, sem qualquer explicação” (2020, p. 24).

Em “Tanabata” e “A Princesa Tecelã e o Pastor dos Rebanhos” notam-se muitas divergências, mas o cerne é praticamente o mesmo: a relação entre uma princesa e um pastor é impedida por seus mundos diferentes. Na versão de Hiratsuka o homem vê um tecido colorido, na verdade o *hagoromo* de uma *tennin*, ou o manto de um ser celeste. O tecido é tão bonito que

o encanta. Quando ela aparece buscando seu manto, que Mikeran havia escondido, ele a convida para ser sua hóspede, já que sem o manto ela não terá como voltar para casa. Juntos no mesmo ambiente, eles se apaixonam e se casam. Porém um dia ela vê o manto e o veste, partindo. Ao vê-lo desesperado, ela dá a ele tarefas para que a alcance em seu reino. O pai dela, descontente com a chegada do rapaz nas regiões celestes, acaba por exigir que ele cumpra uma árdua tarefa: cuidar de uma plantação de melancias por três dias e três noites, sem comê-las ou bebê-las. Após o descumprimento da missão, os dois jovens são separados pela água da melancia que começa a jorrar. Mas ao ver o sofrimento da filha, o pai chama aves para formarem uma ponte que liga Tanabata e Mikeran uma vez por ano.

No relato de Kondo, a estória é narrada a partir da gênese das nuvens e estrelas, tecidas pela filha do Imperador Celeste. Ela trabalha tanto que seu pai permite que ela faça um passeio no qual ela encontra o Pastor dos Rebanhos, seu amigo. Depois de muito brincarem, o menino leva a princesa para sua casa. Pela demora da filha, Celeste, indignado, resolve aumentar a Via Láctea para que os dois jovens fiquem ainda mais separados. Mas a tristeza de Tanabata faz com que seu pai permita que se encontre com seu amigo uma vez por ano para brincar, com as garças promovendo o encontro dos dois através de longo caminho colocado sobre a Via Láctea. No Japão existe um festival celebrado anualmente em 07 de julho, o *Tanabata Matsuri*, com forte participação popular: as crianças enchem os bambuzais de pedidos registrados em papéis coloridos. Uma sensação de felicidade semelhante à dos dois jovens da narrativa folclórica pode ser vivida por quem tiver seu desejo realizado.

“Momotaro” é um dos personagens folclóricos mais famosos do Japão. Ele aparece até na abertura do *anime Meus vizinhos, os Yamadas* (Takahata, 1999). Nos dois relatos aqui abordados o cerne narrativo é simples: um menino-pêssego (“momo” é “pêssego” e “taro” é “menino” e, às vezes, “primogênito”) aparece a uma mulher idosa que não é mãe. Ela decide criá-lo como seu próprio filho juntamente com o marido. Quando *onis* (seres malévolos no folclore japonês) decidem atacar o local onde vivem, o menino se predispõe a defender a região.

Na versão de Hiratsuka ele mesmo resolve levar algumas unidades de *kibidango* (bolinho doce feito de arroz e pasta de feijão) como alimento para a jornada. No caminho até a ilha dos *onis*, ele encontra um cachorro, um macaco e um faisão que prometem ajudá-lo em troca do doce. Os quatro usam estratégias de luta contra os *onis*, que são destruídos. No relato de Kondo, são acrescentados alguns detalhes: o narrador já indica que um casal de Okayama desejava muito ter filhos e em um dia de atividades comuns, a mulher encontra Momotaro no rio. Ele encontra os mesmos três animais, mas oferece os bolinhos em troca da amizade deles. E os *onis* são consolados por Momotaro, ao contrário da primeira versão mencionada. O

narrador da versão de Kondo afirma: “Sentindo-se humilhados, os onis choraram. Momotaro os consolou, dando alguns bolinhos, que havia guardado para emergências como aquela. Acharam aquilo tão gostoso que sorriram”. Momotaro ainda dá aos *onis* a receita de sua mãe, e assim eles “aprenderam que era mais gostoso fazer kibidangos do que roubar” (2020, p. 42).

Em “Urashima Taro”, ao poupar uma tartaruga de maus tratos, o protagonista é convidado por ela a conhecer o fundo do mar e lá se encanta e permanece por bastante tempo. Quando retorna à sua aldeia, não encontra mais ninguém conhecido. Ele estivera centenas de anos no fundo do mar sem perceber. O teor das duas versões é bastante semelhante. E a caixa que a Princesa do Mar entrega a Urashima Taro, quando ele resolve voltar para sua aldeia, contém os anos que Urashima Taro passou no fundo do mar. Embora a Princesa peça para que ele não abra a caixa, Urashima o faz e se depara com a passagem real do tempo: de menino, ele envelhece em instantes. A narrativa traz uma reflexão sobre a vida e a utilização do tempo. Mas não é só isso. Novamente a preservação da natureza assume função primordial.

Concluindo: por que trazer lendas folclóricas japonesas para o Brasil?

Tanto Hiratsuka quanto Kondo têm a intenção de compartilhar histórias sobre o Japão ouvidas através de seus antepassados. Apesar de os dois terem publicado livros que resgatam histórias pessoais de seus familiares, as narrativas que retratam o pensamento mitológico referem-se a todo um povo e têm uma importância coletiva. São, nas palavras de Campbell: “(...) pistas para as potencialidades espirituais da vida humana” (1991, p. 20). As principais divergências entre os recontos dos dois relacionam-se aos contextos utilizados. Embora ambos trabalhem com o público jovem no Brasil, Kondo contextualiza sua obra levando em consideração os personagens planos da Turma da Mônica, cuja imagem e personalidade utiliza.

Em “O Pentameron no Brasil”, o escritor e folclorista Marco Haurélio indica a necessidade de adaptação de acordo com as convenções vigentes da época (2018, p.9). Aqui há também que se considerar as convenções do meio através do qual as histórias serão compartilhadas. “Momotaro” (no reconto de Kondo) utiliza-se da imagem de Cebolinha, que surge com mais um plano infalível. No entanto, nessa versão os *onis* são redimidos e ajudados por ele. Se o plano inicial foi a destruição do mal, posteriormente o mal se redime por bom comportamento. Para Zipes, as repetições e imitações de narrativas orais formam a cultura e tradição (2012, p. 12-13). As narrativas que se repetem com frequência tornam-se espelho de valores e ensinamentos de um povo.

Flieger aborda a mitologia como um reflexo da cultura, identificando-a a partir de uma ligação com o mundo transcendental (2005, p. 139). Valores essenciais e a presença de divindades que trazem desafios e lições estão presentes nas versões dos dois autores. No entanto, enquanto Hiratsuka parece preferir falar de amor romântico como objetivo e prêmio, Kondo apresenta textos mais contidos e com ensinamento moral claramente definido – seus personagens nunca são marido e mulher ou namorados. E no final de seus textos, há uma reflexão que direciona o leitor para suas conclusões. O mais importante, no entanto, não são as pequenas diferenças. O mais importante é que as histórias ainda são contadas, como foram e serão por muitas e muitas gerações, com pouquíssimas modificações.

Para Campbell, contar histórias é uma tentativa de entrarmos em acordo com o mundo e criar uma harmonia do ser humano com a realidade que o cerca (1991, p. 18). Para Zipes, as histórias são recontadas para termos uma visão mais positiva sobre um mundo enlouquecedor (2017, p. 223). Através da observação desses registros ficam algumas perspectivas positivas. A expectativa de que as narrativas folclóricas japonesas nunca deixarão de ser compartilhadas e recontadas em português. E a crença de que essas histórias permanecerão sempre vivas trazendo esperança e, sobretudo, a possibilidade de que a História do povo japonês seja lembrada, respeitada e amada, também, no Brasil.

Referências

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1991.

_____. **The Hero with a Thousand Faces**. Novato, Ca.: New World Library, 2008.

FLIEGER, Verlyn. **Interrupted Music: The Making of Tolkien's Mythology**. Kent, Ohio: The Kent State University Press, 2005.

HAURÉLIO, Marco. O Pentameron no Brasil. In: BASILE, Giambattista. Trad. Francisco Degani. **O conto dos contos**. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.

HIRATSUKA, Lúcia. **Antes da chuva**. São Paulo: Global Editora, 2011.

_____. **Chão de peixes**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.

_____. **Contos da montanha**. São Paulo: SM, 2005.

_____. **Histórias tecidas em seda**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Momotaro**. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

_____. **Mukashi**: contos populares do Japão. São Paulo: Elementar, 2007.

_____. **Os livros de Sayuri**. 2ª edição. São Paulo: Editora SM, 2017.

KONDO, André. **O pequeno samurai**. São Paulo: FTD, 2021.

_____. **Turma da Mônica**: Lendas Japonesas. São Paulo: JBC, 2021.

LEADER, Michael; CUNNINGHAM, Jake. **Ghiblioteque**: the Unofficial Guide to the Movies of Studio Ghibli. London: Welbeck, 2021.

NAMEKATA, Márcia Hitomi. **Os mukashi banashi da literatura japonesa**: uma análise do feminino e do casamento entre seres diferentes no contexto dos contos do Japão antigo. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 274. 2011.

TOKITAKA, Janaína. **Escamas**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

_____. et al. **Vovó veio do Japão**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ZIPES, Jack. **Tales of Wonder**: Retelling Fairy Tales through Picture Postcards. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

_____. **The Irresistible Fairy Tale**: the Cultural and Social History of a Genre. Princeton: Princeton University Press, 2012.

Literatura infantil e juvenil: figurações do herói e do anti-herói na ficção africana de línguas francesa e portuguesa

Maria Zilda da Cunha

Introdução

De fato, quem estiver minimamente atento às Literaturas dos países africanos de Língua Oficial Portuguesa constatará a evidência de uma literatura que não cessa de nos surpreender pela expressão de um imaginário denso, por conjugar autenticidade em questões étnicas, culturais, identitárias e pelo estatuto estético-literário. Examinar tal universo, sobretudo o destinado à recepção infantil e juvenil (nosso caso), leva-nos a entender como o conceito de força criadora – aquela que vem anunciar uma vontade futura a antecipar o gesto da reconstrução da sociedade, segundo ideias de relações mais igualitárias e de dignidade humana – gesta tal produção. Nesse sentido, o nosso estudo tem-se mostrado relevante não só para a compreensão dos produtos culturais que se descortinam a partir da queda dos antigos impérios, no quartel final do século XX, da complexidade do processo de criação artística e da sua singularidade poético/crítica. Em consonância com as vozes dos países de África onde se fala português, por distintas coordenadas, autores unem forças criadoras, colocando tal literatura em plena expansão.

Na esteira dessas afirmações e a partir dos pressupostos teóricos dos estudos comparatistas, que nos permitem análises críticas, a fim de compreender fenômenos culturais e artísticos, este trabalho propõe a leitura de dois textos narrativos ficcionais, distintos em sua natureza: *Kiriku e a feiticeira* (o filme/livro alinhados em diálogos intersemióticos), realização do franco-belga Michel Ocelot, que viveu parte da infância em África, na Guiné, quando conheceu a lenda de Kiriku; e o conto “As mãos dos pretos” inserido na obra do moçambicano Luís Bernardo Honwana: *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, publicada pela primeira vez em 1969, ainda em pleno colonialismo e no auge da guerra colonial

Estas produções protagonizadas por crianças estabelecem entre si complexas relações a partir da composição dos respectivos protagonistas e do encaminhamento de suas trajetórias. Em relação às personagens em contraste de cinema e literatura parece relevante a distinção feita por Paulo Emílio Salles Gomes, para quem:

[...] o parentesco flagrante entre romance e cinema [...] não nos deve levar a nenhum delírio de identificação [entre as maneiras específicas de um e de outro campo enfocar a personagem]. A personagem de romance afinal é feita exclusivamente de palavras escritas, e já vimos que mesmo nos casos minoritários e extremos em que a palavra falada no cinema tem papel preponderante na constituição de uma personagem, a cristalização definitiva desta fica condicionada a um contexto visual. Nos filmes, por sua vez, e em regra generalíssima, as personagens são encarnadas em pessoas. Essa circunstância retira do cinema, arte de presenças excessivas, a liberdade fluida com que o romance comunica suas personagens aos leitores (GOMES, in CANDIDO *et al.*, 1976: 111).

Na verdade, estamos diante de duas artes: a literária e a arte da animação. No âmbito da recepção, o espectador fílmico, de certo modo, torna-se um ouvinte. O cinema, ao aliar à temporalidade da narração fílmica a performance corporal, a voz, a imagem, faz-se como uma técnica de sutura, um suporte que engendra um imaginário significativo capaz de trazer à cena, de forma singular, a representação do narrar e do material narrado.

No caso de *Kiriku*, diferente das recentes técnicas tridimensionais computadorizadas, tal efeito é obtido por meio da técnica bidimensional, pela qual utilizam-se cores chapadas, traços vetoriais e a repetição de gráficos compostos de imagens planas e de pouca profundidade. Para se chegar ao engenhoso e expressivo resultado dessa arte, foram realizados aproximadamente duzentos mil desenhos – as imagens e a sequência narrativa são tratadas com precisão e detalhes.

Com efeito, vale considerar algumas escolhas do realizador para a produção do longa-metragem, que revelam a pesquisa, atenção e deferência para com o lugar de onde vem a história. Para a execução da trilha sonora, assinada por Youssou N'Dour, músico senegalês, foram utilizados instrumentos tradicionais da África, como balafon, ritti, cora, xalam, tokho, sabaar e o belon para as canções. As vozes dos personagens foram feitas por um elenco de atores do Oeste Africano e estudantes locais. A dublagem em inglês, também dirigida por Ocelot, foi realizada na África do Sul. Além disso, convirá sublinhar a entonação, a proposição do ritmo que arquiteta o gesto vocal, para as pausas e perceber a ressonância da voz de África (de língua oficial francesa ou portuguesa, mas singularizada pela convivência de outras línguas locais e realmente faladas pelo povo em seu cotidiano).

Kiriku e a feiticeira é uma co-produção. Criada em um estúdio francês, recebe animação nos estúdios Rija Films na Letônia e Studio na Hungria, seus cenários são realizados pelos animadores do estúdio Tiramisu, em Luxemburgo, a pintura digital e a composição foram feitas na Bélgica e vozes e música gravadas no Senegal. Com essa multiplicidade de operadores e refinamento de técnicas é que vem à tela esse filme protagonizado pelo minúsculo Kiriku.

De fato, a narrativa em questão faz reverberar o percurso do herói, importa assinalar: a força física que suporta a linguagem – a voz que narra, nessa animação –, e vai na contramão

do imperativo e do ritmo frenético das animações contemporâneas. Narrada num ritmo lento, encenada por figuras estilizadas, mulheres negras com seios à mostra, Kiriku, criança cuja força se concentra em sua inteligência e astúcia, não esconde seu órgão sexual; nota-se o cuidado com a lógica que ordena a sequência narrativa com elementos e articuladores que acenam para a naturalidade do contexto em que os eventos (mesmo com figurações de violência e sexualidade) se dinamizam. Há um compósito de linguagens e de estratégias narrativas sofisticadas que levam a obra a ultrapassar o endereçamento a um público infantil, desafiando outras faixas etárias e experiências de vida diversas, tecendo de forma lúdica e reflexiva a beleza e complexidade da cultura africana.

Sabe-se que a versão fílmica da lenda precedeu a impressa. Convirá sublinhar o fato de que o cinema, como arte de fixar e reproduzir imagens que suscitam impressão de movimento, regenera a vocação narrativa do humano em contar e ouvir histórias, apresentando encadeamento de eventos que se sucedem no tempo e no espaço e dando visibilidade à transformação.

Se advogarmos a tese de que a narrativa é uma estrutura que organiza a experiência humana da temporalidade, somos levados a acolher a hipótese de que, enquanto a narrativa literária torna-se potente em sugerir esse mundo sensível por meio de imagens conceituais e formas linguísticas, a narrativa fílmica prima por mostrá-lo por meio de imagens perceptuais. Em ambos os casos, trata-se de uma manifestação de sentido de determinada apreensão da realidade, uma forma de conhecimento.

Ao nos atermos ao fenômeno narrativo relacionado à versão livresca da mesma obra, somos levados a acatar um olhar atento para o entrecruzamento de duas perspectivas: *diegética* – e para a qual narrar é um discurso essencialmente verbal e a *mimética* – e que considera a narração como o ato de “dar a ver” o que acontece, não necessária ou exclusivamente, por via verbal.

Nessa linha de raciocínio, importa reter como o leitor é introduzido nas páginas do livro – mais como um visualizador – um espectador de cores e examinador de letras. No livro, as cores ficaram mais vivas. As imagens são de grande beleza e iluminadas, o tempo e o espaço são tecidos pelas cores e formas. O verbal confere uma dinâmica muito expressiva ao compor a pauta dos diálogos entre os protagonistas, na mesma proporção em que faz uma exploração do potencial descritivo das cenas – agora plasmadas nas páginas do códex. Aliando-se às imagens, o verbo roteiriza, dá temporalidade aos eventos e às ações. O ritmo da narrativa ganha nova mobilidade – a que requer do leitor o virar de páginas –, o tempo da leitura –, o examinar como o texto imagético e o verbal dialogam.

De modo muito sucinto, é possível dizer que, diferentemente da animação e do livro ilustrado, a perambulação do protagonista da narrativa em “As mãos dos pretos” é conduzida pelo fio de sua voz, pelas respostas que lhes chegam (repetidas pelo narrador personagem). Ao longo da narrativa, o menino – não nomeado – vai sendo construído na imaginação do leitor, um pouco através das intervenções do narrador – em 1ª pessoa – e das outras vozes que ele invoca: “A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões. Ou: “O Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando” (HONWANA, 1972). Vozes que, repetidas pela criança, auxiliam-na a construir uma reflexão severa, a destruir os valores e sistemas nocionais por assim dizer “essenciais” dessa comunidade.

Isto posto, importa salientar que nossa preocupação é, de um lado, na esteira de Jung (1964), Campbell (1990,1997), Meletinski (2002) examinar a figuração da personagem-herói, cuja jornada deriva de narrativas míticas. Nas sendas do semideus da antiguidade grega aos pós-modernos heróis urbanos, são figurações histórico-culturais de um arquétipo que virá a se apresentar de forma plural, revelando-se em múltiplas faces (heróis míticos, épicos, romanescos, picarescos), e que ao reverberar na produção para crianças e jovens exercem grande fascínio. Por outro lado, na esteira de Victor Brombert (2002), autor da obra *Em louvor de anti-heróis*, o olhar analítico se voltará para uma personagem cuja jornada se faz por uma via da condição humana e, por isso, não só vem a exercer grande fascínio, mas sobretudo desconforto e densas reflexões.

Dito isso, vamos às obras.

1 - A aventura do pequeno herói³²

Kiriku nasce em uma aldeia africana, em uma casa simples, dentro de um contexto comum de vida familiar, entretanto, desde a gestação, apresenta traços sobrenaturais, pois avisa a mãe que quer nascer, corta seu cordão umbilical e logo toma conhecimento de sua vocação e do chamado para a aventura:

- Mãe, me ajuda a nascer! [...]
 - Uma criança que fala na barriga da sua mãe sabe nascer sozinha. [...]
 - Uma criança que nasce sozinha se lava sozinha.
- Kiriku salta em uma bacia e respinga água alegremente ao redor.

³² Neste texto, a narrativa em livro nos facilitará a transcrição das cenas.

- Não esbanje água. Karaba, a feiticeira, secou nossa fonte. Ela devorou seu pai e todos os homens da aldeia. Só restou seu tio. Ele está no caminho dos flamboyants, indo combater a feiticeira.

- Então, eu devo ir ajudá-lo – grita Kiriku (OCELOT, 2016, p.5).

O motivo da aventura tem início uma perda ou quando de alguém foi usurpado algo, segundo Campbell. Para ele, essa pessoa, então, parte em uma série de aventuras que ultrapassam o usual, quer para recuperar o que tinha sido perdido, quer para descobrir algum elixir doador da vida. (1990, p.131).

Kiriku sai da sua zona de conforto ao lado da mãe para aventurar-se ao combate do mal.

Apresenta-se ao tio, que não aceita a ajuda pelo fato de o menino ser muito pequeno, mas, quando percebe, o garotinho está escondido embaixo de um chapéu que corre ao seu lado. Em seguida, os dois se deparam com Karaba, a feiticeira, ativa e convencida, solicitando o chapéu mágico onde se escondia Kiriku, em troca de acabar com os males que ela fazia à aldeia. Mas o menino foge com o chapéu. Karaba se enfurece e manda seus guardiões para saquear o ouro da aldeia, criando, frequentemente, armadilhas para prejudicar as pessoas do lugar. Kiriku, sempre alerta para as ciladas, avisa os companheiros, entretanto nunca é ouvido, tampouco reconhecido. Mesmo assim, salva-os sempre, em nenhum momento recusa o chamado, sujeitando-se, para isso, a todo tipo de provação.

Ao sofrer junto aos seus a falta de água, o pequeno decide ir em busca do segredo da fonte enfeitiçada. Nessa parte do percurso, vivencia uma iniciação, ao que Campbell designou de “passagem pelo primeiro limiar” (CAMPBELL, 1997, p.82-91), seguida da grande iniciação, simbolizada pelo encontro com o “monstro nojento e todo inchado” e o enfrentamento dessa difícil situação.

No trajeto iniciatório, o personagem passa por espaços misteriosos e perigosos, sendo auxiliado por agentes benignos, sofre provações de natureza e de intensidade diversas. O menino encontra o guardião do limiar, ou seja, aquele que guarda a passagem, depara-se com um monstro, que se esconde dentro de uma caverna. Ao enfrentar o monstro da caverna, vence-o, e leva água para a aldeia. Entretanto, sofre uma quase morte física e renasce.

Para Campbell, “a ideia de que a passagem do limiar mágico é uma travessia para uma esfera de renascimento é simbolizada na imagem do útero, ou ventre da baleia. O herói, em lugar de conquistar ou aplacar a força do limiar, é jogado no desconhecido, dando a impressão de que morreu” (CAMPBELL, 2007, p.91). Penetra no ventre da baleia, como sucedâneo do ventre materno, para nascer de novo. Em primeiro momento, ele se autoaniquila para seguidamente renascer, o que significa sempre um “ato de concentração e de renovação da vida” (CAMPBELL, 1997, p.93).

A água está de volta! A alegria da aldeia dura pouco. Na fonte, flutua um corpo sem vida do valente Kiriku. Sua mãe o toma em seus braços, o aperta contra seu peito e começa a cantar baixinho. Os aldeões, inclinados sobre a criança, também cantam suavemente. É então que uma pequena tosse interrompe a cantoria. Kiriku está vivo!
-Eu venci! – fala Kiriku, com uma voz fraca.
- Ele venceu! – gritam todos da aldeia.
Todos dançam e cantam com alegria. (OCELOT, 2016, p.20)

O renascimento de Kiriku, neste primeiro limiar, foi físico, uma vez que estava afogado. Ainda assim, ele trouxe libertação do mal para a aldeia:

Kiriku é pequeno, mas ele pode muito!
Kiriku não é grande, mas ele é valente!
Kiriku nos libertou de quem nos enfeitiçou! (OCELOT,2016, p.21)

Tal feito não bastou, era necessário saber a causa do mal. Ao perguntar à mãe, obtém a informação de que somente o sábio na montanha, seu avô, poderia lhe dar uma resposta, mas teria que enfrentar mais obstáculos, atravessar para o outro lado e, para isso, deveria passar pelo controle de Karaba. A mãe o auxilia na passagem, oferece o punhal do pai de Kiriku e o pequeno “mergulha nas profundezas da terra”, avança num labirinto de galerias e vai cavando em direção ao domínio do sábio da montanha. Ele sobe, desce, perde-se, enfrenta um gambá, salva os filhotes de esquilo e vai desbravando corajosamente a terra, até respirar aliviado do outro lado, onde, com astúcia, consegue voar nas costas de um pássaro até um ponto da montanha, depois enfrenta um javali e, novamente, com sua inteligência e ousadia, este o leva ao Grande Cupinzeiro, já domínio do velho da Montanha, seu avô.

O culminar da iniciação de Kiriku ocorre com o encontro do avô, figura de relevância quando se trata de sabedoria para a cultura africana. Assim, as provações iniciáticas ajudaram a preparar a sua lenta transformação. Com o avô, aprende o sentido do mal de Karaba. O velho explica que ela é malvada porque colocaram um espinho envenenado em sua coluna. Diz o menino, destemidamente: “– Eu arrancarei o espinho das costas de Karaba ou morrerei.” (OCELOT, 2016, p. 34)

Kiriku planeja tirar Karaba de seu domínio e, para isso, deveria roubar-lhe o ouro. Cava um túnel, com seu punhal, debaixo do cesto que contém as joias, e as retira. Karaba enfurece e ameaça matar o menino. Ele se embrenha na floresta e, embaixo da Grande Árvore, coloca as joias. Ela ali se ajoelha para procurar, e o menino, escondido em cima da árvore, vê o espinho, lança-se sobre suas costas e retira-o com os dentes. A feiticeira grita tão alto que assusta todos da floresta, da savana e da aldeia. Depois de um largo silêncio, tudo renasce na natureza, pássaros cantam, árvores desabrocham flores.

Para redimir-se e mostrar sua gratidão ao menino, Karaba pergunta o que poderia fazer. Ele sugere casar-se. Mas ela retruca dizendo que ele ainda é pequeno. Então, o menino sugere um beijo, que se consuma, e depois disso, magicamente, ele cresce e se torna um grande guerreiro. Mediante a “passagem pelo limiar do retorno”, faz o seu regresso à vida metamorfoseado num outro, ainda que ele mesmo.

As sucessivas iniciações descritas prefiguravam a transformação de Kiriku “num rapaz como todos os outros”. Na sua condição de herói de caráter mitológico, mesmo que circunscrito em um conto. Sua aventura continua além do limiar, enfrentando forças adversas. Kiriku nasce pelo menos duas vezes: a primeira fisicamente; a segunda espiritualmente. O ponto alto da narrativa dá-se com a sua transformação em rapaz, com o casamento com a feiticeira e com o retorno à aldeia. O mal não foi apenas vencido, mas sua raiz tornou-se conhecida, consciente. Eis a recompensa.

Esse percurso arquetípico, nomeado por Campbell como Jornada do Herói, constitui-se como patrimônio mítico-simbólico que engendra o imaginário como forma de representação do homem em sua condição. A aventura – essa imagem matricial simbolizadora da maturação humana em face da transitoriedade dos fenômenos – comporta a dinâmica das transformações internas pelas quais o ser humano passa em suas experiências vivenciais.

À medida que um herói emerge nas produções artísticas, convida-nos a revisitar sua antiga natureza arquetípica que, para Jung, revela-se como: “certos esquemas estruturais, pressupostos estruturais de imagens (que existem no âmbito do inconsciente coletivo e que, possivelmente, são herdados biologicamente) (JUNG *apud* MELETÍNSKI, 1984, p. 20). O autor discute essa questão afirmando que símbolos se originam de uma necessidade psicológica e assumem formas que perpassam as sociedades. Ao tratar do nascimento do herói, assinala que, como figura humana, ele é uma das formas de representação da libido (e por extensão do espírito) de grande pregnância simbólica, daí que sirva de matriz prototípica de muitos mitos, lendas e epopeias. Habitante do inconsciente coletivo e do imaginário humano é um arquétipo catalisador de esperança, capaz de pôr em curso a possibilidade de vida diante da feição da morte, podendo, em seu dinamismo, fazer aperfeiçoar nossa condição no mundo.

Joseph Campbell (1997, p. 36) apresenta o “percurso padrão da aventura mitológica do herói” como “separação – iniciação – retorno”. O herói afasta-se de seu mundo habitual, passa por uma iniciação e retorna enriquecido e vitorioso trazendo benefícios ao reintegrar-se à sociedade de onde partiu. Para o referido autor, “o âmbito de ação do herói não é o transcendente, mas o aqui e o agora, na esfera do tempo, o âmbito do bem e do mal [...]” (CAMPBELL, 1990, p. 69), podendo realizar dois tipos de proeza: uma física, “em que pratica

um ato de coragem, durante a batalha, ou salva uma vida”, e uma espiritual, “na qual o herói aprende a lidar com o nível superior da vida espiritual humana e retorna com uma mensagem”. (CAMPBELL,1990, p.131). É dessa jornada imaginária que se nutre a aventura de Kiriku, no livro e no filme. Em ambos, no livro e na animação, a matéria narrativa de natureza arquetipal organiza-se sob os efeitos estéticos do maravilhoso.

2. As mãos dos pretos e as notações de um anti-herói

O conto *As Mãos dos Pretos* é protagonizado por um menino que perfaz uma singular jornada a interpelar diversas pessoas, representantes de diferentes segmentos sociais. A história é assim movida pela curiosidade de uma criança, não nomeada, que ao indagar, recebe como resposta histórias com versões diversas; cada ser interrogado responde com uma informação diferente, negando a anterior. Desse modo, enviesam-se narrativas, formando um compósito a enovelar as diversas hipóteses explicativas, ideias e crenças que se sobrepõem em palimpsesto.

Diferentemente da obra anterior, não se cumpre o propósito de realização de uma jornada de acordo com as expectativas convencionais dos heróis míticos, mas apresenta-se aqui uma daquelas personagens perturbadas e perturbadoras que, ao longo do percurso questiona o próprio destino. Sua figuração como anti-herói, como aqui expomos, no entanto, não deve ser entendida como a de um ser fracassado, todavia como aquele que, rumo ao destino, move-se por suas necessidades, absolutamente sintonizado com o seu tempo, transformando sua experiência deformada em uma força: experimentada com honestidade e com a dignidade alcançada por humilhações. Portanto, a figuração desse personagem não se faz como a de alguém sem possibilidades heroicas, mas paradoxalmente faz-se como a de um ser que incorpora outras formas de coragem, acomodando uma energia: a que nega ao modelo que, na verdade, subverte.

Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e decidiram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. (HONWANA,2008, p.120).

A busca por argumentos de autoridade, que, no confronto, são falseados já sinaliza uma forma de subversão. São convocados os santos, conclave de anjos para dar credibilidade à história de que o preto foi feito a partir do barro em moldes. Há aqui uma atualização do mito

da criação. Se, no mito, Deus fez o homem com o barro, aqui, já não é uma obra exclusivamente divina, mas de uma comunidade celeste.

Já nem sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. [...]

A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa. {...}

O Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as Coca-Colas das cantinas já tenham sido vendidas, disse que o que me tinham contado era aldrabice {...}Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que eles têm as palmas das mãos assim tão claras. [...](HONWANA, 2008, p.119).

A criança, como narrador-personagem, insere-se no conjunto de leitores, também ele teria lido uma história em um livro, o que sugere o poder da ficção, o menino confronta sua suposta verdade com as verdades que ouve sobre a origem dos pretos.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e demais não sei aonde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos desbotarem à força de tão lavadas (HONWANA, 2008, p. 119).

Ao questionar as várias vozes a que teve acesso, a criança acaba por aceitar as considerações da mãe, cuja explicação humaniza, redime; ela diz serem todos os homens criados por Deus. “A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão das mãos dos pretos serem mais claras do que o resto do corpo” (HONWANA 2008).

Ela teria dito:

Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver. Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens.

E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.” (HONWANA, 2008, p.121).

“Depois de dizer isso tudo”, acrescenta o menino, “a minha mãe beijou-me as mãos”. É significativo o fato de que, da fala da mãe, emerge uma preocupação com a educação do filho, considerando aspectos caros à tradição da casa e da família (algo muito próprio nas sociedades tradicionais africanas). É notável a sabedoria e fio de humor que tecem seu discurso,

construindo sentidos dos quais depreende-se ironia. Não à toa somos levados a considerar, como nos discursos das pessoas brancas, os elementos ligados à religião que se articulam de modo a impor outra cultura que coloca os pretos como protagonistas de histórias nas quais eles estão coisificados, em histórias em que são objetos e não sujeitos. “Quando fui para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido” (HONWANA, 2008, p121).

O processo de desumanização do negro reverbera em vários lugares da narrativa, notadamente, na explicação de que nasceu para servir, e lavam bem as mãos para não sujarem nada do que tocam na hora de servir o senhor branco, de quem é escravo.

A mãe, ao recorrer a suas crenças, aos elementos de sua cultura, ao rir com as explicações e invenções dos outros, projeta uma resistência cultural, ironicamente, opõe-se à cultura do outro, apegando-se às próprias hipóteses e explicações. Ao fortalecer seus valores para rejeitar os valores do outro, ela reforça sua identidade. O fortalecimento dessa identidade é fundamental no conto, ela quase explode de rir daquelas aldabrices. Há um fortalecimento da personagem, como elemento estrutural da narrativa, e de sua identidade. Ao impor, com sua fala, a valorização do ser, a igualdade do homem, que tem a ver com os valores culturais em que acredita, ela se contrapõe à cultura do outro e fortalece sua própria identidade como negra. Neste conto, isso ocorre de modo exemplar. A mãe não fala no mito, ela simplesmente fala na criação, oferecendo uma explicação que coloca os homens em um mesmo plano de importância. Na narrativa, sua voz surge como a voz da sabedoria. E é essa sabedoria que será reconhecida pelo menino que vai acreditar justamente na história da mãe, que lhe pareceu a melhor, que ela tem mais razão.

A memória ocupa mais espaço que o presente e a ele se mistura, entre o vivido e o miticamente reordenado emerge dos elementos de que o texto se nutre: uma vivência lúdica, subjetiva, e que, ao mesmo tempo, expressa angústia. Essa tensão tem uma feição lírica. A organização através da memória, essa visão infantil, quase ingênua, faz da palavra uma cúmplice na jornada em que se questiona o próprio destino, nesse roteiro de inventar outro texto e de contestar uma imagem ideal.

O conto destece os mitos de criação do homem, em suas versões religiosa, ioruba, do saber popular, desconstrói a hipótese da ciência sobre a teoria evolucionista. Coloca em xeque heroísmos históricos e autoridades do saber. Ao legitimar a voz materna, assegura-se a figuração do menino como um anti-modelo (heroico no sentido tradicional), porque ao legitimar a sua curiosidade, “eu não me cansava de insistir sobre a coisa”, potencializa seus questionamentos e a contestação das nossas pressuposições, suscitando a questão de como nós

vemos ou queremos ver, ao mesmo tempo chamando à responsabilidade o homem. Sabe-se que é uma narrativa para adultos que, entretanto, sua forte ressonância entre crianças e jovens a faz ser apropriada pela Literatura Infantil e Juvenil.

É fato que na literatura contemporânea, o modelo heroico vem sendo subvertido, não raro, deparamo-nos com a forte invasão de protagonistas que não se colocam de acordo com as expectativas associadas a lembranças da literatura tradicional e, notadamente, dos heróis míticos. Esse é o caso da personagem que figura no texto. A curiosidade infantil dinamiza a narrativa, compõe a figuração da personagem como anti-herói: alguém perturbado e que perturba, aquele que faz por mobilizar críticas a conceitos heroicos, por meio de estratégias de desestabilização. Seguramente, algo que comporta, nos horizontes estéticos, implicações éticas.

O exame desse conto levou-nos, pelas notações do anti-herói, a compreender como uma desconstrução – do modelo e do mito – e pode alçar uma afirmação identitária, como os contos para adultos podem dinamizar a Literatura Infantil e Juvenil. Ademais, os olhos postos nas produções de África de língua portuguesa, dentro da moldura teórica dos Estudos Comparados, faculta-nos o empréstimo de conceitos de paráfrase e paródia; noção de dessacralização, apropriação – processos a partir dos quais se engrossam as tímidas veredas dos sistemas literários produzidos nas ex-colônias portuguesas.

A apropriação é forma de dessacralização da obra de arte – quando o artista, de forma intencional, inverte satiricamente o significado de um signo cultural. No âmbito da produção literária e da crítica, isso seria uma forma de superar o legado que Fanon (1968) considera um dos mais cruéis do colonizador sobre o colonizado: a imagem negativa de si mesmo, que lhe foi imputada.

O conceito de intertextualidade, que sobremaneira, enlaça diálogos que colocam secretamente ou explicitamente em relação aspectos de outros textos e contextos, fios de que se tecem imaginários e representações, torna possível perscrutar a imensa e complexa rede discursiva que se forma historicamente.

Nestes termos, vislumbram-se condições que aproximam experiências, culturas, literaturas mais do que geográficas, como antropológicas.

Com essa perspectiva, neste trabalho alguns pontos mereceram destaque: nega-se que haja uma literatura paradigmática; revê-se a questão da negritude, para a compreensão de sua formação mitológica. Só o equivocado desconsidera o fato de que:

Os negros não foram colonizados porque são negros, ao contrário, na tomada de suas terras, na expropriação de sua força de trabalho, com vistas à expansão colonial, é que se tornaram pretos (MUNANGA, 1978, p. 444).

A história, em sua dinamicidade, revela muitas facetas. A sociedade contemporânea é marcada pela crise de referências, de valores – marcada pelo conflito e pela diversidade. Eis uma sociedade que coloca a si mesmo como objeto de pesquisa. Enfrentam-se crises: da verdade, do sujeito, do tempo e do espaço. Tudo isso recoloca a relação com o outro. O outro pensado, concebido como objeto e que tem sido excluído, desterritorializado do espaço da humanidade; humanidade, aliás, criada pelo sujeito ocidental, que é ele mesmo a referência dentro dessa realidade por ele criada. O outro insiste e insurge. Essa insurgência contra a opressão reivindica uma revolução que começa pela preservação do mundo e do homem.

Percebe-se, ao fim e ao cabo, ser o mundo também uma fábula que dele fazemos. No entanto, pode-se entender que narrar o mundo é contar a experiência de vida do ser humano. Assim, enquanto o mito inaugura a linguagem e gesta compreensões do mundo, a busca da verdade vai tornando a narrativa plural, múltipla. As narrativas são humanas e humanizadoras. As narrativas humanas, então, se tecem de múltiplas vozes. Há vozes silenciadas que, na semiótica histórica, encontram formas de expressar sua identidade e modos de serem ouvidas, tornam-se discursos capazes de revelar outras, novas e importantes dimensões da humanidade.

Se, no conto “As mãos dos pretos”, o sonho da criança é saber, é notável como sua voz é de quem não se cala, recusando-se a permanecer passivo. Mostra sua relação com a verdade; se, em seu discurso, há a vontade de posse, sobretudo há a ousadia de buscar. Sua fala aparentemente ingênua traz o direito de um sujeito que tem extremo cuidado com si próprio. Pretensas verdades e crenças são colocadas em xeque, a história dinamiza-se, multiplicando vozes. A fala estilizada e a ausência de pontuação promovem a fusão de pontos de vista. Múltiplos, esses passam a confrontarem-se, detonando reflexões. Essa estratégia estilística cria possibilidades narrativas que, nas relações e enfrentamento de ideias, movem uma possibilidade dissertativa, compondo forte argumentação. O conto faz-se *Em Louvor de anti-heróis*.

Considerações finais

Entre as diversas searas artísticas, deslocam-se imagens, transitam espectros arquetípicos, sussurram vozes silenciadas, enquanto o imaginário põe em circulação essas redes simbólicas, sinalizando valores, identidades, elementos que tornam ou podem tornar expressiva a cultura e ou sistemas sociais. A forma de materializar cada arte difere pela linguagem, pelos códigos, pelo suporte, pelo espírito fabulador, pela dimensão estética e política que autores e leitores herdaram de um sonho coletivo, que, ao revelar-se, mostra seu vínculo com a experiência humana.

Em *Kiriku*, a história de tradição oral recebe novo sopro de vida por via da animação cinematográfica, aporta no livro ilustrado de literatura infantil e juvenil contemporânea, corroborando a ideia de que o nomadismo da voz se faz por meio da memória e de linguagens. A recriação da figura do herói, cara a diversas sociedades e culturas, realiza-se por suportes e mídias diversos, do artesanal ao tecnológico, guardando o engenho fabulador, próprio da humanidade e reverenciando o sonho e o desafio que guia a aventura humana – o de superar situações-limites.

Em *As mãos dos pretos*, é sob o signo da resistência que essa obra, condensando-se nos exercícios da imaginação por meio da apropriação criativa, da subversão, mobiliza estratégias contra a paralisia de uma realidade avessa ao sonho e à esperança.

Aos escritores, ilustradores, realizadores de películas fílmicas têm sido reservado papel importante de gerir um capital simbólico, que, de certa forma, possa recobrir fraturas, marcas da cisão e descontinuidade impostas ao longo do tempo aos países africanos de colonização europeia. A especificidade do lugar que ocupam justifica o desassossego dessa elite cultural que busca responder às indagações postas pela urgência de cada etapa histórica.

Referências

- BROMBERT, Victor. **Em Louvor de anti-heróis**. São Paulo, Cotia: Ateliê Editorial, 2002.
- BRANDÃO, J.S. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro, Petrópolis. Vozes, 1997.
- CAMPBELL, Joseph, et Bill Moyers. **O poder do mito**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- _____. **O herói de mil faces**. Trad. Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.
- CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CUNHA, Maria Zilda. **O Confluir do Estético na Literatura Infantil e Juvenil Contemporânea**: Caminhos para um Metaconhecimento. Relatório CERT. II. São Paulo: USP, 2008.
- _____. **As mãos dos pretos de Luis Bernardo Honwana**: Desconstrução do mito e afirmação de identidade. Lisboa, Editora Humus, 2015.
- CUNHA, Maria Zilda; BASEIO, Maria Auxiliadora. “Entre livro e tela: a aventura do herói na literatura de recepção infantil”. In: **Reflexões Estéticas II**. Paraná: Ponta Grossa. Ed. Atena, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2011.
- HONWANA, Luís Bernardo. Conto: “As mãos dos pretos” In: **Nós matamos o cão tihoso**. Lisboa, Cotovia, 2008.
- JUNG, Carl. **El hombre y sus símbolos**. Barcelona: Luis de Caralt Editor, 1964.
- MELETÍNSKI, E.M. **Os arquétipos literários**. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MUNANGA, Kabenguele. “A Antropologia e a Colonização Africana.” **Estudos Afro-Asiáticos 1** (1978): 444-448.
- OCELOT, M. **Kiriku e a feiticeira**. Rio de Janeiro: Viajante do tempo, 2016.
- _____. **Kiriku e a feiticeira** (kirikou et la sorcirè, França/ Bélgica/Luxemburgo, 1998). 74 minutos.
- ZUMTHOR, P. **Escritura e nomadismo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

O doce veneno da princesa: o fascínio do conto *Branca de Neve* e de sua releitura no cinema de Disney

Goimar Dantas de Souza

Apresentação

O que nos faz permanecer com uma história na cabeça por toda a vida, sem esquecer seu enredo e seus protagonistas em um mundo tão repleto de narrativas, sejam elas impressas ou imagéticas? O que estaria por trás da força dessa trama tão habilmente tecida? E mais: quais segredos levam uma história a atravessar os séculos sobrevivendo a gerações sucessivas de contadores, criadores que se dedicam às releituras, críticos, detratores, leitores, espectadores e todos aqueles que, de alguma forma, se debruçam sobre ela? Essas são algumas das questões que tentaremos responder neste texto, que, por sua vez, investigará as origens, o sucesso, as reflexões e discussões em torno do conto *Branca de Neve*, recolhido por Jacob e Wilhelm Grimm e, publicado em 1812, e do clássico cinematográfico dos estúdios Disney, *Branca de Neve e os Sete Anões* (Hand, 1937).

O conto é uma das narrativas mais conhecidas da obra *Kinder- und Hausmärchen* (*Contos maravilhosos infantis e domésticos*), cujo primeiro volume foi publicado pelos Irmãos Grimm em 1812; enquanto o segundo sairia em 1815. Porém, anos depois, veio a público uma primeira versão manuscrita da história, com data de 1810 e bem próxima da trama que circulava via tradição oral (MENDES, 2017, p.40). Houve, ainda, a segunda edição, em 1819, que agrupava novos materiais à coletânea (GRIMM, 2018, s/n). Já em 1823, a obra recebeu tradução para o inglês pelas mãos de Edgar Taylor, bem como ricas ilustrações de George Cruikshank. Uma nova edição ganharia as ruas em 1825, com sete ilustrações de Ludwig Emil Grimm, graças a uma encomenda feita por Wilhelm Grimm. A edição teve 50 contos, os quais Wilhelm acreditava serem os melhores (MENDES, 2017, p.53).

O livro contou com um total de sete edições, sendo a última de 1857, com 200 contos e 10 lendas infantis³³. Desde então, a obra já foi traduzida para 160 idiomas, tendo o *status* de ser a publicação alemã mais conhecida no exterior. No país de Goethe, é comum se afirmar, ainda

³³ Karin Volobuef. *Um pouco sobre os Irmãos Grimm – Contos de fadas dos Irmãos Grimm*. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/atividadesadistancia_jan2016/limoeiro.pdf Acesso em: 06 jan. 2023.

atualmente, que as casas costumam ter pelo menos dois livros: a Bíblia e uma edição dos contos dos Grimm (DA MATA; DA MATA, 2006, p. 9).

Apaixonados por língua e literatura e moldados pelo barro do romantismo alemão, que privilegiava o resgate e o fortalecimento da poesia, das lendas e mitos populares, os Grimm abandonaram os estudos na área do Direito e enveredaram pela filologia, gramática e pesquisas dos contos populares. Jacob, por exemplo, foi autor de diversas obras, tendo atuado como bibliotecário, diplomata, professor universitário e parlamentar. Possuía, assim, um reconhecimento incontestável, muito superior ao de Wilhelm, sendo considerado de extrema influência para a história e cultura alemãs. Mas, coube justamente a Wilhelm, que seguia os passos profissionais do irmão, dar forma aos contos de fadas como os conhecemos hoje, na medida em que editava os textos de maneira incansável.

Como os irmãos eram bibliotecários e tinham acesso a livros e outros documentos raros, antes de iniciarem os estudos e recolhas por meio de fontes orais, recorreram a uma infinidade de pesquisas em materiais impressos. No que se refere às fontes orais, valeram-se dos depoimentos de amigos e conhecidos, dentre os quais, algumas mulheres que exerceram papéis fundamentais à diversidade da recolha dos Grimm. É o caso de Katharina Dorothea Viehmann, cujo apelido era Viehmännin, homenageada na introdução do segundo volume *Kinder- und Hausmärchen*, publicado em 1815.

Tivemos uma boa oportunidade quando conhecemos uma camponesa da aldeia de Niedierzwehren, perto de Kassel. Ela nos contou a maior parte dos mais belos contos do segundo volume. A senhora “Viehmännin” guardava cuidadosamente, de memória, velhas lendas e costumava dizer que esse dom não é dado a todos e que há os que não conseguem conservar coerentemente as coisas para transmiti-las. Falava lentamente, com segurança e incrível vivacidade. A princípio, narrava as histórias com muita rapidez; depois, era só pedir que ela contava tudo devagar, de modo que se conseguia acompanhar tudo escrevendo (SANDRONI, 2017, p.8).

O projeto dos Grimm com a recolha dessas histórias, que, depois, seriam impressas e circulariam por toda a Europa, era, principalmente, valorizar as tradições e o folclore alemão. O árduo trabalho de pesquisa realizado pelos Irmãos se situava, por sua vez, dentro do projeto maior de inúmeros intelectuais do romantismo germânico: filósofos, escritores, políticos, professores, pensadores, que, em última instância, sentiam necessidade de impulsionar a cultura do país, ameaçada, por assim dizer, após a invasão das terras teutônicas por Napoleão.

Nesse sentido, a coleta de contos, provérbios e adivinhações levada a cabo pelos Grimm nasceu graças a um objetivo ligado ao nacionalismo, mas se expandiu de tal forma que, para o poeta W.H Auden, os *Contos de fadas* dos Grimm se situavam “perto a Bíblia em importância”,

além de estarem “entre os poucos livros indispensáveis, de propriedade comum, sobre os quais a cultura ocidental pode ser fundada” (TATAR, 2013, p. 404).

Mas é fato que os Grimm modificavam as versões dos textos a cada nova edição, obedecendo à recepção e às demandas de crítica e público, suavizando passagens referentes à sexualidade, eliminando termos considerados vulgares – mas sem, no entanto, amenizarem trechos de teor violento. Essas mudanças cativavam os leitores e garantiam o sucesso comercial do livro que, na primeira edição, tinha ares de um quase tratado em estilo erudito, repleto de notas e comentários, e, nas edições seguintes, se transformou em uma obra que encantava até mesmo as crianças (TATAR, 2013, p. 405-6). Assim, é possível aferir que, de uma preocupação política de preservação das tradições e do folclore, que pretendia trazer à tona as histórias mais próximas possíveis de sua recolha original, os Grimm – Wilhelm, em especial – passaram a perseguir a edição de textos, vinculando-a a um projeto mais literário e estético.

O trabalho dos irmãos incluía traduzir os contos, muitas vezes recolhidos em dialetos, para o que era considerado o alto alemão, ou alemão padrão (*Hochdeutsch*). Depois, as narrativas ainda passavam por um processo de depuração moral. “Somente após essa dupla tradução, por assim dizer, tornaram-se clássicos da literatura mundial” (DA MATA; DA MATA, 2006, p.7).

Quanto às diferenças registradas entre as primeiras versões do conto *Branca de Neve*, é interessante ressaltar que, no texto publicado em 1812 – diferentemente do manuscrito de 1810 –, os anões ampliam as demandas domésticas dadas à protagonista. Sobre essa mudança, Jack Zipes explica:

As instruções dadas à Branca de Neve são calcadas nos deveres de uma menina burguesa; as tarefas domésticas que lhe são solicitadas são parte implícita das obrigações morais. As moralidades servem para justificar a divisão de trabalho e a separação dos sexos. As idéias dominantes que emergem especificam que o papel da mulher é ficar em casa, que a casa é um refúgio de inocência e que as crianças pertencem a esta concepção do lar e da mulher³⁴ (ZIPES, 1986, p. 73, tradução nossa).

Ainda em relação ao conto literário, a pesquisadora Maria Tatar assegura que, em seus detalhes, as variações em torno da trama podem ser imensas, de acordo com a cultura de cada lugar, porém, a narrativa traz um núcleo estável e facilmente identificável: o conflito entre mãe e filha (TATAR, 2013, p. 95).

³⁴ *Les instructions donnés à Blanche Neige sont calquées sur le devoirs de un petite fille bourgeoise; les tâches ménagères qu'on lui demande d'accomplir sont la part implicite de ses obligations morales. Les moralités ne servent qu'à justifier la division du travail et la séparation des sexes. Les idées dominantes qui émergent précisent que le rôle de la femme est de rester à la maison, que la maison est un havre d'innocence et que les enfant appartiennent à cette conception du foyer e de la femme.*

As comparações entre o conto e o filme deixam claras suas diferenças. É preciso lembrar, por exemplo, que o conto coletado pelos Grimm possui incontáveis versões, a depender da cultura de cada lugar. Ao passo que a rainha má de Disney pede ao caçador que mate a princesa e lhe traga o coração da menina, no conto literário dos Grimm, a rainha exige do homem o pulmão e o fígado da garota, que lhe seriam servidos cozidos, na salmoura. Por sua vez, na versão espanhola, a exigência recai sobre o sangue de Branca de Neve, que deve ser levado à soberana numa garrafa cuja tampa seria um tipo macabro de rolha: o dedão da moça. Já na Itália de Dante Alighieri, a rainha ordena ao caçador que volte com os intestinos da menina, bem como sua blusa ensanguentada. Ainda na Itália, o envenenamento de Branca de Neve não se dá pela maçã, como no conto dos Grimm e no filme de Disney, mas por um pente ou por um bolo; pode, ainda, morrer sufocada por um cordão (TATAR, 2013, p. 94).

No conto dos Grimm, os anões não aceitam enterrar Branca de Neve, pois, mesmo sem vida, a beleza da princesa lhes parecia tão estonteante que, para continuarem apreciando-a, tiveram a ideia de colocá-la em um esquiife de vidro. Também escreveram seu nome no caixão com letras douradas, acrescentando a informação de que a menina era filha de um rei. Por meio desses recursos, é possível concluir que a princesa se transforma em um objeto de apreciação estética, inclusive, com as letras douradas do ataúde remetendo às molduras das telas expostas nos museus.

O caixão de vidro transparente, por sua vez, obteve bastante destaque no filme de Disney. Maria Tatar nos lembra que há outras versões do conto em que o caixão pode ser feito de ouro, prata ou chumbo, bem como ser incrustado de pedras preciosas. Pode, ainda, descer um rio com a ajuda da correnteza, ser colocado sobre uma árvore, pendurado em caibros ou mesmo fechado em um cômodo com muitas velas (2013, p. 94).

Entendemos, no entanto, que, quando se trata das tantas versões dos Grimm, a maior modificação é, sem dúvida, a que diz respeito aos papéis da mãe e do pai da princesa, que, na versão manuscrita de 1810, tinham protagonismo muito mais acentuado na história, uma vez que coube à mãe a tentativa de assassinato da menina e, ao pai, sua salvação. Ou seja, não havia sequer a figura do caçador. Para a mãe biológica, a beleza da princesa era considerada uma ameaça, uma vez que isso lhe roubaria a posição de “a mais bela”. Assim, enquanto o rei estava ausente, a rainha aproveita para levar a filha à floresta. A justificativa era colher rosas, mas, em verdade, a rainha planejava abandonar a filha na mata à sua própria sorte.

Assim que o senhor rei foi embora para a guerra, ela [a rainha] preparou sua carruagem e ordenou que fosse até uma ampla floresta escura, e levou Branca de Neve consigo. Nessa mesma floresta, porém, haviam [*sic*] muitas rosas vermelhas lindas. Assim que ela lá chegou com sua filhinha, falou para esta: ah, Branca de Neve, desça e corte as

lindas rosas para mim! E assim que ela foi obedecer essa ordem, andaram as rodas em maior velocidade, mas a senhora rainha tinha ordenado tudo, pois esperava que os animais selvagens deveriam devorá-la (GRIMM *apud* MENDES, 2017, p. 59).

Já o pai de Branca de Neve surge ao fim do manuscrito como verdadeiro redentor da menina, uma vez que volta da guerra e traz consigo médicos tão competentes que conseguem salvá-la (MENDES, 2017, p. 59). Nas edições seguintes, as figuras materna e paterna vão perdendo cada vez mais a importância. Quando da publicação de 1812, por exemplo, a salvação da princesa fica por conta do príncipe. Já na edição de 1819, a mãe de Branca de Neve morre no parto. Wilhelm Grimm, em especial, se responsabilizava por amenizar as passagens polêmicas das histórias, privilegiando um texto mais digerível pela audiência, que lidaria melhor com uma madrasta má do que com uma mãe com ímpetos assassinos. Vale observar que essa suavização em relação ao caráter vilanesco de pais e mães, substituindo-os por madrastas e padrastos nos contos se tornou uma constante nesse gênero literário.

No que se refere especificamente ao conto *Branca de Neve*, o apagamento completo das figuras materna e paterna, no entanto, se dá justamente no filme de Disney, em 1937, uma vez que os progenitores da menina não são sequer mencionados na película (MENDES, 2017, p. 59).

Ainda de acordo com Mendes, outra mudança observada entre o manuscrito de 1810 e as edições posteriores diz respeito à inserção de menções em torno da religiosidade cristã, ampliando, assim, o caráter dialético entre as protagonistas Branca de Neve e a madrasta. A pesquisadora observa que no texto de 1810 não é possível encontrar nenhuma referência a Deus ou ao ato de rezar. Isso já se modifica na edição de 1812 e se intensifica na de 1819, como vemos no trecho a seguir:

Muitas dessas menções aparecem como expressões corriqueiras ou adjetivos, como em “*Ei du mein Gott!*” (“*Ei, você, meu Deus!*”) e em “*gottlose Mutter*” (“*mãe sem Deus*”). Mas é na segunda edição, de 1819, que há uma passagem em especial que reforça claramente o caráter cristão: “[Branca de Neve] fez uma oração a Deus e adormeceu” (...). Essa menção à religiosidade cristã não existia nem no manuscrito de 1810, nem na versão de 1812. No manuscrito, a passagem encontra-se da seguinte forma: “Ela [Branca de Neve] provou todas as caminhas e não encontrou nenhuma que lhe ficasse certa até a última, ali ela ficou deitada” (...). Na edição de 1812, o trecho permanece essencialmente o mesmo, sem menção a orações cristãs: “Ali ela [Branca de Neve] provou as sete caminhas uma após a outra, mas nenhuma era certa para ela, até a sétima, na qual deitou-se e adormeceu (...)” (MENDES, 2017, p. 39).

1. Da literatura para o cinema: Disney cria Branca de Neve icônica

No que diz respeito à Branca de Neve cinematográfica, buscaremos entender como começaram, de fato, as incursões de Walt Disney em torno de sua releitura do conto clássico

literário dos Grimm. O que teria levado o então prestigiado criador de Mickey Mouse a transpor para as telas a jornada dessa princesa de contos de fadas?

O próprio Disney relata que, aos 15 anos, assistiu ao filme mudo de fantasia romântica *Snow White* (Dawley, 1916), estrelado por Marguerite Clark. A sessão foi patrocinada pelo jornal *Kansas City Star*, que visava oferecer uma espécie de recompensa pelo árduo trabalho dos garotos que atuavam como entregadores para a empresa – caso de Walt Disney. Anos depois, em carta a Frank Newman, o cineasta escreveria: “A impressão do filme ficou comigo ao longo dos anos, e sei que teve muita influência na seleção de Branca de Neve para ser minha primeira produção de longa-metragem” (GABLER, 2020, p. 256).

Tudo indica que o sonho começou a tomar formas concretas numa noite de 1934, quando Disney ofereceu 50 centavos de dólar a cada um de seus funcionários, orientando-os para que fossem jantar e, depois, retornassem ao estúdio.

Ninguém tinha ideia do que o chefe planejava. Mas o fato é que tão logo o grupo de cerca de 50 profissionais regressou, Disney, sob a luz de um único holofote – enquanto os funcionários, sentados em fileiras, permaneciam no escuro –, anunciou que iria fazer o longa-metragem baseado na história de Branca de Neve. Na sequência, realizou uma *performance* em que não só contava a trama tal qual a imaginava, como interpretava todos os papéis da narrativa, com as mais diferentes vozes e trejeitos dos personagens. O “show” durou três horas.³⁵

Disney conseguiu seu intento: transmitir paixão e entusiasmo à equipe. Ken Anderson, um dos animadores do estúdio, revela: “Nós simplesmente ficamos encantados. (...) Não pensávamos em fazer outra coisa, ou sequer em querer fazer outra coisa. Queríamos fazer o que ele tinha acabado de nos contar!”. Outro animador emenda: “Aquela *performance* durou três anos. (...) Quando ficávamos sem saber o que fazer, nos lembrávamos de como Walt havia feito aquela noite” (GABLER, 2020, p. 258-259).

A obsessão de Disney por contos de fadas teve início na infância. Uma vez à frente de sua própria empresa cinematográfica, “Filmou *O Gato de Botas, Os três porquinhos* e *Os músicos de Bremen* antes mesmo de sonhar com *Branca de Neve* (...), responsável por consagrar o diretor para sempre” (HUECK, 2016, p. 96). O fascínio por essas narrativas culminou com a concepção de um clássico cinematográfico capaz de arrebatar público e crítica, tecnicamente inovador e que mudaria os rumos do cinema de animação.

³⁵ *Disney Snow White and the Seven Dwarfs – Still the fairest of them all*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6FokmfZKIk>. Acesso em: 06 jan. 2023.

Para levar a cabo a empreitada de *Branca de Neve* foram necessários cerca de 600 empregados, que, durante três anos, produziram quase 250 mil desenhos. Se essa força-tarefa tivesse sido executada por apenas um homem, seriam necessários 200 anos para ser realizada (GABLER, 2020, p. 318). Mas, ao que tudo indica, as inúmeras etapas do processo, o investimento de energia, esforços e os empréstimos sucessivos que Walt e o irmão Roy precisaram pedir ao banco para dar conta do padrão de excelência exigido para a película, parecem tê-la impregnado com uma chancela de qualidade impossível de ser ignorada pelo público.

Após anos de trabalho, a estreia ocorreu no The Carhay Circle Theatre, em Los Angeles, em 21 de dezembro de 1937. Com 1.500 lugares, o espaço reuniu a nata de Hollywood, o que dava bem a dimensão das expectativas em relação ao filme e do *status* de Disney, à época com apenas 36 anos.

A película entrou em exibição geral em fevereiro do ano seguinte e, em maio, as vendas de brinquedos *Branca de Neve* somavam dois milhões de dólares, sendo que outros dois milhões vieram da venda de lenços de assoar o nariz *Branca de Neve*. Vale lembrar, ainda, do contexto histórico da época – no qual a população tentava se reerguer dos traumas econômicos causados pela Grande Depressão –, o que tornava todo esse sucesso ainda mais admirável. De posse desses números, o *New York Times* publicou um editorial otimista sugerindo que o filme de Disney poderia ser um caminho para sair da Depressão (GABLER, 2020, p. 316-322).

Em maio de 1939, *Branca de Neve e os Sete Anões* já havia angariado 6,7 milhões de dólares, tornando-se o filme americano de maior arrecadação até então. Ao término da temporada de 1939, havia sido exibido em 49 países, com dublagens em dez idiomas.

O filme foi feito em desenho animado combinado com rotoscopia – técnica de animação inventada em 1917 por Max Fleischer, que consiste na filmagem dos atores como referência para construir os desenhos de animação quadro a quadro, a partir de cada fotograma do filme original (SERRA, 2017, p. 36).

Os desenhos anteriores da Disney tinham seus personagens no estilo cartum. Mas para as personagens da princesa, príncipe, rainha e caçador de Branca de Neve, o objetivo era obter um estilo mais realista e naturalista (...) Para este propósito, utilizaram a rotoscopia mais pura para estes personagens e, para o restante, em estilo cartum, usavam a filmagem mais como uma referência para posicionamento, movimento, atuação e expressões” (THOMAS, JOHNSTON, *apud* FOGO, 2015, p.11).

Figura 1: Exemplo de desenho feito a partir das filmagens com atores

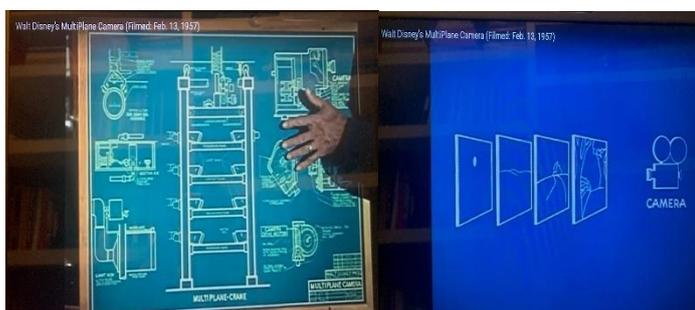


Fonte: *Behinde de scenes: Snow White and Seven Dwarfs* (1937). Disponível em: <https://imgur.com/gallery/IZkSR>. Acesso em: 06 jan. 2023

A rotoscopia, no entanto, não representava o único diferencial técnico do filme:

A grande inovação dessa película foi a câmera multiplanos, com a qual era possível, como o próprio Walt Disney explica no vídeo “Walt Disney Introduces the Multiplane Camera”, através do uso de cinco diferentes camadas, onde deveriam ser desenhados planos distintos, resultar em uma ilusão mais realista de perspectiva e profundidade. Ou seja, não era uma câmera de fato e, sim, uma mesa de animação com vários planos, que resultavam em uma percepção de perspectiva e movimento (CARVALHO, 2014, p. 29).

Figura 2: Walt Disney explica o uso da câmera multiplano. Captura de tela



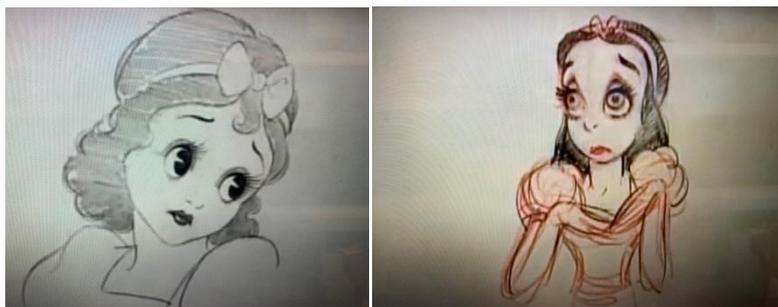
Fonte: Captura de tela. Disponível em: *Walt Disney's Mutiplane Camera (Filmed: Feb, 13 1957)* <https://www.youtube.com/watch?v=YdHTIUGN1zw>. Acesso em: 06 jan. 2023

Em entrevista para o documentário *Disney's Snow White and Seven Dwarfs – Still the fairest of them all* (ARENDS, 2001), o historiador de cinema Rudy Behmer explica que coube à dançarina Marjorie (Marge) Belcher (que passaria a assinar Marge Champion após o casamento) servir de modelo nas gravações que, posteriormente, seriam utilizadas como padrão para os desenhos realistas de Branca de Neve: “A ideia era vê-la dançando e se movimentando com os anões, por sua vez, interpretados por vários integrantes da equipe do estúdio. Essas danças e movimentos eram gravados e isso era usado como guia para os desenhos (...)”.³⁶

³⁶ *Disney Snow White and the Seven Dwarfs – Still the fairest of them all*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6FokmfZKIk>. Acesso em: 20 jul. 2021.

No mesmo documentário, John Canemaker, historiador de animação, rememora as diversas etapas da batalha para se chegar ao desenho definitivo da protagonista. Ele conta que, nos primeiros esboços, os traços de Branca de Neve eram semelhantes aos da personagem Betty Boop; depois, foi a vez de a heroína adquirir características físicas da atriz Zasu Pitts. Inúmeras tentativas foram feitas até que o resultado, mais realista, fosse alcançado.³⁷

Figura 3: Primeiros esboços de Branca de Neve: à esquerda, lembrando Betty Boop e, à direita, com traços da atriz Zasu Pitts



Fonte: Captura de tela *Disney Snow White and the Seven Dwarfs – Still the fairest of them all*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6FokmfZKIk>. Acesso em: 20 jul. 2021

Para a escolha da voz da personagem foi realizado um teste com 150 garotas, sem sucesso. E, como tudo em *Branca de Neve e os Sete Anões*, os bastidores dessa seleção resultariam em mais uma ótima história: um professor de voz estava em casa, falando ao telefone com um caçador de talentos dos estúdios Disney. Nesse exato momento, Adriana Caselotti, filha do tal professor, pegou a extensão telefônica e se ofereceu para o trabalho. A ousadia deu certo. Ao ouvir o teste de Adriana, Disney teria dito: “ela soou para mim como uma garota de 14 anos”. Em outras palavras: era exatamente o que ele procurava (GABLER, 2020, p. 296-297).

A despeito da inovação e da excelência técnica indiscutíveis, o virtuosismo do roteiro com as adaptações promovidas por Disney em relação ao conto dos Grimm é outro ponto alto do sucesso do filme. No conto, por exemplo, os anões sequer têm nome ou comportamentos que os distingam. Também não há o beijo do príncipe em Branca de Neve ao final. Esse beijo Disney tomou de empréstimo do conto *A Bela Adormecida*.

Na história narrada pelos Grimm, o caixão da princesa está sendo levado pelos serviços do príncipe, quando, de repente, tropeçam. Com o solavanco, o pedaço de maçã que estava

³⁷ *Ibidem*.

entalado na garganta de Branca de Neve se solta e ela volta à vida. Quando refletimos sobre as mudanças registradas no filme, devemos considerar que, tanto no conto quanto na produção levada às telas, a história é repleta de temas capazes de dar margem a um sem-número de interpretações e debates, tais como: orfandade, privação maternal e emocional, trabalho infantil, ciúme, vaidade, amor à primeira vista, tentativa de assassinato, fuga, medo, feitiços, envenenamento, simbologia da maçã – que remete à associação da mulher com o pecado e à interdição ao conhecimento – e conexão profunda com a natureza. Como resultado, somos capturados por essa avalanche de dramas, conflitos e sentimentos. cremos, no entanto, que, com seu apelo imagético e sonoro, o cinema parece ter potencializado as questões sociais, culturais e psicanalíticas da história, de maneira que é praticamente impossível ao público não se identificar ou não se emocionar enquanto assiste.

Trata-se, a nosso ver, do fascinante poder de algumas adaptações que, como nos lembra Linda Hutcheon, possuem a capacidade de ir além das obras originais, possibilitando o que entendemos como novas ramificações, crescimento e renovação estética. É o que explicita a reflexão da pesquisadora:

As histórias são, de fato, recontadas de diferentes maneiras, através de novos materiais e em diversos espaços culturais; assim como os genes, elas se adaptam aos novos meios *em virtude* da mutação – por meio de suas “crias” e adaptações. E as mais aptas fazem mais do que sobreviver; elas florescem (HUTCHEON, 2013, p. 59).

De uma forma ou de outra, somos tragados por essa avalanche de dramas, conflitos e sentimentos que estão no cerne do enredo protagonizado pela princesa de pele branca como a neve, de cabelos pretos como ébano e de lábios vermelhos como o sangue. O criador de Mickey Mouse enxergou a dimensão e o apelo universal do conto e enveredou, no seu filme, por um campo simbólico tão amplo quanto irresistível: “Mais tarde, Walt diria que havia escolhido o material com base em seu potencial estético: ‘Eu tinha anões simpáticos, vê? Tinha uma vilã, tinha o príncipe. E a garota. O romance’”. (GABLER, 2020, p. 256).

Branca de Neve e os Sete Anões (Hand, 1937) foi o primeiro longa-metragem de animação a conseguir transmitir à audiência emoções tão fortes quanto às do cinema *live-action*. As pessoas ficaram tocadas, tomadas pelo drama. Nunca tinha acontecido de o público chorar por causa de um personagem de animação.

O animador Ward Kimball relata: “Na cena de Branca de Neve no caixão, todo mundo chorou. Eu não podia acreditar. Era para ser só um desenho, mas todo mundo chorava”.³⁸ E quando Kimball usa o termo “todo mundo”, não estava exagerando. Para ele, o ponto alto foi a cena do velório da princesa no esquife de vidro: “Clark Gable e Carole Lombard estavam sentados perto e, quando Branca de Neve foi envenenada, estendida sobre aquela lápide, eles começaram a assoar o nariz. Eu podia ouvir o choro (...)” (GABLER, 2020, p. 317).

Conclusão

Ao analisar o conto e seu trânsito para o cinema, entendemos que tal fascínio vem tanto da protagonista quanto de sua antagonista. A dinâmica de uma é potencializada e se completa graças à da outra. Sem Branca de Neve, a vilã não teria motivos para suas ações e vice-versa. Não fosse a inocência, certa carência de jogo de cintura e ingenuidade da princesa, o público não perderia o fôlego vendo a rainha má apresentar contrapontos tão extremos – uma crueldade capaz de levar a audiência a desejar que ela pague por todos os seus atos.

Se o filme de Disney, nas palavras de Tatar, “faz da rainha má uma personagem de energia narrativa eletrizante” (2013, p. 95), é porque, na outra ponta, Branca de Neve presenteia os espectadores com o respiro e a tranquilidade que oferecem ao filme o equilíbrio necessário. Uma compensação que, em nosso entendimento, contribuiu para o estrondoso sucesso da película.

Tanto no conto de fadas quanto no filme de Disney, podemos encontrar a lembrança da Eva bíblica, que encarna a representação do pecado justamente porque ousou morder a maçã, fruta-símbolo do conhecimento. As mensagens subliminares da história da princesa Branca de Neve parecem as mesmas do texto das sagradas escrituras. Algo que podemos entender como: “Mulher, não se atreva a buscar o conhecimento. Não pense em desobedecer. Nem sonhe em dar asas à sua curiosidade!”. Mensagens que, para ficar no mesmo campo semântico do substantivo “maçã”, são “fruto” de épocas passadas. Cabe a nós analisar os contextos, debatê-los e construir um presente e um futuro em que as personagens femininas tenham a autonomia que merecem, como, aliás, deveria acontecer com as mulheres no mundo real.

As cobranças das novas gerações em torno da passividade da personagem Branca de Neve são, claro, compreensíveis, mas, quase sempre, não consideram o fato irrefutável de que

³⁸ *Disney Snow White and the Seven Dwarfs – Still the fairest of them all*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6FokmfZKIk>. Acesso em: 06 jan. 2023.

a protagonista era, no filme, uma jovem inexperiente de 14 anos, que sofre com a ausência dos pais e com a relação abusiva que a madrasta mantém com ela. Uma menina que, a despeito de ter vivenciado uma tentativa de assassinato pelo caçador, a mando da rainha, ainda encontrou forças para fugir, sozinha e aterrorizada, em meio à floresta. Uma garota como tantas outras, sonhadora, vaidosa, incapaz de ver malícia nas coisas – como nas três tentativas de morte sofridas enquanto já vivia na casa dos anões.

Ser mulher, por si só, conferiu a essa personagem uma carga demasiado pesada, arraigada ao imaginário masculino e exemplificada, com todas as letras, pela fala misógina do anão Zangado, registrada tão logo o grupo de mineiros chega em casa e depara com a moça dormindo: “Anjo, hein? Ela é uma mulher... e todas as mulheres são falsas! Cheias de sortilégio” (Hand, 1937).

Por tudo isso, nossa sugestão é que sigamos refletindo sobre a importância do conto, de suas diferentes versões, das tantas releituras que ela promove nas artes, inclusive para além do filme de Disney. Finalmente, acreditamos que as várias camadas de *Branca de Neve e os Sete Anões* (Hand, 1937) continuam sendo merecedoras de nossa máxima atenção. Até porque, ao analisarmos uma obra em detalhes, não raro aprendemos mais sobre nós mesmos, o que possibilita encarar nossas qualidades, defeitos, luzes e sombras. Para consolidar essa reflexão, vale lembrar a famosa frase que, desde a primeira transmissão do filme, vem resumindo tão bem a essência desse clássico da animação: “Espelho, espelho meu...”.

Referências

ARENDS, Harry. **Disney's Snow White and Seven Dwarfs** – Still the fairest of them all. 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6FokmfZKlk>.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES (Snow White and the Seven Dwarfs). Direção: David Hand, William Cottrel, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce e Ben Sharpsteen. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1937. 83 min, cor.

CARVALHO, Ana Elisa Alves de. **Personagens femininas em animações dos estúdios Disney** – Transformações de perfis em mulheres complexas. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

DA MATA, Sérgio; DA MATA, Giulle Vieira. Os irmãos Grimm entre romantismo, historicismo e folclorística. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 3, n. 2, 2006.

FOGO, Mariana Lopes. **O desenho animado rotoscópico e o Vale da Estranheza**: problemas e soluções. Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo, Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015, p. 10.

GABLER, Neal. **Walt Disney** – O Triunfo da Imaginação Americana. Tradução Ana Maria Mandim. São Paulo: Novo Século, 2009.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

MENDES, Franciele Lima de Oliveira. **A mais bela dama** – As ressignificações do feminino em adaptações (2012-2013) do conto Branca de Neve. Dissertação de Mestrado. (Pelotas: Centro de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, 2017).

SANDRONI, Luciana (org.). **Grimm – Os 77 melhores contos**. Volume I. Trad. Íside M. Bonini. Ilus. Ramirez. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2017.

SERRA, Jennifer Jane. **A vida animada**: (re)construções do mundo histórico através do documentário animado. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Artes – UNICAMP, 2017.

TATAR, Maria. **Contos de fadas** – Edição comentada e ilustrada. Edição, introdução e notas: Maria Tatar. Tradução Maria Luzia X. de A. Borges. 2ª ed. com. e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VOLOBUEF, Karin. **Um pouco sobre os Irmãos Grimm** – Contos de fadas dos Irmãos Grimm. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/atividadesadistancia_jan2016/limoeiro.pdf. Acesso em: 06 jan. 2023.

ZIPES, Jack. **Les contees de feés et l’art de la subversion** – Étude de la civilisation de moeurs à travers um genre classique: la literature pour la jeunesse. Traduit de l’anglais par François Ruy-Vidal. Paris: Payot, 1986.

O flipbook (re)descoberto: o projeto gráfico e a leitura do movimento em *O menino que virou chuva*

Luara Teixeira de Almeida
Diana Navas

Introdução

A provocação inicial para este trabalho foi o tema de livros para infâncias no século XXI, suas materialidades e autorias. Nossa proposta e título, portanto, carregam uma provocação, ao trazerem para debate o *flipbook*, uma técnica criada em 1868, em pleno século XIX. Por esse motivo, o *(re)descoberto*, pois pensaremos de que maneira esse mecanismo de animação ultrapassou os séculos e as mídias para chegar, neste momento, em produções literárias que se utilizam – também – dessa ferramenta.

No intuito de revelar as diferentes maneiras que a literatura de infância faz uso do *flipbook*, recorreremos a diferentes obras, tentando demonstrar como a técnica é manifestada empregada em diferentes graus na construção de narrativas. Na sequência, analisaremos, com mais profundidade, o livro *O menino que virou chuva*, de Yuri de Franco e Renato Moriconi, publicado em 2020 pela Editora Caixote. A obra foi finalista do prêmio Jabuti – categoria infantil – e recebeu o selo de altamente recomendável pela FNLIJ, além de constar na seleção dos 30 melhores livros de 2020, da Revista Crescer. É notável o alcance e sucesso que o livro obteve, tanto pela sua qualidade literária quanto por sua inovação de linguagem e exploração das materialidades. Justifica-se, portanto, um olhar atento às suas inovações.

1. *Flipbook*? Que livro é esse?

Para darmos início à nossa reflexão, é necessária uma explanação sobre o conceito de *flipbook* – termo em inglês e mais comumente encontrado no universo do cinema de animação. Voltemos à origem da técnica.

Richard Williams esclarece, em seu livro *The animator's survival kit*, as diferenças entre várias técnicas que foram surgindo nos primórdios do cinema de animação, explicando-nos que

Em 1868, uma novidade chamada “flipper book” apareceu em todo o mundo e permaneceu como um dispositivo simples e popular. Era apenas um bloco de desenhos encadernados como um livro ao longo de uma borda. Segure o livro com uma mão ao longo da borda encadernada e, com a outra, vire as páginas e veja-as se mover. O resultado é animação – a ilusão da ação contínua. Desenhos no tempo (WILLIAMS, 2009, p. 14, tradução nossa).³⁹

Sua estrutura é bastante similar a um livro tradicional, com uma borda encadernada e folhas que serão manuseadas. Williams (2009) ainda compara a técnica com a brincadeira de crianças de fazerem pequenos desenhos nos cantos dos livros de matemática, movendo as páginas para ver o movimento das imagens.

A animação tradicional ainda hoje se utiliza dessa técnica. Durante a produção dos desenhos-chave da animação, o animador “flipa” as páginas – tal qual descrito por Williams (2009) –, para dessa forma enxergar o movimento da cena, de forma próxima com o que será apresentado em tela no produto final. O profissional encadeia as páginas de desenhos em sequência e folheia a cena de baixo para cima, de maneira rápida e uniforme.

O *flipbook*, portanto, nada mais é do que um movimento decomposto em vários quadros. Como forma primária da animação, cria a ilusão de movimento por meio da persistência da visão, que é o fenômeno do olho humano em que um objeto persiste na retina por uma fração de segundo depois de sua percepção (WILLIAMS, 2009). Assim, antes do olho “esquecer” a imagem vista, uma outra muito próxima da primeira já aparece sucessivamente, criando a sensação de ação contínua.

A questão da animação em *flipbook* pode parecer, a princípio, distante da literatura. No entanto, ambos têm algo bastante relevante em comum: o livro *como* (mas não apenas) suporte. O folioscópio (outra designação para *flipbook*) não deixa de ser um livro, visto possuir capa, encadernação e páginas em sequência. O que muda, no entanto, é a forma de ler.

A leitura de um livro ilustrado tradicional pode ser entendida, segundo Nikolajeva e Scott (2011), como um *círculo hermenêutico*. “A análise hermenêutica parte do todo, depois observa os detalhes, retorna ao todo com um entendimento melhor, e assim sucessivamente, em um círculo eterno conhecido como círculo hermenêutico” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14). O *flipbook*, por sua vez, não é lido de forma a percorrer com os olhos o espaço total das páginas, muito menos com esse processo circular. Nele, precisamos fixar o olhar sempre no

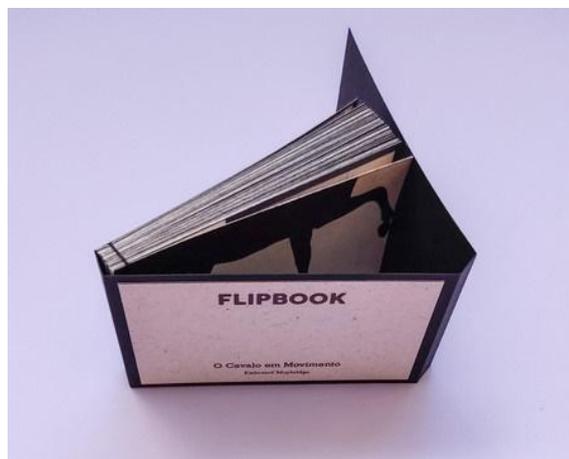
³⁹ In 1868 a novelty called ‘the flipper book’ appeared worldwide and it remained the simplest and most popular device. It’s just a pad of drawings bound like a book along one edge. Hold the book in one hand along the bound edge and with the other hand flip the pages and ‘see them move’. The result is animation – the illusion of continuous action. Drawings in time.

mesmo ponto enquanto são as imagens que mudam – a partir da nossa ação enquanto leitores – com velocidade suficiente para produzir uma percepção de movimento.

Percebemos, assim, a relevância da materialidade no *flipbook*, não podendo o livro ser entendido apenas como suporte, pois é ele que possibilita a ação e o movimento. É necessária uma forma diferente de manusear o objeto, usando o polegar para passar rapidamente as folhas diante dos próprios olhos. Desta forma, é possível repensar também uma relação diferente com a autoria, ao entendermos que o autor do movimento, ou seja, quem de fato faz com que as imagens entrem em ação contínua, é o leitor.

As imagens em sequência no formato *flipbook*, que poderiam ser apenas uma etapa técnica da animação, acabam virando de fato um objeto livro. É possível encontrar, por exemplo, trechos de filmes animados no formato *flipbook* à venda, para que nós, enquanto leitores/espectadores, tenhamos acesso a esses desenhos impressos em movimento. Este é o caso do box *Archive series Walt Disney's nine old men: the flipbooks* (2013), que traz os principais trechos das animações Disney em nove *flipbooks* diferentes; ou, ainda, até a publicação da editora independente Costuradus – Experimentos Gráficos, que traz o clássico *Cavalo em movimento*, precursor da animação em formato *flipbook* (Fig. 01).

Fig. 01: *O Cavalo em movimento* de Eadward Muybridge



Fonte: costuradus.com

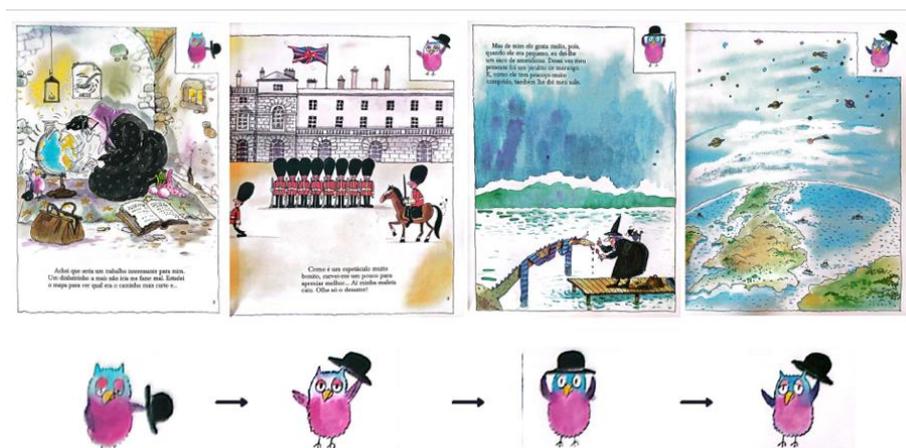
Outro ponto importante de aproximação entre a animação e a literatura é compreender de que forma o *flipbook* foi utilizado em obras literárias para infâncias. Refletiremos, no item a seguir, como a utilização desse jogo de imagens em sequência, criando movimento, foi explorado nesse tipo de produção.

2. Movimento narrativo

A técnica do *flipbook* pode, conforme observaremos a seguir, ser explorada em diferentes graus nas narrativas ilustradas, promovendo o alcance de diferentes efeitos de sentido.

Iniciamos, ainda na década de 90 do século XX, com a coleção *A bruxa Onilda*, de Roser Capdevila. O *flipbook*, nesses livros, foi utilizado nos cantos superiores das páginas, sempre com personagens secundários ou elementos que possuíam alguma relação com a história. A sequência era de apenas quatro desenhos que se repetiam até o final do livro, e está presente mais como uma brincadeira, sem contribuir diretamente com a narrativa que está sendo contada. Podemos observar, por exemplo, a coruja tirando e colocando o chapéu, repetidamente, enquanto a bruxa Onilda vive aventuras na Inglaterra (Fig. 02).

Fig. 02: *Bruxa Onilda vai à Inglaterra*



Fonte: CAPDEVILA, 1991

Eustáquio, de Alexandre Rampazo (2020), também se utiliza da técnica de repetição de imagens como recurso narrativo. Nela, acompanhamos a ação do mágico de fazer desaparecer no virar das páginas. Isso é possível com pequenas alterações na ilustração do personagem que é representado sempre no mesmo local da página da direita (Fig. 03), de modo que, ao folhearmos rapidamente as folhas, temos a sensação de movimento.

Fig. 03: *Eustáquio* (2020)



Fonte: Editora Leiturinha

Apesar de bastante interessante o recurso no decorrer da narrativa, ele é discreto e nem sempre notado como passível de movimentação do *flipbook*, uma vez que pode ser lido com o virar de páginas tradicional igualmente.

Em *Supergigante*, por sua vez, livro de Ana Pessoa e Bernardo Carvalho (2015), a técnica do *flipbook*, no canto das páginas, é trabalhada de forma um pouco mais elaborada. O personagem do livro corre e vai ganhando velocidade com o movimento criado pela sequência de desenhos folheadas pelo leitor, também em velocidade. A imagem, apesar de não estar justaposta ao texto verbal, ganha sentido ao nos lembrar constantemente de que o personagem, durante toda a narrativa, está correndo. O movimento, inclusive, é constante em todas as 157 páginas, sempre crescente e cada vez com mais velocidade até o personagem sair da página.

Nos livros apresentados nesta seção, como pode ser observado, o *flipbook* se apresenta de forma quase paratextual, como um elemento extra da história que está sendo narrada, não se constituindo, entretanto, como um componente narrativo essencial. Vejamos, agora, uma obra em que o *flipbook* é peça-chave para a composição da narrativa.

3. Chuva que virou poesia

O menino que virou chuva (2020) traz uma breve explicação aos leitores para que, no momento certo, segurem a lombada com a mão esquerda e com a direita, dobrem levemente as folhas para fora e, com o polegar soltando página por página, controlem o ritmo que as imagens aparecem em frente a seus olhos. Assim, com uma explicação que lembra a de Williams (2009) sobre o *flipbook*, descobrimos que esse livro exigirá algo diferente de nós, leitores, para acompanhar um menino que, de tanto chorar, virou chuva.

Imediatamente é possível levantar questões interessantes sobre essa narrativa, como por exemplo: como definir esse livro? É um livro ilustrado? Pode ser, pois ele apresenta uma relação entre palavra e imagem muito bem definida, em que “palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.15). Em outras palavras, não é possível retirar uma ou outra sem desfazer a obra. Mas será que não pode ser também entendido como livro-objeto, se pensarmos na materialidade construindo sentidos e formas de leitura? E talvez como um livro animado, livro cinema, animação literária? É narrativa literária em formato *flipbook* ou é um *flipbook* na linguagem literária? A reflexão principal é que ele acaba por ultrapassar qualquer definição em sua forma narrativa poética. *O menino que virou chuva* se utiliza de uma das primeiras técnicas de animação para, partindo de algo já existente, (re)criar algo novo.

Podemos ler, na narrativa, o texto virando tempestade, a imagem virando furacão e o leitor virando diretor de cinema, fazendo tudo se mover diante dos seus olhos. Isso incita-nos, novamente, a pensarmos sobre a questão da autoria. É evidente que todo livro depende do leitor para acontecer, ao menos pelo virar das páginas e pela leitura de palavras e imagens. Nesse livro, no entanto, o virar das páginas tradicional já não é mais suficiente. É demandada uma nova maneira de leitura, estabelecendo um desafio que faz com que o leitor tenha que apreender o conteúdo pela forma e a forma pelo conteúdo. A narrativa é trazida justamente pelo sopro das páginas do livro sendo ‘flipadas’. Trazida, sim, pois transportada em forma de ação contínua, das páginas estáticas ao leitor-autor, que decide também a velocidade da história, o tempo de duração da chuva, a qual vira chuva forte, tempestade e furacão, até surgir o raio de sol.

O movimento é criado a partir dos intervalos entre as imagens, como uma leitura de limiares, imagens no espaço que se tornam tempo nas mãos do leitor. Essa leitura é praticada e dominada aos poucos e o leitor se torna parte efetiva da construção narrativa. Em outras palavras, é preciso (re)aprender a ler, pois esse livro exige a percepção das palavras, imagens, materialidades e, também, do movimento autoral.

A partir disso, podemos refletir: seria esse livro somente um *flipbook*? Por que podemos compreender essa obra como literária e não somente como um trecho de animação encadernado? E novamente podemos responder recorrendo à inovação por ele proposta, a de (re)criação de uma técnica já conhecida.

A narrativa começa de maneira tradicional, com duas páginas duplas iniciais introduzindo a história. Em um certo momento, no entanto, percebemos que as imagens começam a se “repetir” e a página da esquerda deixa de ter qualquer tipo de texto. Essa é a entrada do *flipbook* narrativo, o qual não está presente apenas como ornamento e nem se deixa

passar despercebido. Ele é central para a poética que se constrói, ele é também significado. A utilização da página dupla é retomada no final, em um abraço que acalenta o personagem e o próprio leitor.

A aproximação da nuvem ao personagem, ao mesmo tempo em que as imagens vão diminuindo de tamanho: de página dupla, para página simples, para um requadro menor – como um *zoom* –, fazendo com que nós também nos aproximemos da cena (Fig.04), constitui o início da narrativa.

Fig. 04: Páginas iniciais de *O menino que virou chuva*

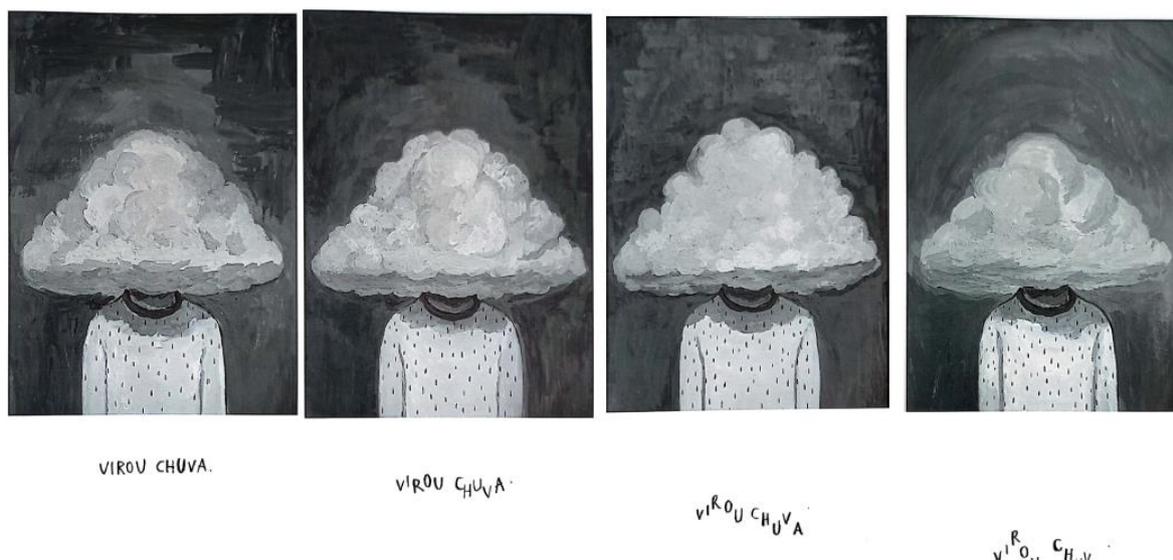


Fonte: FRANCCO; MORICONI, 2020

É a partir do momento em que a página da esquerda deixa de ter qualquer tipo de texto que o movimento de todas as imagens da página se desencadeia e o processo de autoria do movimento ocupa a cena.

A linguagem pictórica do menino com a nuvem na cabeça vai intensificando a representação da chuva. Enquanto isso, a linguagem verbal também representa um movimento, com as letras – que ganham dimensão de imagem – caindo pela página, reproduzindo o movimento da própria chuva. A tipografia é manuscrita, desigual como os pingos de chuva, escrita de maneira solta, mas com a intensidade de cada tipo de chuva evidenciada. A forma da palavra se altera em cada *frame*, ou página, enquanto acompanhamos a chuva cair (Fig. 05).

Fig. 05: Sequência de *O menino que virou chuva* (2020)



Fonte: FRANCCO; MORICONI, 2020

A tempestade vem ainda com mais força e, quando o raio cai, a palavra treme visualmente também. Como um único texto, palavra e imagem mostram-se inseparáveis. A tempestade, em seguida, vira um furacão, que engole todo o menino e o próprio texto verbal.

A chuva chega aos leitores por meio de diferentes sentidos. Estamos presos no meio dela, uma vez que usamos as duas mãos para realizar essa leitura; visualmente, vemos a chuva cair em ação contínua, em movimento, nas palavras e nas imagens; sentimos o vento que vem junto com a chuva em nosso rosto, pois, ao folhearmos as páginas, o movimento simula o ventar em nós; e, com o vento, sentimos o cheiro da chuva (das páginas). O livro, portanto, transpassa os sentidos, de modo que estamos envolvidos com todo o nosso corpo nessa leitura.

Cada uma das fases climáticas e de sentidos da história é “traduzida” em texto verbal e gráfico, tanto pictórico quanto tipográfico. Os tons de cinza igualmente contribuem para a construção dessa atmosfera, a qual se modifica quando nos deparamos com o amarelo surgindo, depois do furacão, como um raio de sol (Fig. 06).

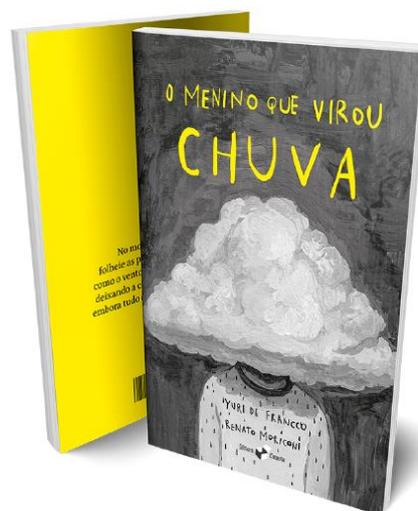
Fig. 06: A cor amarela surge como um raio de sol



Fonte: FRANCCO; MORICONI, 2020

Esse amarelo, no entanto, não é inédito na narrativa. A chave de leitura cromática já estava presente na capa do livro (Fig. 07). A chuva, cinza, e o raio de sol, amarelo, que quando se encontram formam um arco-íris, já estavam juntos desde o título: a chuva por meio do texto verbal e o sol por meio da cor. A predominância de tons acinzentados domina, mas o amarelo se destaca, atraindo nossa atenção. A lombada e a quarta capa são igualmente amarelas, estando materialmente por trás da nuvem que cobre a cabeça do personagem, esperando apenas um leitor que fizesse com que ela aparecesse e tomasse conta das páginas.

Fig. 07: Capa e quarta capa



Fonte: Editora Caixote

Conclusões

O menino que virou chuva, livro para infâncias do século XXI e que se utiliza de uma técnica do século XIX, mobiliza-nos por inteiro em sua poética. Nele, lemos, sinergicamente, palavra, ilustração e projeto gráfico, assim como muitas obras contemporâneas destinadas preferencialmente a crianças e jovens nos demandam. Trata-se de uma obra que nos evidencia o quanto elementos como tipografia, cores e *layout* – normalmente considerados paratextuais – constituem-se como agentes narrativos que intensificam as sensações e ampliam os sentidos suscitados pelo texto literário.

Apesar de recorrer em sua elaboração a uma técnica antiga, o livro consegue propor o novo: nele, além dessas linguagens, em virtude da inserção do *flipbook*, lemos e materializamos também o movimento, um movimento do qual somos autores ao definirmos, por meio do mover das páginas, o ritmo e duração da narrativa. Por meio da exploração da materialidade do livro, insere-se, em sua composição, mais uma linguagem narrativa, a qual, em sinergia com as demais linguagens – texto verbal, ilustração e projeto gráfico –, convida o leitor a tornar-se coautor e a atuar de forma mais ativa em relação à obra, visto dele ser demandada uma nova forma de leitura.

Podemos dizer que *O menino que virou chuva* (2020) é um livro que nos pega desprevenidos, como uma chuva de verão. Chega como um furacão, rompendo com todas as nossas expectativas de leitura, e fazendo com que uma nova forma de ler seja aprendida. Quando compreendemos tudo isso, esse livro nos atinge como tempestade.

Referências

- CAPDEVILA, Roser. **Bruxa Onilda vai à Inglaterra**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- CARRIÓN, Ulisses. **A nova arte de fazer livros**. São Paulo: Editora C/Arte, 2005.
- FRANCCO, Yuri de; MORICONI, Renato. **O menino que virou chuva**. São Paulo: Editora Caixota, 2020.
- KAWABATA, Helder. **O cavalo em movimento**: Eadweard Muybridge. São Paulo: Costuradus, 2021.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011
- PESSOA, Ana; CARVALHO, Bernardo P. **Supergigante**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

RAMPAZO, Alexandre. **Eustáquio, o mágico magnífico**. São Paulo: Leiturinha, 2020.

WILLIAMS, Richard. **The animator's survival kit**. London: Faber and Faber, 2009.

O Quebra-nozes, a literatura infantil e o imaginário natalino

Luciane Alves Santos

Introdução

Ernest Theodor Amadeus Hoffmann foi advogado, escritor, compositor, crítico musical, pintor e desenhista. De personalidade bastante versátil, sua fama repousa, sobretudo, no aporte de sua fortuna literária como expoente do Romantismo alemão. Embora tenha composto uma produção bastante variada, o escritor é reputado por sua literatura de cunho onírico e fantástico, cuja base influenciou vários escritores a exemplo de Baudelaire, Edgar Allan Poe e Guy de Maupassant. No ponto de vista de Sigmund Freud, estamos nos reportando ao mestre inigualável do infamiliar/estranho na literatura.

De sua extensa obra, duas narrativas talvez tenham alcançado maior difusão nos circuitos literários brasileiros: *O homem de areia (Der Sandmann)* e *O quebra-nozes e o rei dos camundongos (Nußknacker und Mausekönig)*. A primeira narra as perturbadoras e inquietantes experiências do jovem protagonista Nathaniel que, por meio de cartas enviadas à sua noiva e ao amigo Lothar, revela sua perspectiva da vida, seus tormentos e suas angústias. Curiosamente o conto ficou bastante conhecido no Brasil por intermédio da exegese de Freud no texto *O infamiliar* ([1919] 2019)⁴⁰, em que a narrativa de Hoffman serve como ponto de partida para analisar as raízes profundas dos traumas infantis e seus desdobramentos na idade adulta.

Quanto ao conto *O quebra-nozes e o rei dos camundongos*, nosso objeto de estudo para este capítulo, ele é hoje lembrado mundialmente como um clássico da literatura, principalmente pelo êxito alcançado em suas diferentes adaptações literárias, musicais e cinematográficas. A mais lembrada, sem dúvida, é a de Alexandre Dumas que, em 1845, traduziu e adaptou o texto para ser publicado pela Hetzel editora, no volume *Le Nouveau Magasin des enfants*⁴¹. No contexto musical, a versão de Dumas foi imortalizada pelo compositor Piotr Ilitch Tchaikovski em 1892, data da primeira apresentação do balé *O quebra-nozes*, em São Petersburgo, peça que entrou definitivamente para a história da arte como uma das composições mais conhecidas do mundo e como indispensável clássico natalino.

⁴⁰ FREUD, Sigmund. *O infamiliar*. Tradução de Emani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. São Paulo: Autêntica, 2019.

⁴¹ DUMAS, Alexandre. *Histoire d'un Casse-Noisette*. In: KARR, A. *Les Fées de la mer, Le nouveau magasin des enfants*, Contes du premier âge [1845]. Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation, J.Hetzel et Cie.

A narrativa se inicia na véspera de Natal, a família Stahlbaum, típica família burguesa alemã, prepara-se para distribuir os presentes às crianças: Marie e Fritz. A ansiedade infantil é relatada em detalhes e contribui para a compreensão da importância da ocasião para os pequenos. Entre os presentes aguardados, estão os oferecidos pelo padrinho Drosselmeier, desembargador, amigo da família e hábil em trabalhos manuais. Na mesa de Natal, Marie encontra o pequeno e desajeitado boneco Quebra-Nozes, a quem imediatamente se afeiçoa. É esse “homenzinho extraordinário”, como anuncia o narrador, que fará a conexão entre os mundos do real e da fantasia. O conto é construído em dois planos: o da família Stahlbaum e, dentro dessa narração principal, “A história da noz de casca dura”. Ao término do conto, o leitor se depara com uma enigmática fusão dos dois níveis narrativos.

Após a primeira publicação do conto, instaurou-se na crítica alemã certa discussão em torno da pertinência de *O quebra-nozes e o rei dos camundongos* como matéria literária para crianças. Um pouco distante da tradição dos contos de fadas da época em que se inscreve, a narrativa de Hoffmann engendra situações singulares e, principalmente, indefine as fronteiras entre o real e o imaginário. A partir desse debate, este capítulo tem o propósito de levantar algumas reflexões acerca dos procedimentos estéticos assumidos pelo autor para produzir um conto para crianças (ou apenas uma história sobre a infância). Paralelamente, proponho-me a examinar o papel que ocupa esta narrativa na difusão do imaginário natalino infantil.

O quebra-nozes e o rei dos camundongos foi publicado pela primeira vez em 1816, em pequeno volume intitulado *Contos Infantis (Kinder-Mährchen)*. Além do conto de Hoffmann, integravam a obra os contos “Gastmahl”, de Whillhem Contessa, e “Die kleinen Leute”, de Friedrich de la Motte Fouqué. Ao analisar o contexto da recepção do conto, Stefanie Junges (2020) assinalou que um comentário publicado em abril de 1817, na revista de crítica literária *Jenaer Allgemeine Literatur-Zeitung*, trouxe à tona uma incômoda discussão em torno do que realmente seria material adequado à infância e acusou Hoffmann de violar as ideias convencionais da época, considerando-se as acepções pedagógicas e o conteúdo das publicações infantis vigentes no período de publicação do livro.

De fato, os contos de fadas de Hoffmann assumem traços peculiares, quando comparados aos contos maravilhosos infantis dos irmãos Grimm, por exemplo, publicados a partir de 1812. Em Hoffmann assistimos ao “entrelaçamento de elementos mágicos ou encantados com aspectos extraídos da vida cotidiana. Assim, apesar das fadas e duendes, feitiços e animais falantes, vemos os problemas mais banais do dia-a-dia representados com acuidade e riqueza de detalhes” (VOLOBUEF, 1994). Além dessa tênue fronteira entre o real e o imaginário, as críticas decorreram especialmente de certa complexidade atribuída à leitura,

visto que algumas passagens da narrativa poderiam dificultar o entendimento das crianças, a exemplo dos dois níveis narrativos e alusões específicas às situações cotidianas na sociedade alemã.

Ao comentar a introdução do conto de Hoffmann na Rússia, Virginie Tellier (2019) assinala que, em 1835, o autor era bastante conhecido no país, muitas revistas rivalizavam para publicar suas obras, entretanto, o mais comum eram as traduções realizadas a partir da língua francesa. É nessa data que se publica pela primeira vez o *Quebra-Nozes* em russo tendo como referência a adaptação francesa “La poupée Monsieur le Bilboquet” (conte fantastique tiré du monde des poupées)⁴². O que nos estimula a refletir é a nota do tradutor, esclarecendo que o texto contém adaptações significativas e modificações apropriadas às ideias infantis. Tal observação significa que as críticas à suposta complexidade do conto para o público infantil extrapolaram os limites da recepção alemã e refletiram em suas futuras releituras. Alexandre Dumas, ao elaborar a adaptação do conto, *História de um quebra-nozes*, inicia a história com um capítulo intitulado “Prefácio”, nele, o narrador-personagem deixa claro que vai narrar uma história infantil, pois seu público ouvinte, composto por crianças, é bastante exigente e o intima a contar-lhes um conto maravilhoso: “– Sim, um conto de fadas, um bonito conto de fadas; queremos um conto de fadas!” (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p.19). Essas duas circunstâncias, na Rússia e na França, expressam a manifesta preocupação dos escritores para endereçar o conto especificamente ao público infantil.

Voltemos ao contexto alemão, *O quebra-nozes e o rei dos camundongos* voltou a ser publicado, desta vez na coletânea de contos *Os Irmãos Serapião* (1819). Seguindo a sugestão do editor Georg Andreas Reime, Hoffmann recolheu diferentes histórias, entrevistas e narrativas anteriormente publicadas para compor a obra *Os Irmãos Serapião*. Inicialmente, apenas um volume de contos foi planejado, mas o projeto se estendeu e culminou em uma obra composta por quatro volumes, nos anos de 1819 e 1820. À maneira de Decameron, os volumes apresentam uma situação inicial em que um grupo se reúne para contar diferentes histórias. Mas, distante dos jovens e simples narradores escolhidos por Boccaccio, Hoffmann transportou o grupo de contadores para um ambiente aristocrático, onde intelectuais burgueses, apenas homens, além de serem os contadores de história, estabeleciam longos debates a respeito de diferentes formas artísticas.

De acordo com Zaragoza (2019, p.124), estudos biográficos revelam que os personagens que compõem o círculo de narradores e debatedores são, respectivamente, Theodor

⁴² A boneca *Monsieur le Bilboquet* (conto fantástico extraído do mundo das bonecas).

(Hoffmann ele mesmo), Vincenz (doutor Koreff), Sylvester (Comtessa), Ottmar (Hitzig, amigo e primeiro biógrafo de Hoffman), Lothar (Lamotte-Fouqué), e Cyprian (Chamisso). Trata-se, obviamente, de personagens abertamente inspirados no círculo social de Hoffmann e, como porta-vozes do próprio autor, trazem à tona diferentes assuntos e algumas controvérsias estéticas de seu tempo.

O quebra-nozes e o rei dos camundongos aparece no primeiro volume (1819), no seguinte quadro: após intenso debate no círculo de amigos, um dos irmãos Serapião, Lothar, se oferece para dissipar o tom sombrio da sessão narrando uma história infantil de sua própria autoria. Sob a incredulidade da capacidade do narrador de produzir um conto para crianças, o auditório se propõe a analisá-la e emitir suas opiniões.

Finda a narração, inicia-se entre os ouvintes um debate acerca da pertinência ou não dessa narrativa ao universo das crianças, uma vez que os limites entre o real e o imaginário pareciam pouco claros para a jovem protagonista Marie. Theodor interroga Lothar sobre o que de fato seria um conto para crianças. E com que autoridade ele poderia classificar a narrativa como infantil. Ottmar, por sua vez, alega que o conto nuclear, “A história da noz de casca dura”, não favorece o entendimento, portanto, no geral, a história é confusa e complicada e falha ao não transmitir com clareza as ideias. Em resposta aos pareceres emitidos pelos colegas, Lothar explica que considera um erro subestimar a capacidade interpretativa das crianças e esclarece que a história foi anteriormente contada para os filhos de sua irmã, receptores ideais, cuja assimilação de todas as partes do enredo e maravilhamento com os personagens não deixou dúvidas quanto à sua adequação para a infância. As respostas dirigidas ao colega, certamente, evidenciam a própria concepção de Hoffmann, que fornece, sob esse diálogo disfarçado, uma clara resposta às críticas voltadas à sua obra de cunho infantil.

Hoffmann elaborou o conto de fadas como forma de presentear os filhos de seu amigo e editor Hitzig, essa circunstância nos permite concluir que a recepção da narrativa foi inicialmente pensada para esse público. Zaragoza (2019, p. 129) avaliou que o autor recusou-se a ceder às regras e às estruturas específicas dos contos infantis, pois elas tendem a introduzir a criança em um imaginário autossuficiente; e, para o autor, “nada é mais maravilhoso nem mais fantástico que a vida real”⁴³ (HOFFMANN *apud* ZARAGOZA, 2019, p. 130)

Junges (2020) lembra que se trata de uma narrativa interessante porque, assim como outros textos de Hoffmann, o narrador se dirige diretamente ao leitor, de modo a estabelecer uma representação ficcional da recepção infantil: “Ela fechou o armário e já ia para seu quarto,

⁴³ “[...] rien n’est plus merveilleux ni plus fantastique que la vie réelle”.

quando – *ouçam com atenção, crianças* – começou a escutar uns sussurros e uns cochichos e um farfalhar à sua volta (...)” (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p. 182, grifo meu). Embora a defesa do autor esteja voltada para a validade da narrativa para crianças, é importante lembrar que o tom de conversa adotado em algumas passagens do texto indica que tanto pode ser endereçado a crianças leitoras mais velhas, quanto aos adultos incluídos no processo de recepção.

Dirijo-me a você mesmo, atento leitor ou ouvinte – Fritz, Theodor, Ernst, ou seja lá qual for seu nome –, e peço que se lembre de sua última mesa de Natal ricamente enfeitada e com lindos presentes coloridos, e então você será capaz de imaginar como as crianças ficaram paralisadas, mudas, os olhos brilhando (...)

Se já aconteceu a algum de meus honoráveis leitores ou ouvintes o acidente de se cortarem com vidro, saberão quanto dói um ferimento assim, e quanto é terrível e difícil de sarar. (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p.165; 230).

No primeiro trecho, o próprio autor se insere no nível da narração e, no seguinte, o narrador procura estabelecer conexão direta com leitores, sejam adultos ou crianças, inferida pelo tipo de discurso empregado. Nesse sentido, o texto não se limita a um ou outro público e, sim, é voltado a distintos leitores e ouvintes, fato constatado pela universalidade atingida pela obra desde o período de publicação.

2.

O Quebra-nozes e o rei dos camundongos foi construído por Hoffmann em catorze capítulos, em que se entremeiam situações prosaicas do cotidiano de uma família berlinense e o mundo de fantasias criado pela protagonista Marie. Como foi assinalado anteriormente, diferentemente dos contos de fadas tradicionais, Hoffmann imprime à sua narrativa dois momentos: o tempo real e cotidiano e o tempo da fantasia, medido pela própria subjetividade de Marie.

O ponto de partida do enredo é marcado temporalmente “durante todo o dia 24 de dezembro, os filhos do dr. Stahlbaum ficavam proibidos de pisar na sala central e, ainda mais, na luxuosa sala de estar, adjacente.” (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p.160). Todo o ambiente é preparado para os festejos natalinos, há grande destaque para a decoração da mesa, da árvore de natal e os presentes. Em *Noel* (2002), Martyne Perrot traçou historicamente a origem das festas natalinas até a atualidade. Segundo a autora, no período medieval, as reservas de alimento acumuladas durante o ano asseguravam às pessoas, principalmente aos camponeses, a possibilidade de ficarem resguardadas até a primavera, esse hábito era festejado por famílias

reunidas em seus lares durante o período do inverno. É a partir dessa prática que a festa natalina ocupou o espaço doméstico e se tornou incontestavelmente uma festa familiar, como se observa nos arranjos natalinos organizados pela família do Sr. e Sra. Stahlbaum.

Ao adentrar ao seio familiar, as crianças se tornam o centro das festividades. Perrot (2002, p.60) assinala que, no folclore europeu, as crianças ocupavam um lugar muito especial nessa cerimônia, sobretudo àquelas nascidas no período do natal: a eles foi concedido o dom de ‘ver’ o outro mundo, onde vivem os espíritos e os invisíveis. Ainda, segundo a autora, depois da missa da meia-noite, eles poderiam ver, entre os moradores da vila, os que morreriam durante o próximo ano. Quanto às crianças nascidas na noite de 24 de dezembro, essas teriam poderes especiais, como anular a magia das feiticeiras e até mesmo de estabelecer conexões com almas mortas.

Na esfera material, a dos presentes, eles foram “inventados” na metade do século XIX, mas a origem tem raízes mais profundas e remontam a uma história do período da Roma antiga. Anteriormente, havia a festa de celebração do Ano Novo, no mês de janeiro, ligada à deusa Strenia, de onde se origina o termo “*étrennes*”,⁴⁴ futuramente substituído por presentes de natal (PERROT, 2013, p.7-9). O que se nota nessas histórias é o caráter sobrenatural a elas atribuído, os presentes, por exemplo, “caem do céu”, ou seja, um mundo de lendas e magias é despertado no período do Natal. Em Hoffmann, apesar de as crianças terem conhecimento de que os responsáveis pelos presentes são seus pais, há ainda um enredamento de mentalidade religiosa, de devoção ao menino Jesus, que também coopera para o despertar do imaginário:

As crianças bem sabiam que seus pais tinham comprado lindos presentes de todos os tipos para elas, os quais agora estavam sendo colocados sob a árvore de Natal, assim como tinham certeza de que o querido Cristo Santo tudo iluminaria com seus olhos de criança, gentis e piedosos, e que cada presente de Natal, como se abençoado por uma mão generosa, proporcionava às crianças uma alegria maravilhosa incomparável (...) [...] foi sua irmã mais velha Luise, acrescentando que também o Cristo Santo é quem sempre presenteia as crianças através dos seus pais, dando-lhes aquilo que pode lhes proporcionar alegria e diversão verdadeiras, do que ele sabe melhor do que as próprias crianças (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p. 163).

Nesse sentido, tanto aspectos materiais, como a distribuição dos presentes para as crianças merecedoras, quanto os imateriais, refletidos nos valores burgueses da época, foram difundidos pelo conto.

Nessa metamorfose da festa, o papel de escritores como Charles Dickens e E.T.A. Hoffmann foi fundamental. Contadores e intérpretes geniais, eles contribuíram para forjar este “espírito de Natal”, cheio de empatia e solidariedade, em que cada ano, todos

⁴⁴ Presente ou gratificação oferecida no primeiro dia do ano.

Présent ou gratification offert à l'occasion du premier jour de l'année (LE ROBERT, 2008, p. 269)

receiam que ele se dissipe no momento em que se retiram as guirlandas e as árvores de natal. Eles trabalharam, e o continuam fazendo, diferentes gerações de crianças, crer um período cheio de encantamentos (PERROT, 2013, p. 9).

Na distribuição dos presentes das crianças, de modo bastante convencional à época em que foi escrito, a pequena Marie recebe como presente bonecas, utensílios de cozinha em miniatura e um vestidinho de seda, e seu irmão Fritz um cavalo de brinquedo e um esquadrão de soldados. Entre os presentes, dispostos na mesa, a pequena Marie se afeiçoa a um boneco de madeira, um quebra-nozes. Blamires (2009) lembra que o boneco está envolto em muito mistério, pois é o último presente que as crianças descobrem e, em nenhum momento do texto, o leitor conhece a sua origem, o narrador não revela quem o trouxe. Não obstante, sua existência não parece tão enigmática assim, já que, como parte da tradição alemã, a presença dos bonecos quebra-nozes nas festas natalinas são prenúncio de boa sorte para o lar (SCULLION; TREBY, 2020).

Após manusear bruscamente o quebra-nozes, o irmão de Marie, Fritz, danifica o pequeno boneco. Inconsolável, ela o toma para si e recebe do padrinho a missão de consertá-lo: “Coloquei o Quebra-Nozes expressamente sob a proteção de Marie e, como vejo que agora ele precisa de proteção, é a ela que cabe essa responsabilidade, e ninguém deve interferir.” (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p. 175). Esse diálogo inicial antecipa, em parte, a aventura maravilhosa que se desenrolará no quarto de Marie.

No capítulo intitulado “Coisas maravilhosas”, antes de adormecer, Marie tem seu primeiro contato com um universo paralelo e mágico, é nesse momento que se dá o entrecruzar entre o real e o imaginário. O princípio de seu mundo real começa a deslizar para o mundo sobrenatural por meio do mecanismo do relógio que anuncia a entrada do rei dos camundongos e, o mais extravagante e assustador, ela reconhece a figura do padrinho no quarto: “Marie começou a sentir muito medo e por pouco não fugiu dali, horrorizada, quando viu o Padrinho Drosselmeier, que estava sentado em cima do relógio de parede em vez da coruja, e agora eram as abas do seu casaco amarelo que pendiam como se fossem asas.” (HOFFMAN; DUMAS, 2018, p. 182). A presença de Drosselmeier em dois mundos constitui a essência da fantasia, trata-se de um personagem-chave do enredo, pois a ele será atribuída a mediação entre o real e o imaginário.

Mergulhada nesse outro mundo, ela assiste à violenta batalha travada entre dois grupos: o boneco quebra-nozes, que lidera os demais brinquedos; e o rei rato de sete cabeças e seus súditos. A ruptura do mundo da fantasia se dá quando Marie tenta amparar o quebra-nozes na batalha, ela se machuca na vidraça do armário e cai desacordada. Ao retornar a si, é cercada de

cuidados da mãe e do médico, que ouvem a história mágica contada por Marie, mas a mãe refuta a narração e insiste que são “besteiras” ou delírios causados pela febre. Portanto, os pais descartam o interesse da criança pelos processos criativos, a imaginação de Marie sempre aparece subordinada ao julgamento dos adultos. Essa dupla condição conduz o leitor a duas possibilidades de interpretação: o pensamento mágico de Marie ou a racionalidade dos adultos que empurra a fantasia para o universo dos sonhos e dos delírios febris. Estabelecendo vínculo entre os níveis narrados, está o enigmático personagem Drosselmeier, que inexplicavelmente parece pertencer a ambos.

Na função de reservatório de histórias maravilhosas, o padrinho se propõe a contar a história da princesa Pirlipat e da noz da casca dura, enquanto Marie se recupera. Essa narrativa se liga diretamente à narrativa principal, como veremos a seguir. Drosselmeier principia a narrativa de um conto de fadas, cuja conexão explicará a rivalidade e a violenta batalha travada entre o rei rato e o pequeno quebra-nozes na noite anterior. A narrativa é entrecortada e, em clima de suspense, é desenvolvida por três noites⁴⁵ até o seu desfecho.

Em um reino, o rei e a rainha estão radiantes com o nascimento da princesa Pirlipat. A rainha, receosa e inquieta, ordenou vigilância integral ao quarto da princesa e, de modo estranho, exigia a presença de um gato que ronronasse ao lado do berço. A explicação a esses cuidados é dada em seguida. Para festejar um acontecimento, o rei solicita à rainha que prepare seu prato predileto: salsichas. Enquanto cozinha, a rainha recebe a visita de Dona Camundongora, que vivia no palácio há muitos anos e mantinha uma grande corte debaixo do fogão. Muito bondosa, a rainha deixou que a ratinha e seus sete filhos comessem o toucinho disponível. Sobrou tão pouco alimento, que o rei, enraivecido e aconselhado pelo relojoeiro e alquimista da corte, Christian Elias Drosselmeier, expulsou Dona Camundongora e todo seu séquito.

Para se vingar, a rainha dos ratos consegue contornar a vigilância e transforma a pequena princesa em uma criança de “cabeça inchada e deformada sobre um corpinho mirrado”. Inconformado, o rei exige que o relojoeiro e alquimista Drosselmeier cure a princesa. Após consultar o astrônomo da corte, eles chegam à conclusão de que para voltar a ser bonita como antes, a princesa precisaria comer o coração doce da noz Krakatuk. Entretanto, a noz tinha a

⁴⁵ Os três dias são divididos nos capítulos respectivamente intitulados: A história da noz de casca dura; Continuação da história da noz de casca dura; Conclusão da história da noz de casca dura. (HOFFMANN, E.T.A.; DUMAS, A. **O quebra-nozes**. A versão clássica e a versão original. Trad. André Telles e Luís S. Krausz. São Paulo: Zahar, 2018)

reputação de ser tão dura que nem mesmo um canhão conseguiria parti-la. Para completar o ritual do desencantamento,

[...] essa noz tão dura teria que ser quebrada diante da princesa pelos dentes de um homem que nunca tivesse cortado a barba e que nunca tivesse usado botas, e que, então, com os olhos fechados, teria que dar a ela o coração da noz. Só depois de recuar sete passos sem tropeçar o jovem poderia voltar a abrir os olhos. (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p. 216).

Depois de intensas buscas, quinze anos mais tarde, Drosselmeier retorna a Nuremberg e reencontra seu primo Christoph Zacharias Drosselmeier, fabricante de brinquedos. Ao narrar seus infortúnios e os anos de buscas infrutíferas, descobre que seu primo é o guardião da noz de casca dura e seu filho seria justamente o jovenzinho que nunca se barbeara ou usara botas. Surpreendentemente, o rapaz “ficava, muito elegante, na loja do pai e, para ser galante como era de seu feitio, quebrava nozes para as jovens, motivo pelo qual elas também o chamavam de O Belo Quebra-Nozes.” (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p. 222).

Levado ao palácio, o jovem Drosselmeier conseguiu restituir a beleza da princesa Pirlipat, mas um acidente fez com que ele esmagasse com o pé Dona Camundongora, e esse imprevisto trouxe terríveis consequências. Antes de morrer, a rainha dos ratos enfeitiça o jovem, transformando-o em um menino feio e deformado, de modo que a princesa o rejeita. Por fim, o astrônomo prevê que as deformações desapareciam quando um camundongo de sete cabeças, o rei dos camundongos, fosse vencido pelas mãos do quebra-nozes e, ainda, uma jovem se apaixonasse por ele, a despeito de sua feia aparência.

No primeiro plano narrativo, observamos que os personagens passam a ser os narratários do segundo plano diegético, ligado ao primeiro por intermédio de dois personagens: o jovem Drosselmeier (O quebra-nozes) e o desembargador/relojoeiro Sr. Drosselmeier. Todorov (2003), em “Os homens-narrativas”, especificou que uma história segunda, quando englobada na primeira, passou por um processo denominado encaixe. Para o crítico, esse mecanismo de encaixe ocasiona a interrupção da história precedente e favorece a aparição de uma nova personagem. No caso do conto de Hoffmann, a nova história que é contada não insere novos personagens, mas esclarece a origem e a função de alguns deles. Ainda pontua Todorov: “Ser a narrativa de uma narrativa é o destino de toda narrativa que se realiza através do encaixe” (2003, p.123-125).

De acordo com Junges (2020), *O quebra-nozes e o rei dos camundongos* é um conto estruturado como uma noz, pois a disposição dos capítulos demonstra um entrelaçamento dinâmico entre a forma e o conteúdo. Os seis primeiros capítulos servem como uma ‘casca’

para a interiorização da história nuclear, introduzida por Drosselmeier que narra a sua própria história, esclarecendo a sua função na diegese: romper as barreiras que distinguem o real do imaginário. Ocupando papel de destaque, o personagem é descrito como um “homenzinho misterioso”, “baixinho e mirrado, tinha o rosto cheio de muitas rugas e, no lugar do olho direito, um tapa-olho negro”, comicamente, usava uma peruca de vidro.

Entretanto, é em sua habilidade, sua engenhosidade para construir mecanismos, que se tornará fundamental para o jogo de ambiguidades que se estabelecerá na narrativa. Homem que entendia de relógios e era até capaz de construí-los, não apenas um gênio mecânico, mas construtor de mundos paralelos onde as crianças poderiam mergulhar na fantasia, nesse sentido, trata-se de um personagem que aciona e rege diferentes mundos narrativos (BLAMIRE, 2009).

Ao fornecer à Marie uma explicação para as maravilhas da noite que ela viveu, o desembargador Drosselmeier exerce a função do homem-narrativa, que insere o universo mágico e o conecta ao mundo real. Nesse sentido, esse personagem se apresenta vital para toda a narrativa, visto que, aos olhos da menina, ele pertence a dois mundos, validando, portanto, todos os elementos mágicos do texto. Para Marie, não havia mais dúvidas do entrecruzar das fronteiras, ela não se interroga quanto à natureza de sua experiência, ao contrário, estava convencida: “Agora ela sabia que o Quebra-Nozes não era ninguém senão o jovem Drosselmeier de Nuremberg, o lindo sobrinho do Padrinho Drosselmeier que tinha sido enfeitado por dona Camundongora” (HOFFMANN; DUMAS, 2018, p. 239).

Walter Benjamin assinalou que as crianças formam seu próprio mundo de coisas a partir de suas vivências com elementos maravilhosos. Ao ouvir o conto da princesa Pirlipat, Marie estabeleceu uma explicação lógica para a sua noite encantada, de modo que a fantasia se infiltra paulatinamente na sua própria realidade, ou, como apontou Benjamin: “um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p.58).

No final do conto, o leitor assiste à verdadeira simbiose entre os dois planos narrativos, real e maravilhoso conectam-se definitivamente: Marie casa-se com o jovem sobrinho de Drosselmeier, magicamente transportado para o segundo plano narrativo. Apesar da aparente resistência de Hoffmann à estrutura dos contos infantis, o autor não poderia organizar o desfecho de modo mais próximo possível dos modelos tradicionais: a festividade do enlace matrimonial e o reinado em um prodigioso mundo encantado. Mas, adverte o narrador, somente aqueles que têm olhos para tanto pode ver que ela reina onde há em toda parte, florestas de Natal faiscantes, castelos de marzipã transparentes e as coisas mais esplêndidas e mais maravilhosas. (HOFFMAN; DUMAS, 2018, p. 264).

Os aspectos materiais e imateriais da celebração natalina se configuraram, no decorrer dos anos, em imenso repertório cultural de imagens e símbolos encontrados nas mais variadas culturas. Não se pode negar a importância que *O quebra-nozes e o rei dos camundongos* ocupou no enraizamento desses símbolos, a exemplo da decoração, da ceia, da árvore de natal, dos presentes e da magia do espírito natalino. É nessa noite especial que a protagonista Marie experiencia seu mundo lúdico se fundir ao seu mundo banal e cotidiano, a magia não se esvai, pelo contrário, permite à criança vivenciar a fantasia dentro de seu próprio mundo realista. Possivelmente seja exatamente essa proposta a que Hoffmann aspirou ao escrever seu conto de fadas.

Referências

BLAMIRE, David. E. T. A. Hoffmann's Nutcracker and Mouse King. In: **Telling Tales: the ontexto germany on english children's books 1780-1918**. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2009. P. 223-244. Acesso em 10 de maio, 2022.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar**. Tradução Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. São Paulo: Autêntica, 2019.

HOFFMANN, E.T.A; DUMAS, Alexandre. **O quebra-nozes**. A versão clássica e a original. Tradutores: André Telles e Luís S.Krausz. São Paulo: Zahar, 2018.

HOFFMANN, E.T.A. **The Serapion Brethren**, Vol. I. Translator Alex. Ewing. Project Gutenberg's The Serapion Brethren,, by Ernst Theodor Wilhelm Hoffmann, 2010.

JUNGES, Stefanie. **Kinder-Märchen< in a nutshell?** E.T.A. Hoffmanns Nußknacker und Mausekönig. Disponível em: <https://etahoffmann.staatsbibliothek-berlin.de/portfolio-item/nussknacker-und-mausekoenig/>. Acesso em 12 de maio, 2022.

LE ROBERT. **Dictionnaire Le Robert de poche**. Paris: Édition mise à jour. 2008, p.269

SCULLION, Val; TREBY, Marion. **The Romantic Context of E. T. A. Hoffmann's Fairy Tales, The Golden Pot, The Strange Child and The Nutcracker and the Mouse King**, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340709374_The_Romantic_Context_of_E_T_A_Hoffmann's_Fairy_Tales_The_Golden_Pot_The_Strange_Child_and_The_Nutcracker_and_the_Mouse_King. Acesso em 01 de junho, 2022.

TELLIER, Virginie. **Casse-noisette de Tchaïkovski Une œuvre culturelle matrimoniale pour l'enfance**. 2019 – 2, n° 8. Littérature de jeunesse et Europe romantique. Disponível: <https://classiques-garnier.com/cahiers-d-etudes-nodieristes-2019-2-n-8-litterature-de-jeunesse-et-europe-romantique-casse-noisette-de-tchaikovski.html>. Acesso em 05 de maio de 2022.

TODOROV, Tzvetan. Os homens-narrativa. In: **As estruturas narrativas**. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003

VOLOBUEF, Karin. Prefácio. In: HOFFMANN, E. T. A. **O Pequeno Zacarias chamado Cinábrio**. Tradução, prefácio e notas de Karin Volobuef. Edição bilíngüe alemão-português. São Paulo: Ars Poetica, 1994. 191p. (Coleção Ficção; Série Germanica, 1). Disponível em: https://volobuef.tripod.com/pref_zaches.htm. Acesso em 30 abr. 2022.

ZARAGOZA, Georges. Qu'est-ce qu'un conte pour enfant? Les Casse-noisette de Hoffmann et Dumas, **Cahiers d'études nodiéristes**, n° 8, 2019 – 2, Littérature de jeunesse et Europe romantique, p. 123-138.

Sobrevivi? Uma leitura do mangá *Hiroshima: a cidade da calmaria* - parte I

Luciana de Paula

Introdução

O presente capítulo busca organizar uma leitura do mangá *Hiroshima: a cidade da calmaria*, de Fumiyo Kouno que, embora tenha sido lançado no Japão em 2004, só chegou ao Brasil em 2010 pela editora JBC.

Vencedor do Japan Media Arts Festival – 2004 e do Osamu Tezuka Cultural Prize Creative Award – 2005, *Hiroshima* traz a história de três jovens japonesas sobreviventes do ataque atômico, cada uma delas em uma narrativa à parte. A primeira narrativa apresentada no mangá se intitula *A cidade da Calmaria* e marca o percurso de Minami Hirano, uma jovem que já conta com dez anos de sobrevivência após o lançamento da bomba. É sobre esse percurso que o presente estudo se mantém focado.

Com base na trajetória de Hirano, o artigo busca lançar um olhar analítico sobre o conceito de “culpa por ter sobrevivido” e o trato artístico dado a este ao longo da obra⁴⁶.

Em termos gerais, o presente estudo se abre com algumas observações sobre o mencionado sentimento de “culpa por ter sobrevivido”, perseguindo elementos de sua gênese e pontuando as diferenças entre a construção da psique japonesa diante da ocidental. Em seguida, toma-se uma breve passagem pelo enredo, lançando fios para a estruturação da análise que, por sua vez, busca evidenciar o trato dado à questão da “culpa por ter sobrevivido” em suas ocorrências mais incisivas, suas nuances sugestivas e suas possíveis contradições.

Retratando de modo muito sensível e singelo, aspectos psicossociais do povo japonês, *Hiroshima: a cidade da calmaria* traduz, através das vivências de suas personagens, os sentimentos e as experiências de tal povo em face de uma das maiores catástrofes que a humanidade já presenciou: o ataque nuclear resultante da ação da bomba atômica. Como um *mejiro* (pássaro encontrado na África, no Sul da Ásia e na Oceania) de asas queimadas, Hirano nos humaniza na exata medida que partilha com o leitor a sua experiência, sensibilizando-nos

⁴⁶ Vale mencionar que essa é apenas a primeira parte do artigo, há uma segunda que tenciona tratar, de modo mais detido, da doença *pika-don* e da suspensão *ma*.

para a realidade de uma menina que sobreviveu sem se sentir merecedora ou digna da própria vida.

1. Alguns conceitos iniciais

Em japonês, existe um termo para se referir ao sobrevivente do ataque atômico, esse termo é *hibakusha* que significa, literalmente, pessoa que foi afetada pela explosão. De acordo com Takashi Morita, fundador da *Associação Hibakusha Brasil Pela Paz* e autor de *A última mensagem de Hiroshima*:

São considerados *hibakushas* aqueles que estavam na cidade de *Hiroshima* e de *Nagasaki* nos dias 6 e 9 de agosto de 1945 num determinado perímetro urbano e aqueles que entraram nesses locais no período de duas semanas. Esses últimos por terem sido contaminados por radiações remanescentes, muito nocivas ao corpo humano, perigo este que na época da detonação da bomba era desconhecido (MORITA, 2017 p. 124).

A exposição do ser humano à ação radiativa e à violência resultantes da bomba atômica trouxe consequências que vão muito além dos efeitos imediatos da explosão. É comum que *hibakushas* padeçam de um intenso sentimento de “culpa por ter sobrevivido” a seus entes queridos. Contudo, antes de tratar desse específico sentimento, é importante compreender a relação construída pelo povo japonês com o que nós, ocidentais, entendemos como culpa.

De acordo com Ruth Benedict, em *O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*, há duas posturas mais conhecidas para a maneira como as organizações humanas lidam com as próprias faltas: as sociedades da culpa e as sociedades da vergonha.

Nos estudos antropológicos de culturas diferentes, é importante a distinção entre as que profundamente enfatizam a vergonha ou a culpa. Uma sociedade que incute padrões absolutos de moralidade e orienta-se no sentido do desenvolvimento de uma consciência por parte do homem é uma cultura de culpa por definição [...] (BENEDICT, 1972 p.188 - 189).

Sociedades que se apegam ao constructo interior da consciência são sociedades voltadas para o sentimento de culpa, um incômodo ou um mal-estar advindo de uma grandeza com sede no próprio ser, de uma parte de nós mesmos que a psicanálise nomeia como *ideal do Eu* ou *Super-eu*. Para Freud:

[...] quanto mais forte foi o complexo de Édipo tanto mais rapidamente (sob influência de autoridade, ensino religioso, escola, leituras) ocorreu sua repressão, tanto mais rapidamente o Super-eu terá domínio sobre o Eu como consciência moral, talvez como inconsciente sentimento de culpa (FREUD, 2011 p. 43).

O ideal do eu é, portanto, herdeiro do complexo de Édipo e, desse modo, expressão dos mais poderosos impulsos e dos mais importantes destinos libidinais do Id. Estabelecendo-o, o Eu assenhorou-se do complexo de Édipo e, ao mesmo tempo, submeteu-se ao Id. Enquanto o Eu é essencialmente representante do mundo exterior, da realidade, o Super-eu o confronta como advogado do *mundo interior*, do Id. Conflitos entre Eu e ideal refletirão em última instância [...] a oposição entre real e psíquico, *mundo exterior e mundo interior*. O que a biologia e as vicissitudes da espécie humana criaram e deixaram no Id é assumido pelo Eu, através da formação do ideal, e revivenciado nele *individualmente* (FREUD, 2011 p. 45 – 46, grifo nosso).

Observe o caráter mais introvertido e introspectivo do *Super-eu*: ele surge com a “conclusão” do *complexo de Édipo*, e coloca-se como uma grandeza avaliativa, como consciência moral ou, conforme Freud, advogado do mundo interior com quem o *Eu*, representante da realidade, do mundo exterior, trava uma série de conflitos na tentativa de conformar os impulsos libidinais obstinados à conquista de um ideal com as reais possibilidades de ação materializadas na experiência de vida do sujeito em questão. A “[...] tensão entre as expectativas da consciência e as realizações do Eu é percebida como sentimento de culpa” (FREUD, 2011 p. 46).

Sociedades da culpa são sociedades cujo integrante consegue manter o olhar curvado sobre si mesmo, recolhido em sua consciência, na tentativa de resolver um conflito subjetivo interno entre grandezas tais como *Eu* e *Super-eu*, instâncias concernentes ao sujeito, que militam em nome de elementos reais e ideais respectivamente.

Diferentemente desse cenário interior, psíquico, no qual a culpa se apresenta e desenrola seus tentáculos coercitivos, a vergonha⁴⁷ implica a construção de uma imagem do sujeito pelo olhar do outro, de uma espécie de plateia que pode tanto ser real quanto imaginária, criada pelo agente da má conduta. “O problema japonês específico, segundo eles, consiste em terem sido educados para confiar numa segurança que depende do reconhecimento por parte dos demais das nuances da sua observância de um código” (BENEDICT, 1972 p. 191).

À primeira vista, parece que o legado da culpa, no ocidente, através da ação do *Super-eu* é mais eficiente no sentido de conduzir o sujeito em suas ações de forma que estas sejam entendidas como “boas”, uma vez que o sujeito possui algo, inerente a si mesmo, capaz de emitir um julgamento e disparar o mal-estar característico da culpa. Por outro lado, o sujeito japonês, temente ao olhar e ao julgamento alheio, não se importaria com uma má ação desde que esta não esteja ao alcance da ciência do outro. Nada poderia estar mais distante da realidade:

⁴⁷ É importante fazer a diferenciação entre dois tipos distintos de vergonha: a vergonha moral e a vergonha resultante de uma espécie de culto à própria imagem, esta extremamente comum no ocidente dados os níveis histriônicos de celebração da imagem de si promovidos pelas redes sociais. Embora se faça notar a diferença e ambos os casos se mostrem importantes para os estudos da humanização, o presente capítulo se ocupa, especificamente, da vergonha moral na situação e no contexto experimentados pelos *hibakushas*.

As verdadeiras culturas de vergonha enfatizam as *sanções externas* para a boa conduta, opondo-se às verdadeiras culturas de culpa, que interiorizam a convicção do pecado. A vergonha é uma reação à crítica dos demais. Alguém pode envergonhar-se ou quando é ridicularizado abertamente ou quando cria para si mesmo a fantasia de que o tenha sido. Em qualquer dos casos trata-se de uma sanção poderosa. Requer, entretanto, uma plateia, ou pelo menos que se fantasie uma. A culpa, não. (BENEDICT, 1972 p. 189 grifo nosso)

Tanto os mecanismos introspectivos que resultam na culpa quanto o temor em relação à construção vergonhosa da imagem que o outro pode vir a ter do sujeito em questão são capazes de produzir sanções e arrependimentos poderosos. Na tentativa de compreender as diferenças entre culpa e vergonha no contexto em análise, pode-se cogitar que tanto ocidentais quanto japoneses possuem uma grandeza interior responsável pelo julgamento das próprias ações e pelo disparar do mal-estar, a única diferença é que o ocidental compreende essa grandeza como parte de si mesmo enquanto o japonês não o faz por essa via.

Quando a instância julgadora é compreendida como parte constitutiva do sujeito ocidental, este pode, portanto, resolver seus impasses consigo mesmo, construindo, diante das exigências éticas de seu *Super-eu* e em associação com este, justificativas em relação à má ação cometida. Uma vez estabelecido esse caminho retórico justificativo ou mesmo de admissão da falta em comunhão com um *Super-eu* mais solidário, parte de si mesmo e, portanto, implicado no *princípio do prazer*⁴⁸ e autopreservação, o sujeito da falta pode dar a questão como resolvida e ainda expor esse caminho retórico ao outro, um confessor, que ratifique a estrutura argumentativa apresentada. Caso essa tensão entre *Eu* e *Super-eu* não seja capaz de produzir um caminho retórico para a solução do drama interno, o sujeito da má ação pode procurar por ajuda, expondo a falta a um confessor (em um contexto religioso, clínico ou fraterno) que possa ajudá-lo na construção da estrutura retórica apaziguadora.

Diferentemente, o japonês não goza dessa oportunidade de construção de uma via retórica em conformidade com sua instância julgadora, pois ele compreende essa instância coercitiva como um veio comum, uma harmonia maior que o conecta aos outros, como se o *Super-eu* que o habitasse fosse, na realidade, um observador hospedeiro diante do qual o sujeito

⁴⁸ Utilizo aqui o termo *princípio do prazer* na acepção freudiana: “Na teoria psicanalítica, não hesitamos em supor que o curso dos processos psíquicos é regulado automaticamente pelo princípio do prazer; isto é, acreditamos que ele é sempre incitado por uma tensão desprazerosa e toma uma direção tal que o seu resultado final coincide com um abaixamento dessa tensão, ou seja, como uma evitação do desprazer ou geração do prazer.” (FREUD, 2010 p. 162)

não pode esperar compreensão, trata-se de um outro⁴⁹ que não aceita justificativas construídas pelo sujeito da falta e que não admite negociações. O japonês não pode negociar a seu favor com tal constructo, daí a impossibilidade da confissão já que não há remissão pela via de uma construção retórica favorável, pelo contrário, o relato do sujeito da falta a um confessor, nesse caso, só produziria maior exposição, maior o olhar inquiridor do outro sobre ele e, conseqüentemente, maior vergonha e maior sofrimento:

Numa cultura em que a vergonha constitua uma sanção importante, as pessoas mortificam-se por atos que esperamos nelas despertem culpa. Tal mortificação poderá ser muito intensa, não podendo ser aliviada, como a culpa, através de confissão e expiação. Quem peca pode conseguir alívio desabafando. O expediente da confissão é usado na nossa terapia secular e por muitos grupos religiosos, que outrossim pouco tem em comum. Sabemos que traz alívio. Onde a vergonha constitui sanção importante, não se experimenta alívio quando se divulga uma transgressão, ainda que seja a um confessor (BENEDICT, 1972 p.189).

Resta assim, ao japonês, um caminho muito mais restrito na direção da remissão. Não há espaço para a autocomplacência, a autopiedade, e a construção de justificativas que resolvam a questão de forma mais intimista ou introspectiva:

Não atrelamos a intensa mortificação pessoal que acompanha a vergonha ao nosso sistema fundamental de moralidade. Os japoneses o fazem. Um fracasso em seguir os seus visíveis marcos de boa conduta, um fracasso em avaliar obrigações ou prever contingências constitui vergonha (*haji*). A vergonha, dizem eles, é a raiz da virtude. Quem é sensível a ela cumprirá todas as regras de boa conduta. “Um homem que conhece a vergonha” é por vezes traduzido por “virtuoso” ou “honrado”. A vergonha ocupa o mesmo lugar de autoridade na ética japonesa que uma “consciência limpa”, “estar bem com Deus” e a abstenção de pecado têm na ética ocidental (BENEDICT, 1972 p. 190).

Um povo que organizou suas vidas em torno de tão complicadas obrigações recíprocas como os japoneses naturalmente acha irrelevante o auto sacrifício. Empenham-se ao máximo no sentido de cumprir obrigações extremas, mas a sanção tradicional de reciprocidade impede-os de sentir a autocomiseração e farisaísmo que surge tão facilmente em países mais individualistas e competitivos (BENEDICT, 1972 p. 197).

Da concepção de vergonha, surgem práticas culturais extremas no sentido de buscar reparar a honra maculada. Tal é a prerrogativa por traz dos elevados índices de suicídio no Japão. Em seu estudo *O suicídio é o maior produto de exportação do Japão?*, a socióloga japonesa Kayoko Ueno observa que:

[...] o ato de suicídio japonês é peculiar porque ele em geral é associado a um significado de valor e vingança. O suicídio tem uma associação de larga data com a salvação do nome ou fama da pessoa ou da família. A análise do suicídio tem sido considerada como um passo importante na compreensão da cultura, sociedade, e povo japonês” (UENO, 2005 p. 1).

⁴⁹ É possível considerar, nesse caso, a diferenciação entre os termos “outro”, que significa o outro ser humano, o semelhante; e o “Outro” grande entidade da qual trata Lacan. Contudo, o diminuto espaço reservado ao presente capítulo não comporta essa reflexão. Fica o registro para uma possibilidade futura.

Com esse breve percurso na tentativa de lançar luzes sobre a diferenciação dos povos da culpa em relação aos povos da vergonha e perseguindo tal trilha até a diferenciação atroz entre o alívio da culpa via confissão e a atitude extremada do suicídio na tentativa de resguardar o nome ou a fama diante da vergonha, segue-se para um breve apanhado em relação ao enredo a ser analisado.

2. Enredo

A narrativa *A cidade da calmaria*, que abre o mangá *Hiroshima*, se passa dez anos após o ataque atômico, contando a história de Minami Hirano uma *hibakusha* que mora com a mãe em um assentamento para pessoas que perderam tudo no ataque. Ela trabalha em um escritório de arquitetura e, embora esteja empregada, observa-se que a sua situação financeira não é nada confortável. A história tem início com a protagonista e sua amiga, Furuta, terminando a confecção de um vestido. Elas celebram a conclusão da peça e Furuta oferece o molde à Hirano. Esta recusa a oferta e diz que, ao invés do molde, gostaria de ficar com a palha de bambu, utilizada por Furuta para embrulhar o lanche. A amiga aceita a troca, Hirano, então, lava e recolhe a palha de bambu. Logo após, o expediente no escritório se encerra. A protagonista se despede e segue para casa. Ela percorre seu caminho até que, num determinado trecho, sem pavimentação, passa a caminhar descalça. Hirano adentra um humilde assentamento e se dirige à sua casa. Ao chegar, ela saúda a mãe e limpa os pés. Elas fazem uma refeição juntas e se deitam para dormir. Começa a chover e a protagonista diz que ainda vai juntar dinheiro para passear com a mãe e para consertar o telhado tomado por goteiras. No dia seguinte, enquanto está consertando o telhado, a personagem recebe a visita de Uchikoshi, um colega do trabalho. Ele se mostra preocupado, perguntando se ela não deveria estar no hospital, dada sua falta no trabalho. Hirano esclarece que, na realidade, quem havia passado mal fora sua mãe, que elas estiveram no hospital, que o mal-estar de sua mãe é bastante frequente, mas que, no momento, já estava tudo bem. Uchikoshi pergunta pelo motivo que leva Hirano a juntar palhas de bambu e ela responde que é para trançar uma sandália, pois, para ela, é um desperdício gastar sola de sapato para ir ao trabalho. A personagem diz que precisa guardar dinheiro para ir ver o irmão que está em Mito, tentando se tornar um jogador de beisebol. A conversa segue e Uchikoshi sugere que Hirano seria uma boa esposa. Esta se irrita e coloca o visitante para fora atirando pedras nele. No dia seguinte, a protagonista e sua mãe vão até uma casa de banho. Entre os vapores, Hirano tem uma reflexão sobre a atitude das pessoas após a bomba e sobre o fato de que havia alguém que desejou a sua morte. De tal reflexão, a protagonista conclui que

ela é alguém que merecia ter morrido. Mais um dia se passa e, no final do expediente, Hirano se encontra com Uchikoshi em frente à loja de vestidos. O amigo solicita a ajuda da personagem principal para comprar um presente para alguém especial, Hirano escolhe um lenço. Após a compra, Uchikoshi acompanha a protagonista que se dirige para casa e entrega a ela o lenço e um par de sandálias de casca de bambu, trançado por sua avó. A personagem principal agradece o presente e ambos seguem juntos. Retoma-se o clima amoroso entre eles. Uchikoshi se adianta e beija Hirano. Imediatamente, o cenário da narrativa se altera para a representação de destruição e morte experimentada pela personagem no dia do ataque atômico. A protagonista empurra Uchikoshi e sai correndo desesperada. No meio de seu desvario, correndo entre as cenas da tragédia trazidas à tona, Hirano se entrega a um intenso movimento reflexivo, registrado no quadrinho sem a circunscrição de balões, em caixa alta e com uma fonte diferente, cuja conclusão é:

Toda vez que me sinto feliz ou reparo em algo bonito, recordo da cidade e de todas as pessoas que eu amava. e sou arrastada de volta ao dia em que tudo se perdeu. ouço uma voz estranha a me dizer que não pertenco a este mundo (KOUNO, 2010 p. 25).

Hirano volta pra casa e o eixo memorativo continua. Ela se deita e cenas de sua atual moradia se alternam com cenas da noite após a tragédia, quando ela teve de dormir ao lado da porta de entrada do edifício em que morava, quase totalmente destruído. No dia seguinte, a protagonista se encontra com Uchikoshi no escritório. O colega se desculpa pelo ocorrido do dia anterior e Hirano responde o seguinte:

Uchikoshi san, eu preciso saber. Posso mesmo continuar a viver? Deixe-me falar sobre o que aconteceu dez anos atrás. Assim, talvez, eu descubra algum sentido em ter sobrevivido e talvez eu pare de me sentir culpada em relação às minhas irmãs e aos outros por ter conhecido o senhor (KOUNO, 2010 p. 28).

Uchikoshi diz compreender o sentimento de Hirano e agradece pela sobrevivência da protagonista. Esta, então, afirma que, desde a dissolução da tensão entre ela e o colega, sente que suas forças não cessaram de ir embora. No dia seguinte, ela não vai trabalhar e tenta, sem sucesso, trançar outro par de sandálias de palha de bambu. Ela recebe Uchikoshi que, após a visita, vai embora cantando “Como a lua está muito azul, vou dar uma volta antes de ir embora. Mesmo que não nos encontremos nunca mais não vou esquecer as lembranças daquela alameda aonde fizemos promessas. Então, vamos embora juntos”⁵⁰ (SHIMIZU, MUTSU apud KOUNO, 2010 p. 25). No dia que se segue, continua o relato de Hirano acerca da perda gradual de suas

⁵⁰ Trecho da música *Tsuki ga tottemo aoi kara*, “Como a lua está muito azul” de Minoru Shimizu e Akira Mutsu. Uma interpretação na voz de Tsuzuko Sugawara está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FHW0lzCIaw>, acesso em 07 mai. 2022.

forças: até o meio-dia, ela não tinha mais forças para ingerir nada, ao fim da tarde, um médico a veio injetar soro. Alternam-se com elementos desse relato, lembranças acerca da maneira como a sua irmã veio a falecer também em decorrência da exposição à radiação. O fluxo de memórias e descrições é interrompido por algumas palavras otimistas e encorajadoras que a personagem recebe de suas visitas, até que, as imagens no quadrinho desaparecem, assim como a capacidade de Hirano de enxergar e de distinguir os fatos: “Mãe... quem esteve aqui agora?” (KOUNO, 2010 p. 32). Os quadrinhos permanecem completamente esvaziados, apresentando, apenas, as falas circunscritas aos balões e palavras em uma fonte diferente da escrita interna aos balões e em caixa alta, representando os pensamentos de Hirano:

Mãe: Seus colegas de trabalho vieram te visitar, Minani.

Furuta: Sou a Furuta Hirano-San.

Hirano: evitei tocar na furuta-san. Não queria sujar de sangue o vestido que fizemos juntas (KOUNO, 2010 p. 32).

A partir daí, os balões somem, fica apenas o registro dos pensamentos da protagonista:

Alguém segurou a minha mão em silêncio. Eu conhecia aquela mão. Dói muito. Sinto outra substância morna passar por minha garganta. Acho que já não era apenas sangue, mas pedaços de meus órgãos. Meus braços mal têm forças para segurar o penico. Talvez meus cabelos estejam caindo, mas não tenho forças para tocá-los e conferir. Farei isso amanhã... Só amanhã... (KOUNO, 2010 p. 32 - 33).

Seguem-se dois quadrinhos completamente em branco e a personagem retoma seus pensamentos: “Ficou contente? demorou dez anos, mas será que aquele que atirou a bomba atômica está olhando para mim e comemorando? ‘que bom! conseguimos matar outra?’” (KOUNO, 2010 p. 33).

Somente a partir daí, retorna ao quadrinho a fala circunscrita por balão. Sem a indicação de quem fala, aparece, apenas, o primeiro nome da protagonista, seguido por um ponto final: “Minami.” (KOUNO, 2010 p. 33). Com o virar da página, no próximo quadrinho, observa-se que as falas continuam a retornar, alternando-se com as reflexões de Hirano. Muda-se o local da narrativa e as imagens retornam, trata-se, agora, da representação de pessoas andando pelo assentamento, entre as quais voa um panfleto onde se lê: “Conferência mundial contra bombas A e H – O poder da paz a Hiroshima” (KOUNO, 2010 p. 34). Uchikoshi aparece sentado sozinho enquanto uma figura feminina se afasta ao fundo. O quadrinho final mostra o braço de Hirano abandonado ao chão, segurando o lenço dado a ela por Uchikoshi, a imagem é acompanhada da seguinte reflexão: “A CALMARIA DA HORA DO PÔR-DO-SOL PODE CESSAR DIVERSAS VEZES MAS, MESMO ASSIM, ELA NUNCA ACABA” (KOUNO, 2010 p. 34).

3. Análise

Conforme foi visto na primeira parte do presente capítulo, os japoneses enquadram-se entre os povos da vergonha, possuindo algo como uma instância julgadora resultante do olhar de outro, cuja ação leva a mortificações muito mais intensas diante de ocasiões que, ao ocidental, promoveria um sentimento de ressentimento ou “peso na consciência”. Observe algumas reflexões da protagonista acerca do fato de ter sobrevivido aos seus na ocasião do ataque atômico:

Não é deste lado. Tem alguém me dizendo que o meu lugar não é deste lado. Dia 6 de agosto. Perdi a conta de quantas pessoas abandonei a própria sorte. Eu prometi levar ajuda ao meu amigo preso debaixo do muro, mas não voltei. No posto de socorro, havia grupos de seres irreconhecíveis, redondos e inchados, sentados, calados. Em um desses grupos estava a minha mãe. Um mejiro de asas queimadas saltitava pelo chão. Sem perceber, havia queimado meu braço esquerdo. Minha presilha estava tostada e grudada em meus cabelos (KOUNO, 2010 p. 23 - 24).

Nessa organização memorativa, Hirano inicia afirmando que há uma voz dizendo que seu lugar não é entre os sobreviventes e passa a enumerar atitudes suas no dia da catástrofe. Tais constatações, para um ocidental, são dignas do sentimento de culpa, contudo, para a protagonista, enquanto japonesa, não se trata de culpa, mas de vergonha e, conforme foi visto anteriormente, a vergonha, aos japoneses, apresenta-se como motivo para a efetivação de pesadas mortificações. Observe que mesmo identificando-se com a imagem frágil e impotente do pequeno pássaro *mejiro*, na medida em que ambos se encontram com os membros superiores queimados, Hirano não se liberta da vergonha. Ela segue:

No dia 7, encontrei a kasumi nêchan. Ela já andava pelos corpos com naturalidade. Às vezes pisava num deles por acidente e escorregava por causa da pele queimada que desmanchava. A terra ardia de calor. A sola do sapato derreteu e grudou. Eu tinha me tornado uma pessoa fria, que escolhia corpos não apodrecidos de senhoras para roubar seus tamancos de madeira. Atravessei aquela ponte no dia 8. Não conseguíamos encontrar meu pai nem a minha irmã mais nova, a midori-chan. Meu nariz não aguentava mais o cheiro fétido. A kazumi nêchan e eu atiramos pedras nos corpos flutuantes que infestavam o rio. Atiramos sem parar, várias e várias vezes. Passaram-se dez anos desde então (KOUNO, 2010 p. 24).

Hirano continua a figurar a intensidade de sua vergonha, descrevendo, de forma bastante repreensiva e condenável, as ações cometidas por ela e Kasumi Nêchan no dia do ataque. Ela chega até mesmo a afirmar o desenvolvimento de certa frieza, um caráter cruel, tanto em si mesma como na amiga, na medida em que esta já caminhava com naturalidade entre corpos que se desmanchavam e ambas atiraram inúmeras pedras aos cadáveres de seus semelhantes que se amontoavam no rio. O mesmo rio sobre o qual Hirano recebe o amor de Uchikoshi através de um beijo. Em sua totalidade, a composição oferece um cenário de tensão

extrema entre dois polos diametralmente opostos: a frieza e crueldade decorrente dos horrores da bomba e o afeto caloroso oferecido pelo beijo. Hirano, enquanto sede dessa tensão, chega à já mencionada conclusão:

Toda vez que me sinto feliz ou reparo em algo bonito, recordo da cidade e de todas as pessoas que eu amava. E sou arrastada de volta ao dia em que tudo se perdeu. Ouço uma voz estranha a me dizer que não pertença a este mundo (KOUNO, 2010 p. 25).

Observe, mais uma vez, a menção a uma “voz estranha” à semelhança da entidade julgadora da psique japonesa, o hospedeiro coercitivo, o intruso diante do qual não se pode esperar compreensão. Até mesmo o uso da caixa alta sinaliza a ideia de que tais afirmações não se originam da personagem unicamente⁵¹, elas resultam da voz do outro, da entidade coercitiva. Sob o olhar de tão atroz juiz, a mortificação imposta é a crença da protagonista no fato de que ela não deveria ter sobrevivido e, portanto, não mereceria experimentar as alegrias comuns à vida de qualquer menina tal como o fato de apaixonar-se e de relacionar-se de forma mais íntima com Uchikoshi. Por isso, ela recusa o carinho oferecido e foge. Observe como a negação que a personagem realiza diante das experiências comuns à faixa etária dela acaba por aproximá-la do suicídio, tão comum no Japão, na medida em que tanto a passagem quanto o suicídio afirmam um movimento de interdição em relação à vida.

Contudo, algo parece não estar de acordo com a construção de Hirano enquanto ser que padece de vergonha. Observe o trecho a seguir quando a personagem conversa com Uchikoshi após ter fugido dele na ocasião do beijo:

Figura 1: Imagem do mangá *Hiroshima: a cidade da calmaria*



Fonte: KOUNO, 2010 p. 24

⁵¹ Embora tais afirmações estejam em primeira pessoa, é nítida a ação do hospedeiro coercitivo no tom cruel e impiedoso através do qual ele se manifesta em relação à conduta da personagem, à semelhança da descrição de Benedict acerca do sentimento de vergonha.

O trecho é curioso, pois Hirano demonstra ter o domínio de seu drama: ela sabe que não se sente digna de seguir em frente por ter sobrevivido a seus entes queridos, contudo, ela pede a Uchikoshi que a deixe falar sobre o que aconteceu no fatídico dia e, por meio dessa elaboração, compreender e aceitar o fato de que ela tem o direito de prosseguir com a própria vida. Tal elaboração contraria o fato, defendido por Benedict, de que os japoneses, vitimados pela vergonha e não pela culpa, não estariam sujeitos a experimentar o alívio advindo da confissão. Iluminando a reflexão acerca da observada contradição, aparece uma entrevista da Sociedade Brasileira de Psicanálise com o psicanalista japonês Osamu Kitayama:

Nós temos que fazer algumas concessões porque nossos pacientes não vêm até nós e não se expõem facilmente, são muito reservados. Eles se sentem envergonhados de mostrar suas fragilidades ou sua privacidade para um estranho. É muito difícil receber pacientes, pois a ideia de psicanálise é muito ocidental, estamos tirando o trabalho dos nossos monges, dos professores, ou dos mais velhos, que costumavam cuidar das pessoas com problemas mentais no Japão. Trata-se de uma grande mudança e, por isso, de uma mudança lenta. Acredito que venha daí a diferença entre as duas opções – os antigos e os novos (KITAYAMA, 2017 p. 19).

Embora Kitayama ainda ressalte a dificuldade do povo japonês em se colocar em confissão, ele também observa o aparecimento de uma mudança que marca a diferenciação de gerações no Japão. A personagem Hirano representa muito bem esse ponto de virada: ao mesmo tempo em que ela conserva em si o profundo sentimento de vergonha resultante do olhar da entidade julgadora, de grande poder de retração nas gerações mais antigas, ela também manifesta o desejo de falar para que, assim, ela descubra o sentido por trás do fato de ter sobrevivido. Uchikoshi diz compreender o sentimento de Hirano e agradece pela vida dela.

A partir desse ponto da narrativa, a tensão *Hirano X vergonha por ter sobrevivido* parece se dissipar assim como as forças da personagem que começam a se esvaír paulatinamente via doença *pika-don*.

Considerações Finais

Por um olhar um pouco mais generalista, o estudo deste capítulo buscou elaborar uma análise da obra *Hiroshima: a cidade da calmaria* com base no sentimento de “vergonha por ter sobrevivido”.

Sobre tal sentimento, observou-se que muito embora a construção da personagem Hirano esteja de acordo com o sentimento de vergonha, próprio do povo japonês, sobretudo em relação à presença, na personagem, de uma entidade julgadora externa, ela parece revelar alguma contradição na medida em que manifesta a Uchikoshi o desejo de falar sobre o dia do

ataque atômico e, através dessa elaboração, libertar-se de sua angústia. O psicanalista japonês Osamu Kitayama vem desconstruir tal contradição na medida em que, embora ainda note considerável dificuldade do povo japonês em se abrir em confissão, constata um novo comportamento nas novas gerações. É importante ressaltar que, embora a narrativa esteja situada em 1955, dez anos após o ataque atômico em Hiroshima, Hirano foi concebida por Kouno em torno do ano 2004 e, portanto, carrega elementos psicológicos e sociais do tempo em que a obra foi materializada.

Em termos gerais, pode-se constatar que *A cidade da calmaria* é uma obra cara aos estudos da humanização na medida em que expõe uma narrativa resultante da elaboração de seres humanos, inseridos em determinado contexto sociocultural, diante da atrocidade do ataque atômico. Muito mais do que representar a vivência de uma menina japonesa de 1955, Hirano se compõe como porta-voz de uma multidão para quem a sobrevivência, o ato de manter a própria vida, converteu-se em objeto de vergonha. Muito além das elaborações do pensamento ocidental, *Hiroshima: a cidade da calmaria* escancara um horizonte de alteridade vastíssimo via ação e pensamento não apenas submetidos a um contexto sócio histórico diverso, mas, sobretudo, frente à barbárie, à violência e à covardia extremada da bomba atômica: um gigantesco meteoro incandescente sobre um pequeno e frágil *mejiro* pousado em um galho de cerejeira.

Referências

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Tradução: Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREUD, S. **Obras completas volume 14**: História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”): Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. **Obras completas volume 16**: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923 – 1925). Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KITAYAMA, Osamu. Psicanálise no Japão. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 40, n. 64, p. 19-27, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 nov. 2021.

KOUNO, F. **Hiroshima**: a cidade da calmaria. São Paulo: JBS, 2010.

MORITA, T. **A última mensagem de Hiroshima**: o que vi e como sobrevivi à bomba atômica. São Paulo: Universo dos livros, 2017.

UENO, K. O suicídio é o maior produto de exportação do Japão? Notas sobre a cultura de suicídio no Japão. **Revista Espaço Acadêmico**, Vol. 44, 2005.

“Teleco, o coelho”: da ilustração à conversação

com Gregor Samsa

Ricardo Iannace
Leony Pereira

Introdução

Murilo Rubião (1916-1991), nascido em Silvestre Ferraz, atual Carmo de Minas (MG), teve desde a infância um contato estreito com a literatura. Aprofundou, com o passar do tempo, a leitura da Bíblia e de clássicos universais. Quando jovem, na condição de estudante da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais (hoje, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), desenvolveu diversas atividades literárias, como a criação da revista *Tentativa*, além de iniciar sua carreira jornalística na revista *Belo Horizonte* e na *Folha de Minas*. Mais tarde, dedicou-se a muitos cargos públicos burocráticos, como a direção de rádios e jornais. Destaca-se a criação do Suplemento Literário na Imprensa Oficial. Também ocupou a chefia do gabinete do ex-presidente da República Juscelino Kubitschek, à época governador de Minas Gerais (NUNES, 2012).

De acordo com a biografia do escritor, disponível no site www.murilorubiao.com.br, o ficcionista escreveu seu primeiro conto aos 19 anos de idade; aos 23, tentou publicar seu livro de estreia, que foi continuamente recusado pelas editoras. Somente em 1947 *O ex-mágico* veio a público, reunindo 15 narrativas. A seguir, a oportunidade para publicação deu-se com certa tranquilidade.

Seus livros reapresentam contos já publicados em livros, mas sempre uma intriga inédita é inserida. O exercício da reescrita chega a se apresentar como uma ideia fixa na carreira literária de Rubião; a propósito, há contos que teriam demorado mais de vinte anos para alcançar a versão “final”. Outra característica predominante em suas narrativas é a manifestação de um insólito que a crítica classifica, majoritariamente, como sendo da ordem do fantástico.

Rubião publicou, em livros, trinta e dois contos, acrescendo-se a esses mais uma trama, com publicação em data póstuma (1998), intitulada “A diáspora”. Embora o conjunto de histórias reverbere uma obra curta, a obsessão pela escolha da palavra ajustada e pela construção sintática mais límpida emperrou o nascimento de novos textos. Ocorre,

consequentemente, que essa obsessão autoral garantiu a Rubião uma ficção dotada de caros predicados; isto é, seus contos são a rigor enxutos, estilisticamente precisos e instigantes.

Afora isso, Rubião foi um dos poucos autores, em território nacional, a se empenhar exclusivamente na fabulação do fantástico – vertente esta que ocupa um lugar de pouco prestígio na literatura brasileira (CABRAL, 2011). Em seus relatos, ocorrências da magnitude do insólito manifestam-se com uma naturalidade única. Nessa teia ambígua, o estatuto do estranho (extraordinário) justapõe-se à concretude que identificamos como própria do mundo real; personagens parecem pouco surpresas ao se depararem com mortos-vivos, dragões, prédios infinitos ou coelhos falantes.

Em se tratando de coelhos falantes, o conto “Teleco, o coelhinho” foi publicado pela primeira vez em 1965. No enredo, o narrador conhece casualmente esse mamífero que é capaz de se metamorfosear nos mais diversos animais. Teleco – esse é o nome do roedor – assim age porque “gostava de ser gentil com crianças e velhos, divertindo-os com hábeis malabarismos ou prestando-lhes ajuda” (RUBIÃO, 2016, p. 53). Logo, instaura-se no conto uma alegoria efetivamente inverossímil. Mário de Andrade chamou-a de “fantasia” em uma das cartas que trocou com o autor mineiro.

Críticos, por vezes, apontam que as metamorfoses de Teleco podem ser associadas às mudanças de personalidade previstas no ciclo da juventude. Nessa perspectiva, o elemento insólito se traduziria como metáfora da transição da criança ao adulto, incluindo as descobertas que acompanham essa etapa da vida. Até mesmo o texto bíblico, citado como epígrafe no conto, parece reforçar essa interpretação: “Três coisas me são difíceis de entender, e uma quarta eu a ignoro completamente: o caminho da águia no ar, o caminho da cobra sobre a pedra, o caminho da nau no meio do mar, e o caminho do homem na sua mocidade” (Provérbios 3:18-19).

1. Teleco na visão de Odilon Moraes

Essas metamorfoses ganharam traços e cores na criação do ilustrador Odilon Moraes. Esse belíssimo trabalho, intitulado *Teleco, o coelhinho*, é publicado em 2016 – ano em que Murilo Rubião completaria 100 anos. O livro, em 2017, conquistou o 2.º lugar do Prêmio Jabuti na categoria Ilustração Infantil. A arte visual de Odilon torna-se, indiscutivelmente, preciosa para a compreensão das metamorfoses na trama de Rubião. Convém assinalar que uma leitura (ou releitura) das metamorfoses de Teleco reclama algum diálogo com a outra personagem metamorfo da literatura: Gregor Samsa.

Antes de erigirmos uma leitura que aproxime o signo pictórico de Odilon Moraes do conto de Murilo Rubião, bem como paralelize o protagonista Teleco do caixeiro viajante de Franz Kafka, cabe – a título de parêntese – recuperar estas proposições sobre o comparativismo literário.

Tânia Franco Carvalho (1994) infere que a literatura Comparada se constitui de forma interdisciplinar, nômade, tendo como princípio a aproximação de diversas obras em espaços e tempos distintos. Brunel, Pichois e Rousseau (1990) afiançam que o viés comparatista permite relações muito abrangentes; segundo esses críticos franceses, qualquer civilização admite intercâmbio intelectual com outras civilizações, quer linguística, quer culturalmente. Além disso, há muitos diálogos metaliterários. Conforme Samoyault (2008), “a literatura se escreve certamente numa relação com o mundo, mas também se apresenta numa relação consigo mesma, com sua história, a história de suas produções, a longa caminhada de suas origens” (SAMOYAULT, 2008, p.9).

No respeitante ao livro ilustrado supramencionado, o Sistema Aprende Mais Brasil e o Instituto Positivo editaram, neste gênero, em 2016, duas outras publicações que releem Murilo Rubião: *O edifício* (autoria de Nelson Cruz) e *Bárbara* (autoria de Marilda Castanha). A julgar pelo projeto gráfico, tais obras foram lançadas para apresentar o autor mineiro a um novo público, visando sobretudo o infantojuvenil. As ilustrações do conto *Teleco, o coelhinho* são repletas de cores e traços que, curiosamente, despertam analogia com outros títulos destinados ao leitor mirim, como *O pequeno príncipe*.

Nesta ilustração (figura 1), em específico, Teleco, ao metamorfosear-se em cavalo, almeja proporcionar alegria a duas crianças.

Figura 1: Teleco metamorfoseado em cavalo



Fonte: Rubião (2016)

Percebe-se, nos desenhos, que o artista procura uniformidade nas cores escolhidas para os vários animais em que Teleco se transforma. Quando está na forma de um coelho ou de um leão, por exemplo, ele é representado com pelos alaranjados; às vezes os pelos aparecem na cor marrom – é o caso da imagem do cavalo. Nas feições do personagem também é possível observar algumas similaridades em relação a traços e curvas. Essas constatações nos permitem apostar que o personagem se metamorfoseia apenas externamente; por dentro, em sua essência, é o mesmo.

Segundo o pesquisador de livros ilustrados Marcelo Ribeiro, a imagem impressa nesse gênero de obra tende a ganhar

[...] um sentido a partir da sua transposição a um outro ambiente. Nesse caso, podemos considerar o ilustrador um sujeito que interpreta os signos da palavra e os transporta para outra linguagem. Desse modo, a ilustração deve ser valorizada como uma nova criação e, sendo assim, a ideia de recriação nos possibilita distanciar a ilustração da imitação da palavra e do real (RIBEIRO, 2008, p. 133).

Nessa diretriz, o trabalho ilustrado de Odilon Moraes jamais se restringe à imitação, *lato sensu*, do conto muriliano; ao contrário, recria-o, ressignificando-o. Afinal, assim como o leitor se vale da imaginação para preencher lacunas deixadas pelo texto, o ilustrador também realiza esse exercício por meio de sua arte. Em outras palavras, as ilustrações, como signo autônomo e, ao mesmo tempo, paralelo, tornam-se um complemento estético e dialógico que coopera para a compreensão da escritura de Murilo Rubião – e o faz por outra chave de leitura.

Observemos, por exemplo, as ilustrações em que Odilon retrata Teleco metamorfoseado em coelhinho e, em seguida, em leão:

Figuras 2 e 3: Teleco, coelho e leão



Fonte: Rubião (2016)

Ambas ilustram com intenção lúdica o início do conto, quando Teleco e o narrador estão se conhecendo. Neste momento, Teleco realiza brincadeiras com seu anfitrião; uma vez íntimos, desenvolvem – inicialmente – um bom relacionamento. Essa proximidade harmoniosa muda a partir do momento em que Teleco decide abdicar de suas metamorfoses para se transformar em um homem. Todavia, esse desejo se mostra malgrado: Teleco permanece na forma de um canguru. Um dia, quando chega em casa, o narrador encontra Teleco transformado em canguru e acompanhado, no sofá, de uma mulher. “— É Tereza. Veio morar conosco. Não é linda?”, diz o metamorfo.

Figura 4: Teleco e Tereza



Fonte: Rubião (2016)

Interessante notar que o artista retrata Teleco pela primeira vez usando roupas, aparentemente um suéter vermelho e azul. Isso remete ao fato de ele querer se tornar um homem, mas, impossibilitado, recorre a adereços e vestuário para se parecer o máximo possível com um ser humano do sexo masculino. A dinâmica, na casa, altera-se após a chegada de Tereza. Teleco muda de nome, diz que agora quer ser chamado de Barbosa, e passa a ficar um tempo demasiado com a nova namorada. Torna-se um hóspede bastante indisciplinado: cospe no chão, não toma banho, utiliza objetos pessoais de seu anfitrião, e assim por diante. Tais mudanças também ocorrem nas ilustrações de Odilon Moraes, já que, a cada virada de página, vemos Barbosa mais humanizado e menos animalesco, a começar pelos óculos.

Figura 5: Barbosa



Fonte: Rubião (2016)

A mudança comportamental de Teleco também se faz refletida nas ilustrações. Anteriormente, sua postura e seus contornos nos remetiam a um bicho do reino animal. Eis que, depois de conhecer Tereza e mudar seu nome para Barbosa, passa a usar roupas e acessórios; dança com a namorada, realiza as refeições à mesa e manifesta outros comportamentos humanos – todos representados com maestria por Odilon Moraes.

Figuras 6,7 e 8: Barbosa tentando viver como um homem



Fonte: Rubião (2016)

Quando tenta expulsar o hóspede de sua casa, a personagem recua da decisão devido ao encantamento que sente por Tereza. Em certo momento, o narrador admite: “Talvez por ter me abandonado aos encantos de Tereza, ou para não desagradá-la, o certo é que aceitava, sem protesto, a presença incômoda de Barbosa.” Independentemente de saber que Tereza estava comprometida com Barbosa (ou Teleco), busca aproximar-se da mulher; chega a pedi-la em

casamento, mas ela reage com frieza: “— A sua proposta é menos generosa do que você imagina. Ele vale muito mais.” É quando o narrador, tomado por ciúme, decide expulsá-los de sua casa definitivamente.

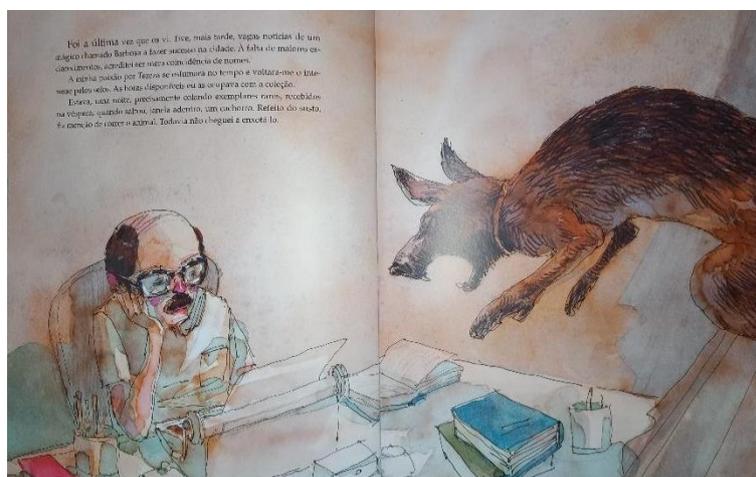
Figura 9: O narrador confronta Barbosa



Fonte: Rubião (2016)

Interessante notar que, nessa imagem, Barbosa parece indefeso, não revida. O narrador, por outro lado, mostra-se furioso – urra e quase agride o canguru humanizado. O leitor assiste a uma cena que traduz inversão de papéis e lugares, tendo em vista que o homem se comporta à semelhança de um animal, ao passo que o animal imita um homem. A ilustração, em fundo escurecido (o tom é um marrom puxado para o preto), suscita uma atmosfera soturna, prenunciando a desgraça que está prestes a acontecer com o metamorfo.

Figura 10: O retorno de Teleco



Fonte: Rubião (2016)

Certo dia, após essa ocorrência desafortunada, o narrador (tranquilo em sua casa) avistou um cachorro saltando para dentro da sala. Disse o cão: “— Sou o Teleco, seu amigo”. A cena, nas tintas do ilustrador, estampa um Teleco mais animalesco e raivoso. A cor marrom ainda permanece, a indicar que a essência do animal continua inalterada; porém, há mais traços em seus pelos, sugerindo o caos pelo qual estaria passando. Há um contraste entre o cachorro e o ambiente. Ou seja: o bicho está retratado com cores fortes – há excesso de detalhes e traços; o pano de fundo dessa imagem, ao contrário, apresenta cores claras, neutras, traços delicados e finos.

Aparentemente arrasado, o pobre metamorfo não consegue contar exatamente o que lhe aconteceu. Apenas palavras fragmentadas lhe saltam da boca (supõe-se que Tereza falecera em um acidente). Nessa hora, Teleco transforma-se em cotia, pavão, cascavel e vários outros animais; ele não consegue controlar suas metamorfoses. Passados alguns dias, o narrador acorda e percebe que em seu colo havia uma criança “encardida, sem dentes. Morta”.

Figura 11: A morte de Teleco



Fonte: Rubião (2016)

Na imagem, Teleco recebe uma cor acinzentada, quase branca, em vez das tradicionais cores amareladas e marrons que foram exploradas ao longo de todo o livro. A palidez, neste caso, representaria a carência de energia e vida. Teleco não tem forças para viver; a turbulência de sua mente e as mutações incontroláveis presentes no conto reverberam o embranquecimento de sua face na ilustração.

3. Teleco: o anti-Gregor

As transformações de Teleco admitem, em alguma medida, recuperar a figura de Gregor Samsa – universalmente, o mais famoso metamorfo da literatura. Almeja-se aqui testar algumas aproximações entre os protagonistas da novela de Kafka e do conto de Rubião, visando, sobretudo, destacar pontos de divergência entre eles. A propósito, nosso escritor, quando certa vez indagado sobre a parecença de seus textos com a ficção do autor austro-húngaro, asseverou: “Acredito que Kafka, como eu, tenha sido influenciado pelo Velho Testamento e pela mitologia grega [...]. A diferença é que a literatura dele é mais escura, noturna, enquanto a minha é mais solar” (SEBASTIÃO, 1988, p. 3).

Ressalte-se, primeiramente, que Gregor é solitário. Se nossa intenção fosse classificá-lo como espécie zoomorfa, ele estaria fora de um grupo animal (portanto, incatalogável); como homem-bicho, também não dispõe de companhia humana. Curiosamente, isso não acontece com Josefina, o camundongo-fêmea da narrativa de Kafka (“Josefina, a cantora ou O povo dos camundongos”) a cantar destemida, inconfundivelmente, entre os seus, ou com o cachorro do conto “Investigações de um cão”, que segue a matilha interpelando incessantemente; até o provável texugo, atormentado, da novela *A construção* (traduzida em Portugal como *A toca*), parece estar cercado por outros de sua espécie, os quais – em galerias subterrâneas – ele acredita que irão atacá-lo a qualquer instante.

Teleco, em tese, não é solitário: goza de atenção e companhia humanas (a do narrador, que o hospeda, e de Tereza); no mais, suas metamorfoses de grandeza pirotécnica – a materializarem-se em bestiário afortunadíssimo – parecem lhe preencher qualquer vazio. De coelho cinzento, transforma-se em: cavalo, leão, tigre, porco do mato, pulga, ave multicolorida, canguru, cachorro, cotia, pavão, cascavel, lagarto, rato, hipopótamo e carneirinho... uma quinzena de bichos, até se transfigurar na “criança encardida, sem dentes. Morta”, nos braços ternos, quiçá arrependidos, do narrador.

Quanto à metamorfose de Gregor, revela-se indubitavelmente outra (é uma, o corpo se altera uma única vez e caminha para a deterioração). Os filósofos Deleuze e Guatari diriam que as mutações de Teleco, em agenciamento rizomático, não se reterritorializam (como ocorre com a condição do caixeiro-viajante de Kafka). Devido a essa esquizofrênica transformação, em fluxo contínuo, Teleco é pura desterritorialização.

Outro ponto a inferir: se nosso propósito aqui fosse identificar um gênero ou modo ficcional, “Teleco, o coelho” estaria em estreita conformidade com o “realismo maravilhoso”, ao passo que o insólito kafkiano que incide em *A metamorfose* estaria em

paridade com o fantástico, haja vista o fenômeno inexplicável nas esferas do surpreendente, do extraordinário, que abatem a família Samsa. Fique aqui uma ressalva: o que se admitiria, em *A metamorfose*, apreender como ocorrência de vertente do fantástico, de modo algum se aplicaria ao projeto estético-literário de Kafka – sobretudo às demais narrativas do escritor tcheco; é o caso de *O processo*, *O castelo*, *O desaparecido ou Amerika*.

No concernente às matrizes tempo-espaciais, conviria observar que, em *A metamorfose*, o espaço em que transcorre a intriga é fechado (Gregor permanece recluso no quarto do apartamento da família; por longos meses, o relógio despertador adianta seus ponteiros no interior dessa moradia cuja ambiência é carregada, oprimente). O protagonista assimila o mundo externo pelas frestas da porta de seu dormitório; assim o faz naqueles raríssimos momentos em que a mesma porta está autorizada a abrir-se. Quando o exterior não se anuncia pela restrita visão de Gregor dos cômodos contíguos, é o universo da rua que se lhe apresenta redutoramente esquadrado, pois – com progressiva miopia – avista do peitoril da janela “o interminável edifício cinza-negro da frente — era um hospital” (KAFKA, 1997, p. 53).

Em “Teleco, o coelhinho”, ao contrário, o espaço no qual a trama se desenvolve é aberto (casa, mar, o aceno à topografia da rua) – Teleco goza de liberdade; entra e sai da residência. Sem contar o fato de que, neste prazo de um ano, passa uma temporada no anonimato, circunstância em que é expulso de casa com a amante Tereza (Diz o narrador: “Tive, mais tarde, vagas notícias de um mágico chamado Barbosa a fazer sucesso na cidade.”).

Em suma, se o trânsito flui para o personagem de Rubião, para o homem-besouro ou homem-barata, não. O fluxo de Gregor é pelo piso do quarto, pelo alto e mesmo pelo teto das paredes, deixando rastros em forma de substância adesiva.

Mais dois aspectos carecem de comentário: a questão da libido e da voz.

Se, em várias obras de Kafka, a libido e a sexualidade, em vias de fato, assomam às páginas (impulsividades dessa natureza, por exemplo, caracterizam o comportamento de Josef K., em *O processo*, e de K., em *O castelo*), na novela *A metamorfose* o desejo sexual plasma-se diferentemente. Apresenta-se reprimido e implícito. Cabe-nos recordar a imagem de uma mulher no retrato pendurado na parede do quarto, no qual o homem-inseto gruda com ferocidade, ameaçando atacar a irmã, Grete, quando esta decide transferir objetos e móveis para outro cômodo do apartamento. Um parêntese: não soa como novidade a leitura que alguns críticos de Kafka realizam acerca de um sugestivo incesto entre o caixeiro-viajante e sua jovem irmã. Aliás, em uma das adaptações cinematográficas de *A metamorfose*, há uma cena de beijo na boca entre Gregor e Grete, na noite pretérita à transformação monstruosa do rapaz.

Erotismo e desejo sexual também estão manifestados na contística de Rubião (homens à espera de mulheres enigmáticas). No conto em questão, temos Tereza, que se traduz em motivo de discórdia e separação entre o narrador e o animal que teima em se tornar um cidadão de nome Barbosa: homem-canguru.

Finalmente, o dispositivo “voz”. Na trama de Kafka, a voz do homem-bicho não se completa: apresenta-se ruidosa, com falhas, o verbo não se define (inaudível, incompreensível e, portanto, inalcançável – sem ressonância). No conto de Rubião, a voz de Teleco reverbera malícia, atitudes de humor; às vezes, polidez, insolência e muito mais. Mas, no fim da vida, a voz se torna “excessivamente trêmula e triste”. E, à medida que se metamorfoseia sem controle algum, “as palavras saíam-lhe espremidas, sem nexos”. Gaguejava a ponto de não mais falar.

Cabe aqui uma citação, que nada mais é que um sintagma expressivo dessa impotência da fala: “mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava”.

4. Apontamento final, reiterativo

Portanto, a metamorfose de Teleco suscita imagens insólitas, intrigantes e simbólicas, repletas de significados e possibilidades de leituras. Apreende-se das ilustrações de Odilon que, apesar de a personagem mudar o tempo todo de forma, o animal mantém sua essência, conservando alguma individualidade. As cores saturadas e os traços repletos de curvas conduzem ao universo “solar” e, ao mesmo tempo, insólito do autor mineiro.

A comparação entre “Teleco, o coelhinho” e *A metamorfose* suscita divergências. Apesar de ambas as personagens mudarem de forma, e a elas estar reservado um final infeliz, Teleco esbanja cores, jovialidade e bom humor, ao passo que Gregor exprime tristeza, envolto a um cenário cinzento e grotesco.

Seria, pois, pertinente reconhecer em Teleco um anti-Gregor.

Referências

BRUNEL, P.; PICHOS C.; ROUSSEAU, A. M. **O que é literatura comparada?** Trad. Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1990.

CABRAL, Cleber Araújo. **Lugares de bruma:** coordenadas do imaginário narrativo de Murilo Rubião. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2**, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **O processo**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **O castelo**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **O Artista da Fome/A Construção**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O desaparecido ou Amerika**. Trad. Susana Kampff Lages. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada** – História, Teoria e Crítica. São Paulo: Edusp, 2000.

NUNES, Sandra Regina Chaves. **Biografia**. Belo Horizonte: Site sobre Murilo Rubião, 2012. Disponível em: www.murilorubiao.com.br. Acesso em: 3 fev. 2021.

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

RUBIÃO, Murilo. **Teleco, o coelhinho**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Positivo, 2016.

_____. **Obra completa**. Textos críticos de Jorge Schwartz e Carlos de Brito e Mello. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SEBASTIÃO, Walter. Sedutora Profecia do Contemporâneo. **Tribuna de Minas**, 3 jun. 1988. Disponível em: <http://www.murilorubiao.com.br/entsedut.aspx>. Acesso em: 27 set. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara C. Castello. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

AUTORES

Amanda de Britto Murtinho

Mestra em Educação (CEETEPS, 2017), Mestranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP), especializada em Jogos Digitais (2016), tecnóloga em Sistemas para Internet (2013) e bacharelada em Ciência da Computação. Faz parte do programa de pesquisa ECLLP - DLCV - FFLCH - USP. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Iannace. E-mail: ab.murtinho@hotmail.com

Ana Paula Rodrigues da Silva

Doutoranda do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, mestre pelo Programa de Literatura e Crítica Literária da PUCSP e especialista em Literatura pelo mesmo programa. Atualmente dedica-se à pesquisa na área de literaturas africanas de língua portuguesa, com ênfase nas produções de Mia Couto e José Eduardo Agualusa. E-mail: ana.prs@usp.br

Dayse Oliveira Barbosa

Doutoranda em Letras, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade de São Paulo. Mestra em Letras pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens. E-mail: oliveirab2010@gmail.com

Diana Navas

Pós-doutora pela Universidade de Aveiro (Portugal) e doutora pela Universidade de São Paulo. Atua como coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Suas pesquisas recentes concentram-se nas tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira e portuguesa contemporânea. E-mail: diana.navas@hotmail.com; dnavas@pucsp.br

Érica Rodrigues Fontes

É doutora em Romance Languages (The University of North Carolina at Chapel Hill) com pós-doutorado em Teatro Tradicional Japonês (Ryukoku Daigaku). É professora associada de Língua Inglesa e Literatura da UFPI. E-mail: ericafontes@ufpi.edu.br

Goimar Dantas

Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP). Em 2011, foi finalista do Prêmio Jabuti com a biografia Cortez – A saga de um sonhador (2010), em coautoria com Teresa Sales. Publicou, dentre outros, A arte de criar leitores (2019) e Rotas literárias de São Paulo (2014), ambos pela editora Senac São Paulo. Saiba mais em: www.goimardantas.com.br

Jamile Rossetti de Souza

Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima (UFRR), lotada no Colégio de Aplicação (Cap), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: jamileross@gmail.com

Janaina do Carmo Lourenço

Mestranda em Linguística Aplicada/UNITAU (2023), pesquisadora do GEPL (UNITAU/Cnpq), especialista em História da Arte/ FAAP (2003), Arquiteta e Urbanista/UNITAU (2000), com Licenciatura em Artes Visuais/UNOPAR (2021). Autora e professora nas áreas: Artes, História da Arte, Oficina de Texto, Cultura Popular Brasileira, Oficina de Arte etc. E-mail: jl_jana@hotmail.com

Joel Rosa de Almeida

Doutorando da FFLCH-USP e autor de A experimentação do grotesco em Clarice Lispector pela Edusp/Nankin. Email: joel.rosa@usp.br

Kellen da Silva Nascimento

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Integrante do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (GPPLCCJ-USP). E-mail: kellen.nascimento@usp.br

Leony Bruno de Souza Pereira

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP), graduado em Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Unemat. E-mail: leonyspereira@outlook.com

Luara Teixeira de Almeida

Doutoranda e mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP; bolsista CAPES. Sua pesquisa tem

como foco as mais diversas formas gráficas da literatura jovem e de infância. E-mail: luaraalmeida13@hotmail.com

Luciana de Paula

Mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP, na área de Literatura e Outras Áreas do Saber. E-mail: aborboletaverde@yahoo.com.br

Luciane Alves Santos

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Vinculada ao curso de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFPB). Líder do grupo de pesquisa: Estudos do insólito: do mito clássico à modernidade. E-mail: luciane.ufpb@gmail.com

Luciane Bonace Lopes Fernandes

Pós-Doutoranda em Estudos Literários e Literatura Comparada. Pós-Doutora em Línguas Orientais e em Metodologia do Ensino e Educação Comparada (USP). Membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (CNPq/USP). Universidade de São Paulo. Email: lucianebonace@usp.br

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Doutora em Letras pela USP, com pós-doutorado pela Universidade do Minho. Docente na graduação e pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner e no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Unisa. Pesquisadora dos temas: imaginário, sagrado, literaturas de língua portuguesa e literatura infantil e juvenil. E-mail: mbaseio@uol.com.br

Maria Carolina Gonçalves

É doutoranda e mestra pelo Programa Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) da Universidade de São Paulo (USP) e bacharela em Letras com habilitação em Árabe pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e em Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Desenvolve pesquisa em tradução de literatura árabe e atua como tradutora e professora de árabe e português. E-mail: maria2.goncalves@usp.br

Maria Zilda da Cunha

Professora doutora na Universidade de São Paulo; com pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal e com pós-doutorado em Ciências,

Educação e Humanidades pela UERJ; Doutora em Letras, Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo; Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens. Pesquisadora do CNPq. E-mail: mariazildacunha@hotmail.com

Melanie Mangels Guerra

Mestre em Educação (FEUSP), diretora da FRS, líder da linha 2 de pesquisa (grupo A Proposta Pedagógica de Rudolf Steiner: Contribuição para a educação contemporânea); diretora da FEWB; conselheira da Associação Comunitária Monte Azul; membro da APRS e do Internacional Network for Academic Steiner Teacher Education. E-mail: melanie.guerra@frs.edu.br

Renata Junqueira de Souza

Professora na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Presidente Prudente) na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Educação. Coordena o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ). E-mail: recellij@gmail.com

Ricardo Iannace

Doutor em Letras na área de Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH-USP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP). Docente pesquisador na Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: ricardoianace@usp.br