

ISSN
1980-0045

CaSePEL

Vol. 5
Nº 5
2008

Publicações
dialogarts



Editor:

Flavio García (flavgarc@gmail.com)

Co-Editor:

Marcello de Oliveira Pinto (marcelodeoliveirapinto@gmail.com)

Editores-Adjuntos:

Regina Michelli (r.michelli@uol.com.br)

Maria Geralda de Miranda (mariamiranda@globocom.com)

Coordenador Editorial:

Darcília Simões (contato@darciliasimoes.pro.br)

Revisores:

Fabricia Ercilia Morgan Fortes

Jordão Pablo Rodrigues de Pão

Bolsistas do Publicação Dialogarts:

Carlos Henrique de Souza Pereira (iquear@hotmail.com)

Vitor Roberto de Paula Bornéo (vitor87@oi.com.br)

Vanessa Rodrigues Caldeira (vanessacaldeira7@gmail.com)

Conselho Consultivo:

Dr. Armando Gens (UERJ / UFRJ)

Dr. Flavio García (UERJ / UniSUAM)

Dr.ª Maria Geralda de Miranda (UniSUAM / UNESA)

Dr. Marcello de Oliveira Pinto (UERJ / Souza Marques)

Dr.ª Regina Michelli (UERJ / UniSUAM)

Dr.ª Dalva Calvão (UFF)

Dr.ª Heidrun Krieger Olinto (PUC-RJ)

Dr.ª Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)

Dr. Manuel António de Castro (UFRJ)

Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (UEFS)

Dr.ª Maria Alice Aguiar (UNIVERSO)

Dr. Nelson Rodrigues Filho (UGF)

Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários / CaSePEL – Nº 4. (junho, 2008). Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts, 2008. 71 p.
ISSN 1980 - 0045

Irregular

1. Estudos Literários – Periódicos. 2. Literaturas – Periódicos. 3. Linguagens – Periódicos. I. Título: Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários / CaSePEL. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ

CaSePEL Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ

O **CaSePEL** é o veículo de divulgação dos textos produzidos nas atividades do **SePEL.UERJ** – Seminário Permanente de Estudos Literários da **UERJ** (<http://www.sepel.uerj.br>), projeto de extensão universitária da **UERJ**, que dá concretude à existência orgânica do grupo de pesquisa, diretório CNPq, **Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos**.

Sua equipe abriga alunos de graduação e pós-graduação, pesquisadores e docentes tanto da própria **UERJ** quanto de outras instituições de ensino, que integram o grupo de pesquisa, certificado pela **UERJ**. Seus projetos individuais envolvem aspectos variados dos Estudos Literários e são objeto das reuniões de trabalho promovidas pelo **SePEL.UERJ**, refletindo-se nos cursos ministrados, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e divulgados através de eventos e publicações. As atividades realizadas contam sempre com a participação de alunos da própria **UERJ** e da comunidade externa em geral, cumprindo seu papel de fomento da cultura literária.

São objetivos do **SePEL.UERJ** oportunizar a reflexão, o debate e a atualização dos Estudos Literários, promovendo reuniões de trabalho abertas ou fechadas, cursos, eventos e publicações, bem como abrir espaço para que membros da comunidade acadêmica externa à **UERJ**, muitas vezes oriundos de instituições de ensino particulares, possam ter acesso à reflexão, ao debate e à atualização no universo dos Estudos Literários, estimulando-os à vida universitária.

ÍNDICE:

APRESENTAÇÃO	5
Regina Michelli UERJ/UNISUAM	
CIRCUITO CONFSSIONAL NA OBRA INFANTO-JUVENIL DE ORÍGENES LESSA	7
Amaya O. M. de Almeida Prado UFMS-CPTL	
Sobre o livro infantil e Alguns TABUS	16
Armando Gens UERJ/UFRJ	
O feminino na Literatura Infantil de Monteiro Lobato	23
Eliane Santana Dias Debus UNISUL	
LEITURA E SOCIALIDADE: O DIÁLOGO COM VELHOS NA LITERATURA PARA CRIANÇAS	29
Eliana Yunes PUC-RJ	
POR UM RESGATE DO SENTIR: UMA LEITURA DE <i>FEITO BALA PERDIDA E OUTROS POEMAS</i>, DE RICARDO AZEVEDO	34
Gláucia Regina Raposo de Souza UFGRS	
ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL BRASILEIRA DOS ANOS 40 A 60	43
José Nicolau Gregorin Filho USP	
PALAVRAS E IMAGENS NO LIVRO PARA CRIANÇAS E JOVENS	48
Rosa Maria Cuba Riche CAP/UERJ Roger Mello ilustrador/autor	

APRESENTAÇÃO

Regina Michelli
UERJ/UNISUAM

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
João Cabral de Melo Neto

O **CaSePEL V**, Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários, vem à luz focalizando o tema **Literatura Infanto-Juvenil** com o sabor de uma coroa de louros, se nos reportarmos a antigas premiações. Não há um troféu de ouro à espera de escritores, editores e colaboradores, tampouco as luzes que iluminam a celebridade transitória de nosso tempo. Os que contribuíram para o nascimento deste número auferiram prazer, numa gestação que tem algo de utópica, prazer pretendido de ser alcançado também pelos leitores.

Este não é o número de estréia do tema nos Cadernos: o **CaSePEL III** já se ateu à Literatura Infanto-Juvenil, com outro a caminho. Nesta constância reside um sabor de vitória. Há uma movimentação e uma permanência ao redor da Literatura Infanto-Juvenil, que ainda luta por seu lugar ao sol. Fundamental torna-se a união de todos os que a respiram, abraço que abarca professores, pesquisadores, escritores, ilustradores, contadores de histórias, editores e quem mais houver, excluindo-se apenas os que perspectivam a produção voltada para a infância e a adolescência como mero objeto consumista e descartável, ainda que rentável. Afinal, literatura é nutrição, como já afirmou Cecília Meireles. Não se pode esquecer ainda que a Literatura Infanto-Juvenil permite, por sua pluralidade de linguagens, ser visada por diferentes áreas e discursos do saber, configurando-se um campo riquíssimo – e relativamente novo – para os estudos acadêmicos.

Confirmando tal assertiva, Amaya O. M. de Almeida Prado analisa narrativas ficcionais de feições memorialísticas no cenário da Literatura Infanto-Juvenil, incidindo seu foco sobre a obra de Orígenes Lessa. Destaca quatro textos em que, pelo título, a identificação do gênero é clara, ressaltando as características que permitem classificá-los como Literatura Confessional.

Partindo da pergunta “O que é um livro infantil?”, Armando Gens presenteia-nos com suas reflexões sobre a produção e a recepção de obras literárias infantis. Focaliza, em especial, tabus que cercam determinados temas e linguagem, evidenciando uma voz autoritária que (ainda) se interpõe entre a criança e o acesso ao livro, exemplificado sua visão com a obra *O menino que brincava de ser*, da escritora Georgina Martins.

Com Eliane Debus, imergimos no universo lobatiano, tendo em vista a percepção do feminino através da palavra do escritor, em correspondências e texto ficcional, e da palavra de seus leitores, uns entusiasmados com o que liam enquanto outros censuravam as obras, por demais revolucionárias para a época.

Com paixão lúcida – ou *razão sensível* –, Eliana Yunes delinea a sociedade contemporânea e o homem que nela vive, seduzindo seu leitor através de um texto em que afeto e saber, Eros e Logos se conjugam, desaguando no realce a práticas intergeracionais, de que a obra lobatiana configura-se modelar.

Continuando o percurso, Gláucia de Souza, também escritora de livros de Literatura Infanto-Juvenil, focaliza sua atenção no resgate da voz e do corpo do poema através da leitura de *Feito bala perdida e outros poemas*, de Ricardo Azevedo. Evidencia a constituição da obra no diálogo que se estrutura com o eu e com o outro, diálogo consolidado na e pela palavra poética.

José Nicolau Gregorin Filho estende seu olhar às décadas de quarenta a sessenta, pós Lobato, avaliando a representação da sociedade nas obras produzidas para crianças e jovens no Brasil, durante o período citado. Partindo de um mapeamento de fatos concernentes à compreensão dessa época e do ponto de vista com que focaliza a Literatura Infanto-Juvenil, José Nicolau abrange, com seu olhar, a ideologia que configura as paisagens político-sociais e artísticas, com suas implicações na leitura e na Literatura Infanto-Juvenil.

Finalizando este número, a professora Rosa Maria Cuba Riche e o ilustrador-autor Roger Mello apresentam, respectivamente, uma reflexão teórica sobre o processo da leitura e a relação entre imagens e letras no processo de criação. Rosa Riche assinala o compromisso de uma educação libertadora com a formação do leitor crítico e Roger Melo exemplifica as variadas possibilidades de leitura que palavra e imagem suscitam, num deslizar entre uma e outra, apoiado na concepção de que narratividade e visualidade estão presentes em textos verbais e não-verbais.

Todos os artigos assinalam a busca de um sentido – de textos, de vida –, algumas vezes evidenciando a preocupação com a condição do homem, em especial do pequeno leitor. Nossos tempos são marcados por uma luz artificial que mais ofusca que clareia. Luz transitória. Aqui, neste espaço, é a Aurora que vem anunciando a manhã. Sua luz ilumina os céus literários detendo seu foco sobre a Literatura Infanto-Juvenil. Manhã deliciosamente tecida por aqueles que, apanhando e lançando os fios da palavra literária e crítico-teórica, acreditam.

CIRCUITO CONFSSIONAL NA OBRA INFANTO-JUVENIL DE ORÍGENES LESSA

Amaya O. M. de Almeida Prado
UFMS-CPTL

RESUMO

A análise dos títulos publicados por Orígenes Lessa (1903-1986) permite destacar de sua vasta obra um grupo curioso que anuncia memórias, confissões, desventuras. São alguns de seus trabalhos dedicados a jovens leitores, produzidos num período de renovação da Literatura infanto-juvenil brasileira, como afirmam Zilberman e Lajolo (1988). Este trabalho propõe uma observação das características comuns que permitem o agrupamento destas obras no que se poderia denominar de Circuito Confissional deste autor. Com apoio dos estudos de Lejeune (1996), Borkoski (2006) e Maciel (2004), pretende-se evidenciar, nestas obras, a produção literária em primeira pessoa, a introspecção, a postura retrospectiva e a fala de um “eu” que diante do leitor desnuda sua vida. Outros aspectos apontados são a crítica ao comportamento do ser humano, o destaque dado ao ato da comunicação e o fato de que nestas obras adota-se o ponto de vista das personagens, que são objetos ou animais personificados.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura Confissional, Memória, Literatura Infanto-juvenil, Orígenes Lessa

Perguntem, que eu conto. [...] Indaguem, inclusive, o lado mau da minha vida. Tou pronto pra falar. Do que me honra. Do que me envergonha. Do que me comove.

(LESSA, 1972a: 88)

Confissões infanto-juvenis?

A literatura centrada no sujeito denomina-se confessional e refere-se a textos de configurações diversas: diários íntimos, memórias, confissões, relatos pessoais, autobiografias, todos com longa tradição cultural. Começa a definir-se, enquanto gênero, desde o séc. XVIII, ancorada na noção de indivíduo. No séc. XX, torna-se produto de consumo corrente porque estabelece uma união especial com os leitores, na medida em que satisfaz sua curiosidade e permite ampla identificação. Estes leitores, afirma Maciel (2004: 80), com apetite de *voyeur* acreditam entrar na intimidade e devassar segredos invioláveis do autor.

Como, em muitos casos, está visceralmente ligada ao mercado, a literatura infanto-juvenil não poderia deixar de se inscrever nesse campo. Uma das obras mais conhecidas talvez seja *Memórias da Emília* (1936), de Monteiro Lobato, que não deixa nada a desejar em termos de questionamento, reflexão e até transgressão em relação ao gênero. Nesta obra, Lobato “pretende definir memórias e polemizar a discussão, apontando o caráter dual realidade *versus* imaginação” (OLIVEIRA, 2007: 321).

Atualmente é possível encontrar textos infanto-juvenis de memórias que acompanham de perto as transformações do gênero, como é o caso das obras de Luciana Sandroni, *Minhas Memórias de Lobato* (2003) e *O Mário que não é de Andrade* (2001), que problematizam a escrita

das memórias, acenam para o desdobramento do gênero e revelam a indefinição das fronteiras entre ficção e história, a exemplo da literatura confessional consumida pelo público adulto.

Orígenes Lessa (1903-1986), escritor paulista, jornalista, publicou vários livros desde 1932, entre romances, contos, reportagens, peças de teatro, ensaios. A partir de 1970 dedicou-se também à literatura infanto-juvenil, chegando a publicar, nessa área, quase 40 títulos, que o tornaram um autor bastante popular. Interessante notar o grande número de lançamentos em 1972, que sugere – e isto é tema para uma investigação mais atenta – uma grande atividade do autor naquele ano ou então a resolução (ou oportunidade?) de publicar os títulos escritos em outros anos e guardados para o futuro.

Recebeu inúmeros prêmios literários: Prêmio Antônio de Alcântara Machado (1939), pelo romance *O feijão e o sonho*; Prêmio Carmem Dolores Barbosa (1955), pelo romance *Rua do Sol*; Prêmio Fernando Chinaglia (1968), pelo romance *A noite sem homem*; Prêmio Luísa Cláudio de Sousa (1972), pelo romance *O evangelho de Lázaro*.

Entre os muitos títulos dedicados às crianças, alguns saltam aos olhos do estudioso de literatura confessional: *Confissões de um Vira-lata* (1972), *Memórias de um Fusca* (1972) e *Memórias de um Cabo de Vassoura* (1971), que teve uma espécie de continuação, em 1972, com dois livros cujos títulos são *Seqüestro em Parada de Lucas* e *Napoleão ataca outra vez*. Entretanto estes dois últimos já não tratam mais das memórias do cabo de vassoura, mas da narrativa das aventuras vividas pelo cavaleiro de pau que se originou daquela vassoura. Nesta mesma vertente há ainda *Alegres desventuras de um relógio de pulso*, lançado em 1980.

Os três últimos não pelo título, mas todos eles pela presença de um “eu” que narra sua história numa atitude retrospectiva, podem ser considerados narrativas pertencentes ao gênero confessional, mais especificamente como narrativas memorialistas. Para este trabalho, consideraremos apenas aquelas obras que trazem, já no título, a identificação do gênero, que são: *Memórias de um Cabo de Vassoura*, *Memórias de um Fusca*, *Confissões de um Vira-lata* e *Alegres desventuras de um relógio de pulso*.

Estas obras trazem as características apontadas por Maciel, a respeito dos textos de memórias: “a parcela da literatura autobiográfica mais reconhecida como puramente literária, muito provavelmente pela maior liberdade imaginativa que a elas está vinculada”, com o objetivo de “trazer a verdade para a instrução dos homens” (MACIEL, 2004: 84-85), o que lhe confere um caráter de exemplaridade que busca superar o esquecimento que incide sobre fatos comuns.

Mas para que possamos observar melhor estas várias memórias de Lessa, será necessário, antes, conhecer um pouco mais das narrativas selecionadas, bem como do contexto em que surgiram. Faremos, num primeiro momento, um rápido levantamento da história da Literatura Infanto-juvenil brasileira para situar a inserção destas obras. Em seguida, uma breve apresentação de cada um delas, incluindo informações sobre as ilustrações das edições estudadas. A partir de então, apontaremos alguns aspectos mais específicos do gênero confessional, que se fazem notar em sua leitura para, em seguida, comentar dois temas recorrentes em todas, que chamam a atenção do leitor: a crítica amarga ao ser humano e a consciência da impossibilidade de comunicação, como único obstáculo para a efetiva redenção dos objetos e animais em relação ao domínio exercido pelo homem.

Décadas de 1960 e 1970: esforço renovador

A Literatura Infanto-juvenil brasileira surge, como gênero específico, em princípios do séc. XX, vinculada a um discurso pedagógico e utilitarista, pondo em destaque o patriotismo, o civismo, a exemplaridade e o espaço rural, além de estar ainda presa a uma linguagem academicista, de difícil compreensão para os pequenos leitores.

A partir de Monteiro Lobato, e por sua influência, a atenção se volta para a diminuição da assimetria que marca estas produções. A linguagem vai aos poucos sendo renovada, mas em geral permanecem o caráter utilitário e o ambiente rural.

Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1988: 160-161) identificam um movimento de renovação a partir da década de 1960, em que a Literatura Infanto-juvenil aproxima-se da produção literária não infantil, incorporando as conquistas do Modernismo brasileiro. Segundo as autoras, por seu vínculo com a cultura de massas, a Literatura Infanto-juvenil adere a temas e gêneros quase inexplorados antes, como é o caso da ficção científica, da história policial, da vida e do ambiente urbano. Também a poesia busca novas linguagens. É o momento em que se busca romper com a esclerose a que o percurso escolar e o compromisso com a pedagogia parece ter confinado o gênero. Tal ruptura acarreta textos auto-conscientes, que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico (Cf. ZILBERMAN; LAJOLO, 1988: 161). Há uma busca pela excelência estética, pela qualidade literária, que resulta em obras aclamadas pela crítica especializada que se vai consolidando também nesta época.

A cristalização e a ampliação do mercado, defendem as autoras, favorecem a repetição de fórmulas de sucesso e exigem grande esforço de produção. Os autores lançam mão de novos temas, cenários e formas narrativas, fato que aproxima as produções infantil e adulta. Uma característica marcante deste período é a produção em série, com o aproveitamento de um núcleo básico de personagens, vivendo novas aventuras a cada novo lançamento. Para Zilberman e Lajolo esta periodicidade talvez não seja compatível com a criação artística “nos moldes em que ela é concebida na literatura não infantil” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1988: 161). Ainda assim, pode ser valorizada pelo que representou em termos de expansão do acervo, viabilizando a ampliação do número de leitores.

As obras de Orígenes Lessa selecionadas para este trabalho parecem confirmar este movimento de renovação. Por um lado alguns títulos recorrem ao gênero confessional, até então pouco explorado nos livros infanto-juvenis. Por outro, o conjunto de sua obra indica uma produção intensa, que aproveita a demanda do mercado, fato que se confirma com a observação das datas de lançamento de seus livros, muitos de 1972.

Entre memórias e confissões, muitas aventuras e desventuras

Alegres desventuras de um relógio de pulso (1980)

Dos livros analisados este é o mais recente. É a narrativa de um ciclo da vida de um relógio de pulso, desde que foi roubado no aeroporto internacional do Galeão, no Rio de Janeiro, e foi levado para a Inglaterra, sendo negociado e roubado mais algumas vezes antes de voltar ao Brasil. Estruturalmente é uma narrativa *in medias res*. É, portanto, um recorte, um destaque de alguns episódios e não a retomada de toda uma vida, desde o nascimento até a velhice, como ocorre nas memórias mais tradicionais. O relógio conta os encontros e desencontros de sua vida, algumas coincidências e, sobretudo, vai revelando o comportamento dos seres humanos. São 38 capítulos curtos, de duas ou três páginas, com oito ilustrações em preto e branco, de página inteira, de Patrícia Gwinner, que desempenham função representativa e narrativa (CAMARGO, 1998), e apresentam as personagens humanizadas, tal como acontece no texto.

Confissões de um Vira-lata (1972a)

Um cachorro, já velho e cansado, sem nome, sem ninguém, sem origem definida e que preza, acima de tudo, a liberdade, põe-se a recordar suas experiências. Começa filosofando sobre o significado da palavra cachorro e seus variados empregos. Questiona também alguns lugares-comuns como a crença de ser o cão o melhor amigo do homem e sobre a ilusão que é a coleira. Daí em diante vai desfiando os fatos mais representativos de sua vida, como seu amor por Jaqueline, a cadela de Dona Lilá, o único ser humano que se importou com ele. Conta o trágico acidente de

automóvel que vitimou seu grande amor, fala sobre suas amizades, as dificuldades que tinha para conseguir comida, seus outros amores, seus filhotes, os códigos de conduta das ruas, o “Festival dos vira-latas”, organizado periodicamente pelo “Centro de resistência dos vira-latas”, entidade de classe da qual sempre participou. Do capítulo 6 ao 9 este narrador cede espaço para seu melhor amigo, o Toby, que narra sua fuga do circo onde fora criado. A todo o momento ressalta-se a bravura e a lealdade caninas, em contraposição ao comportamento cruel e desleal do ser humano. Vez ou outra aparece algum conselho. A linguagem é simples, direta, com frases curtas que não impõem dificuldades para a compreensão e revela um fino senso de humor. As 34 ilustrações de Noguchi são caricaturais e cumprem uma função de pontuação (CAMARGO, 1998), pois são estrategicamente colocadas no início de cada capítulo, como uma abertura.

Memórias de um Fusca (1972b)

Definida como “noveleta” em nota introdutória, a história é contada a partir do ponto de vista do automóvel. A personagem utiliza linguagem bem humorada, por vezes irônica, que opõe a humanidade à sua “automobilidade” que acredita ser superior. Trata-se, na verdade, de um veículo personificado, que resolve contar sua vida depois de sofrer um grave acidente. Com este intuito, vai apresentando os principais fatos de sua existência, em ordem cronológica, desde que saiu da fábrica e foi para o Rio de Janeiro, adquirido por Genésio, um péssimo motorista. Aos poucos vai revelando suas amizades com outros carros, as aventuras que ele, depois de roubado, é obrigado a enfrentar junto a bandidos perigosos, seu amor por uma “vemaguetê”. Além deste nobre sentimento, o fusca revela outros, tais como medo, angústia, desespero, felicidade. Além disso, sonha com o dia em que sua espécie dominará o mundo, mas sabe que já não estará entre nós. As ilustrações da edição analisada, a quinta, são do ilustrador Dil. Elas cumprem uma função representativa (CAMARGO, 1998) e ao mesmo tempo de pontuação, uma vez que retratam o objeto de maneira fiel e marcam o início (às vezes o final) de cada capítulo, apresentando também o recurso da personificação.

Memórias de um cabo de vassoura (1971)

Esta é a história de um pedaço de pau, transformado em cabo de vassoura, que na sua origem foi um tronco de pinho. São as memórias do período em que ele viveu na casa do Dr. Toledo e D. Sara. Depois de “promovido” a cavalo de pau, saiu da dura vida na cozinha e foi fazer companhia aos outros brinquedos do Mاريوzinho, filho do casal. Às vésperas do Natal, ficou claro que seu destino seria mesmo o lixo ou a fogueira. Entretanto, surge a chance de sua vida: foi doado para Marcos, o filho da empregada. Antes de se despedir, ao fim de um ciclo de sua vida, resolve contar os fatos marcantes de sua existência. Nesta narrativa, revela-se um objeto com sentimentos, desejos e agudo senso crítico. Só não interage totalmente com os seres humanos porque não consegue se comunicar. O exemplar que serviu de base para esta leitura traz ilustrações em preto e branco, do ilustrador Lee. Para indicar o início de cada capítulo, a ilustração evidencia o principal fato que será narrado, numa espécie de antecipação que convida à leitura.

Sofri muito, confesso

No âmbito dos estudos de Literatura Confessional, memórias são a escrita de um “eu” que volta ao passado para entender e construir o presente. De acordo com Maria Mercedes Borkoski (2006: 3), trata-se de “uma categoria de textos que correspondem ao auto-discurso, quer dizer, enunciados nos quais o sujeito da enunciação se tem por objeto de seu enunciado”. Os trechos a seguir ilustram este auto-discurso e a volta ao passado:

Há três decênios (milhões de horas, minutos e segundos) que eu venho dando a hora certa, com a maior imparcialidade, a ricos e pobres, gordos e magros, honestos e ladrões. [...] Relógio não tem nada com o caráter do cara, nem se a hora é boa ou má. (LESSA, 1980: 11)

Sou hoje um velho cavalo de pau. Vou contar coisas do tempo em que ainda não era. Nem velho, nem cavalo de pau. Ainda cabo de vassoura. Dessa fase já contei muita coisa. Mas ainda não tinha falado do meu primeiro encontro com o Mariozinho. (LESSA, 1996: 49)

Vira-lata sou. Cão sem dono. Esta condição de cão sem dono foi um dos complexos da minha vida longo tempo. Sem dono e sem nome. Filho de pai desconhecido [...] cresci ao acaso das ruas. Não me lembro muito da primeira infância. (LESSA, 1972a: 19)

Eu tenho conversado com muito carro, nesta minha vida atribulada. Fui amigo (e sou) de muito carro de classe, de muito VW, de muito ônibus, até de muito caminhão. Eu sei o que eles pensam, o terror que eles sentem quando vêem povo pela frente, criança ou grandalhão, facilitando. (LESSA, 1972b: 15)

Outra característica da escritura íntima, ainda de acordo com Borkoski, é a introspecção do “eu”, que ganha forças com o individualismo decorrente da consolidação do sacramento da confissão como “contabilidade moral entre faltas e redensões” (BORKOSKI, 2006: 5). Diante da possibilidade de condenação em outra vida, o perigo maior é a morte não esperada, sem tempo para a desejada absolvição. Daí a necessidade de reorganizar fatos passados e contabilizar os feitos, privilegiando a sinceridade.

Tem-se então mais um dado, o relato das memórias a partir da perspectiva da morte, ou do fim de um ciclo de vida. O cabo de vassoura rememora suas aventuras ao se tornar cavalo de pau. Já o fusca começa suas memórias a partir de um grave acidente que por pouco não o deixa inútil. O vira-lata parece querer salvar do esquecimento sua própria existência, realçando sua personalidade exemplar pela lealdade, pelo amor à liberdade. Sua história se aproxima muito à dos pícaros. Curiosamente, é com a picaresca que a literatura se apropria do formato autobiográfico, nas palavras de Borkoski (2006: 2). É nesta obra que se revela com maior nitidez a perspectiva retrospectiva: “Estou velho, velho, velho. Cansado, cansado, cansado” (LESSA, 1972a: 106).

O único livro que transgide as memórias tradicionais, neste aspecto, é *Alegres desventuras de um relógio de pulso*. A narrativa é construída *in medias res*, o que resulta num menor distanciamento temporal, antes julgado necessário para a escrita de memórias. Mas este é um caso à parte, pois não se trata exatamente de memórias, apesar da roupagem. Já o título o indica. São apenas desventuras que, decorrido certo tempo, parecem até alegres. Episódios datados, recortados da existência total e não a retomada de toda uma trajetória.

Em todas as obras observadas para este trabalho é possível encontrar, freqüentemente, a expressão “confesso”, acompanhada às vezes de algum “juro”, o que evidencia a preocupação de revelar a verdade. É o que Lejeune (1996: 76) denominou de “pacto referencial”, ou o combinado implícito que se firma com o leitor, cuja fórmula seria “Eu juro dizer a verdade, toda a verdade e nada mais que a verdade”. De modo que se pode observar, nos textos de Lessa, passagens como as que se seguem:

Eu sofri muito nos primeiros tempos, confesso. [...] Confesso, hoje envergonhado, que ao ouvir alguém [...] Mas naquele tempo eu tinha uma dentadura que era o fino. Com ela eu podia fazer o cachorro-propaganda na televisão pra qualquer creme dental. Te juro que podia... (LESSA, 1972a: 20-21; 36)

Eu já fui cabo de vassoura, confesso. Devo confessar, muito envergonhado, que, quando senti a barbicha da piaçava misturada no lixo, [...] tive um sorriso de vingança. [...] Estou abrindo meu coração. Comecei a falar, vou falando. (LESSA, 1996: 11; 30; 43)

Confesso que me encolhi todo, naquele canto escuro. [...] Fazia um balanço dos meus últimos meses. [...] juro pela memória de Henry Ford. Juro pela memória de Santos Dumont [...] Mas eu contei a história daquele carro grã-fino que havia tido um caso com uma Bugati na Itália. Muita gente pode pensar que é fantasia. Não é não. Os carros se amam. [...] Eu mesmo tive meus casos, confesso. [...] Eu posso contar a outros a verdade. Estou contando a vocês. (LESSA, 1972b: 19; 71; 76; 132)

Confesso que nunca fui assim. Vivo intensamente as minhas horas. Participo. [...] Nunca me puseram em dúvida, coisa muito comum quando relógio é consultado: - Já? / - Mas tão tarde? / Quem usa cuida... / Homem está acostumado a mentir, pensa que relógio faz o mesmo. [...] Aí tomaram vulto as incríveis coincidências desta louca história verdadeira, coincidências que só aparecem nas novelas de televisão... (LESSA, 1980: 36-37; 75)

Este último trecho traz à baila um outro aspecto, que é a preocupação com a referencialidade. Em busca da verossimilhança, algumas passagens remetem à realidade exterior ao texto. Do mesmo modo que no discurso científico ou histórico, os textos biográficos e autobiográficos pretendem trazer uma informação sobre uma realidade exterior ao texto e se

submetem, portanto, a uma prova de verificação (Cf. LEJEUNE, 1996: 76). Assim os dados da realidade recebem tratamento ficcional e o leitor se habitua a receber a verdade sob o aspecto da ficção (Cf. CANDIDO, 1987: 62).

Neste sentido, chamam a atenção do leitor de Lessa os constantes comentários sobre a ida do homem à lua, fato marcante da época, e as referências, em todos os livros analisados, à sua cidade natal, Lençóis Paulista. Em *Memórias de um fusca*, um assaltante encontra no porta-luvas alguns cartazes que incentivam a doação de livros para a “melhor biblioteca do mundo”, ou do interior paulista (pode ter se confundido, o narrador) que ficava naquela “famosa cidade” (LESSA, 1972: 127). O cabo de vassoura, certo dia, ficou esquecido num canto da sala porque todos estavam em volta da televisão, assistindo à transmissão da descida do homem à superfície lunar (LESSA, 1996: 79).

São inúmeros os comentários dos narradores que remetem ao contexto histórico e cultural, o que permite ao leitor situar as obras em espaço e momento determinados, a década de 1970, no Brasil. São trechos de poemas muito conhecidos, refrões de marchinhas de carnaval e de músicas que então faziam sucesso, descrições de automóveis que circulavam na época, citação de nomes de cidades brasileiras, comentários sobre gente famosa como o conjunto de rock Beatles, por exemplo.

Assim vão se configurando textos que atendem às especificações mais gerais das narrativas memorialísticas, apontadas por Fischer, ao comentar as reflexões de Antonio Candido acerca do tema:

Trata-se de um tipo de texto de alto valor, porque dá depoimento direto da vida, quase sempre a partir de um ponto de vista privilegiado: a vida de alguém, relevante ou não, que se toma como objeto de análise e rememoração, com isso permitindo a outros conhecerem os bastidores de sua alma e de seu tempo que de outra forma são inacessíveis. (CANDIDO, *apud* FISCHER, 2003: 36)

O mal é o homem, mas só ele se comunica

“A escrita do Eu pode ser definida como uma forma de salvação do homem dos nossos dias em um mundo que já descê de projetos de salvação coletiva”. As palavras de Luana Soares de Souza (1997: 126) guiarão esta última etapa da reflexão, que pretende destacar o clima que se apreende pelas entrelinhas dos textos de Lessa.

Há, em todas as obras analisadas, uma espécie de alerta – e certo desalento – sobre a condição degradante do homem e do sentido da vida. Os narradores, não sendo homens e sim animais ou objetos (ainda que humanizados), podem analisar a humanidade de um ponto de vista diverso. O resultado é uma crítica amarga, contundente, de uma fina ironia. A todo momento são apontados os mais diversos defeitos humanos.

Tem muito de admirável [o homem]. E no entanto, em certos terrenos, continua injusto, mesquinho e pequenino. É uma contínua decepção para o automóvel que o observa. Nós só encontramos motivo de desilusão nesse animal contraditório. (LESSA, 1972b: 54)

Uma coisa eu digo: tenho visto de tudo. Tenho visto homem brigando com homem, oprimindo o homem, perseguindo o homem. Mas nunca vi madeira brigando com madeira, pau batendo em pau, a não ser quando manejado por homens. Que estes, sim, raramente são flor que se cheire... (LESSA, 1996: 16)

Não imite os homens. Seja sincero. Homem é que tem a mania de esconder o que pensa, de mentir. Acho muito feio. [...] Cachorro que vive entre os homens pega muitos defeitos humanos, principalmente este de julgar pelas aparências. O que vale é o caráter do cachorro, tá bem? E a experiência. [...] (LESSA, 1972a: 34)

Encontramos, em alguns momentos, paralelas às divertidas aventuras dos protagonistas, algumas reflexões sérias acerca do comportamento humano. Como resultado surge um tipo particular de texto memorialístico, apontado por Fischer (2003: 40), aquele que tem a singularidade de, tendo sido inventado, sendo ficção, dizer a verdade profunda. O leitor é respeitado, tratado como um ser pensante, que pode discutir temas antes considerados pesados para a infância:

Nunca vi bicho mais feroz que o homem, animal que vive armado. Alguém já viu um cachorro de faca, de metralhadora ou de bomba? O cão, quando luta, sempre em legítima defesa, ou na defesa de seus amigos humanos, é na garra, é no dente. O homem, pouco confiado nos seus braços e dentes (a maior parte usa

dentadura) inventou os meios mais terríveis de destruição. Nem gosto de falar. Tive um amiguinho japonês (cachorro, bem entendido) que contava de duas cidades de seu país completamente destruídas por uma tal de bomba atômica. Trabalho de americano... [...] Os homens destroem de maneira espantosa e às vezes curiosa. Quando mata um, é preso. Fazem discursos, falam muito, o assassino, conforme o caso, é condenado. Quando mata uma porção, ganha medalha. Torna-se herói. São as tais de guerras, que duram tempos sem fim. (LESSA, 1972a: 56-57)

No sentido contrário da crítica contundente à humanidade ressaltam-se, em todas as obras analisadas, as qualidades das personagens. O relógio de pulso é constante, exato, trabalhador incansável, muito cobijado. O cabo de vassoura, extremamente sensível. Uma vez foi humilhado pela vassoura e quando finalmente se viu em uma posição melhor sentiu-se vingado, mas este sentimento o incomodou demais: “se ela estava errada antes, quando se imaginava por cima, eu erraria agora, tendo a mesma atitude” (LESSA, 1996: 31). O vira-lata é um amigo leal, zeloso de sua liberdade, corajoso “nunca me abastardei na amizade dos homens” (LESSA, 1972a: 98). O fusca sente-se angustiado exatamente por ter plena consciência dos perigos do trânsito, da ameaça que representa a imprudência dos motoristas e dos pedestres, das ações criminosas em que se envolveu:

Ver o pavor e o desespero de um cara assaltado, vocês não queiram saber como dói. Saber que a gente foi cúmplice involuntário, mas de grande utilidade, na prática do crime intencional e perverso, é um sofrimento indescritível para um carro de bons sentimentos que antes já penava com a simples imprudência ao volante, tão comum entre os homens. (LESSA, 1972b: 121)

Assim se constrói o argumento da superioridade do caráter destas personagens, que justifica não só a escrita das memórias como também o fato de que, em geral, elas desejam igualar-se ao homem, como é o caso do cachorro.

Eu tenho a impressão de que no dia em que ensinarem nas escolas a linguagem latida [...] os homens e os cães se entenderiam (sic) melhor. Acabaria essa relação de patrão e escravo. Não comeríamos mais em lata de lixo ou de quintal. Comeríamos na mesa. E seria um grande dia para a nossa raça. (LESSA, 1972a: 65)

Já o fusca tem pretensões maiores. Sonha com o dia em que a “automobilidade” vai subjugar o homem.

Falando com o carburador no pára-brisa, com a maior sinceridade, eu sonho com a independência do automóvel (tenho uma confiança absoluta na ciência humana!) para que esta auto-suficiência (o nome exato é esse, auto-suficiência!) nos liberte da sujeição à vontade, aos caprichos, à irresponsabilidade dos homens. Mais do que isso, seríamos colaboradores, amigos, servidores conscientes. Cúmplices, nunca. (LESSA, 1992b: 93)

Acredito firmemente que, se um dia a automobilidade tomar o freio do homem, dominando-lhe os impulsos maus, a paz reinará sobre a Terra e o mundo futuro nada terá em comum com o mundo atual, que tanto enche o tanque dos automóveis de todas as marcas... (LESSA, 1992b: 107)

Condições morais para tal superação não faltam. O que falta é a efetiva interação com a raça humana, o que só poderia ser concretizado através da linguagem, da comunicação eficaz entre o homem e as coisas ou animais.

Essa impossibilidade de comunicação com o ser humano é que me destrói, me atordoa, me consome. [...] No dia em que pudermos dizer ao homem o que está certo e o que está errado e não o deixarmos praticar o que está errado, nós teremos acrescido, à auto-suficiência, a autocomunicação. Já não seremos escravos, já seremos mentores. (LESSA, 1972b: 135; 137)

Curiosamente, não seriam os automóveis aqueles que deveriam aprender a língua dos homens. Nem os cachorros...

E latido não foi feito apenas pra espantar ladrão, assustar criança, perder tempo com a Lua.

Latido é língua.

Latido é conversa.

Quem não late não se comunica.

É latindo que a gente se entende...

[...] perderam muito tempo com uma tal de língua latina, julgando talvez que fosse a nossa... (LESSA, 1972a: 64-65)

O impasse não será resolvido, pelo menos nas obras selecionadas para este trabalho. Na continuação da história do cabo de vassoura, *Seqüestro em Parada de Lucas* (LESSA, 1981), sinaliza-se a superação desta barreira comunicativa, pelo recurso da telepatia, mas isso já é história de outras aventuras...

Considerações finais

Procuramos ressaltar as características que permitem classificar estas quatro obras de Orígenes Lessa como Literatura Confessional. São elas: o relato em prosa escrito em primeira pessoa, o caráter retrospectivo, o desvelamento do ser diante da perspectiva da morte, o compromisso com a sinceridade, o caráter de exemplaridade e a relação com a historiografia a partir da remissão a fatos extratextuais.

O que se pode observar é que tais textos, mesmo muito bem construídos, prendem-se a um modelo tradicional de memórias e endossam o discurso utilitário-pedagógico tão criticado na literatura infanto-juvenil, principalmente por seu acentuado caráter de exemplaridade. Entretanto, são perfeitamente capazes de proporcionar ao leitor o contato com narrativas ficcionais de feições memorialísticas, com características específicas que exigem o desenvolvimento de variadas competências de leitura. E então o leitor mirim se vê às voltas com a necessidade de desenvolver estratégias que lhe serão exigidas mais tarde, ao se dedicar à leitura de obras “sérias”.

Teresa Colomer, no livro *A formação do leitor literário*, chama a atenção justamente para este fato. Segundo ela, “os livros infantis ensinam as crianças a ler, ajudando-as a negociar o significado e a desenvolver as habilidades de perceber o texto como literário”. Diz ainda:

A partir dos parâmetros da qualidade literária, se havia argumentado muito freqüentemente que as narrativas infantis são ficções literárias, mais do que romances, que suas poesias são versos, mais do que poemas, e que seu teatro é improvisação dramática, mais do que texto teatral. Toda a literatura para crianças e jovens, como a literatura popular de adultos, parece formada, em grande parte, por simples estereótipos literários. (COLOMER, 2003: 100-101)

Não nos parece que estas obras componham um estereótipo de literatura confessional. Mas isto talvez não seja o mais importante, diante de outro mérito, o de ampliação do universo de referências culturais.

Se concordarmos com Antonio Candido quando diz que uma literatura nacional só fica madura quando tem memórias em profusão (apud FISCHER, 2003: 36), poderemos afirmar que Orígenes Lessa, com seu circuito confessional, deu uma valiosa contribuição para a consolidação de nossa literatura infanto-juvenil.

Referências Bibliográficas

- BORKOSKI, M. M. “Los escritos del yo em las literaturas francesa e hispánicas”. In: *Revista Hispanista* 07, vol.VII, n°25, abril-junho de 2006. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo203.htm>. Acesso em 23/11/2007.
- CAMARGO, L. “A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil”. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>. Acesso em 19/03/2008.
- CANDIDO, A. “Poesia e ficção na autobiografia”. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987. p. 51-69.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. p. 91-113.
- FISCHER, L. A. “Linhagem das memórias”. In: _____. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Abril, 2003. p. 36-40.
- LEJEUNE, P. “El pacto autobiográfico” e “El pacto autobiográfico (bis)”. In: _____. *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion, 1996. p. 49-87; 123-147.
- LESSA, O. *Alegres desventuras de um relógio de pulso*. Ilustrações de Patrícia Gwinner. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.
- _____. *Confissões de um vira-lata*. Ilustrações de Noguchi. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972a.
- _____. *Memórias de um cabo de vassoura*. 36 ed. Ilustrações Lee. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- _____. *Memórias de um fusca*. 5 ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972b.

_____. *Seqüestro em Parada de Lucas*. 4 ed. Ilustrações de Izomar Camargo Guilherme. São Paulo: Moderna, 1981.

MACIEL, S. D. “A literatura e os gêneros confessionais”. In: BELON, A. R.; MACIEL, S. D. *Em diálogo: estudos literários e lingüísticos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004. p. 75-91.

OLIVEIRA, D. C. S. “Memórias da Emília: uma leitura do traço memorialístico às avessas”. In: *Anais do XXXIV GEL – Estudos Lingüísticos*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2007/sistema06/112>. PDF. Acesso em 19/03/08.

SOUZA, L. S. de. “O eu (des)construído em *Conta-Corrente I*, de Vergílio Ferreira”. In: REMÉDIOS, M. L. R.. *Literatura Confessional: autobiografia e ficcionalidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. p. 123-141.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOBRE O LIVRO INFANTIL E ALGUNS TABUS

Armando Gens
UERJ/UFJR

RESUMO

Este artigo tem por objetivo indagar o que vem a ser um livro infantil. Tendo por bases o movimento científico e as ações pontuais em torno da leitura, envereda pelo caminho da dimensão material do livro para, em seguida, rerepresentar a pergunta inicial na perspectiva da recepção de obras destinadas à infância que contenham temas considerados tabus.

PALAVRAS-CHAVE

Livro Infantil; Tabus; Midiologia

O que vem a ser um livro? Desta pergunta genérica, há que se dizer que Emanuel Kant (1724-1804) já fizera dela alvo de suas indagações. A resposta do filósofo alemão assentava-se nas bases do judiciário, porque o momento assim exigia. As editoras estavam se formando na Europa e havia urgência em estabelecer normas de publicação e premência de elaborar uma legislação que pudesse inibir a ação dos falsificadores. Porém, em consonância com as propostas deste trabalho será necessário modular a indagação kantiana, dar a ela uma especificidade. Isso posto, recoloca-se a pergunta: o que é um livro infantil?

A resposta sobre o que é um livro infantil exige primeiramente uma ligeira incursão nas décadas de 70 e 80 do século passado, pelo rico debate sobre leitura a que se assistiu nesta seção de tempo. Importantes publicações como *Do ideal e da glória (1977)*, *Língua e Literatura: o professor pede a palavra (1981)*, *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor (1981)*, *Literatura e ensino: uma problemática (1981)* e *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate (1983)*, além de se constituírem em verdadeiros marcos histórico-bibliográficos para as questões do ensino de língua portuguesa e de literatura brasileira, deram outros rumos à leitura, quando colocaram em questão as funções do professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, repensaram o ensino universitário, ofereceram orientações para a formação de professores, denunciaram a debilidade dos manuais didáticos, propuseram métodos e técnicas de leitura e escrita, bem como abriram brechas no espesso muro que isolava a universidade da alfabetização, da educação básica, do ensino fundamental e médio, através de um franco consórcio entre política, cultura, teoria, prática e experiência.

Em sua grande maioria, tais obras revelavam resultados de pesquisas aplicadas, de projetos e encontros promovidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Do caráter de escuta nelas presente, decorreu a importância que tiveram para a educação escolar brasileira, pois, lançando mão de entrevistas e relatos de experiências, deram voz a professores e alunos com a finalidade de entender a crise que assolava a leitura e assustava o profissional da área de letras.

Mais de vinte anos se passaram e o fantasma da crise continua assustando todos aqueles que estão envolvidos com leitura. Como bem asseverou Alfredo Bosi (AGUIAR, 1980: 8), esta crise configura-se como uma gangorra, pelos altos e baixos que a história da leitura no Brasil ilustra com nitidez. Contudo, se a crise da leitura é regida por um movimento oscilatório, chegamos ao século XXI com uma série de conquistas para combatê-la. Os projetos institucionais, a definição de

políticas públicas, as orientações veiculadas pelos Parâmetros Curriculares, a luta das organizações não-governamentais, a Associação de Leitura do Brasil (ALB), o importante trabalho do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), os eventos específicos como o veterano Congresso de Leitura do Brasil (COLE), o Jogo do Livro, as concorridas Jornadas Literárias de Passo Fundo, o aumento do número de teses e dissertações voltadas para a leitura, as feiras de livro e as bienais, a atenção concedida às bibliotecas escolares, as pesquisas sobre o mercado editorial, as exigências de maior qualidade para o livro brasileiro e as publicações periódicas – jornais e revistas – servem para comprovar que a leitura mais do que simples tema se converteu em uma área de conhecimento que abarca várias dimensões, a saber: pedagógica, política, científica, econômica, social e cultural.

Não é suficiente seguir os trajetos da circulação de obras específicas e da grande quantidade de artigos publicados em revistas e jornais especializados para que se aquilate o interesse crescente sobre a leitura. O interesse também se faz notar no significativo número de pesquisas que concedem especial atenção à dimensão material e às ilustrações de livro infantil. Muitos estudos investigam, ainda, o valor simbólico do livro pelo viés das construções metafóricas que buscam definir o que é a leitura, enquanto outros se detêm em elaborar a história do campo editorial brasileiro. Diante deste quadro, fica patente que o livro se tornou uma linha de pesquisa e uma área de conhecimento que extrapolam as fronteiras da bibliologia e biblioteconomia.

Diante de tantas ações positivas em prol da leitura, convém recolocar a pergunta inicial: o que vem a ser o livro infantil? Em dimensão gráfica, ele apresenta, nos dias atuais, arquitetura e anatomia adequadas aos leitores. Perdeu volume e ganhou cor. Os grandes e pesados exemplares que estiveram presentes na infância de muitos leitores foram substituídos por formatos semelhantes às *plaquettes* que favorecem um manuseio mais confortável e não ferem o padrão de proporcionalidade do leitor. O suporte para o livro não mais se restringe ao papel, são largamente utilizados na confecção de obras destinadas à infância materiais como plástico e tecido. Os critérios de visibilidade e legibilidade passaram a pesar na hora de escolher fontes e determinar soluções para uma diagramação mais artística, dinâmica e funcional. As capas, por sua vez, receberam toda a atenção de *designers* e deixaram de ser apenas um invólucro para o texto.

Quanto às ilustrações, elas adquiriram funcionalidade e dinamismo no corpo das obras, pois ora cortam o texto, ora figuram nas laterais e outras vezes o arrematam, como se fossem vinhetas. Apresentam-se divertidas e/ou estilizadas, buscam expressar visualmente o espírito da obra e, quase sempre, promovem estreitos laços entre o verbal e o não-verbal. A demanda de propostas de ilustração mais interativas incentiva a utilização de técnicas como aquarelas, bordado, colagem, bricolagem, pintura sobre tecido, fotografia, computação gráfica, entre outras, sem que se abandonem as técnicas tradicionais como “gravura a relevo (xilografia) e a entalhe (água-forte, talho-doce)” (ARAÚJO, 1986: 518). Assim, cores matizadas ou saturadas, diferentes padrões, movimentos, superposições, texturas, volumes e silhuetas investem graficamente para a realização de uma proposta mais lúdica. Outras vezes a ilustração tira partido das artes plásticas e leva o leitor a experimentar a fruição artística.

É também consensual que os projetos gráficos demonstram preocupar-se com a qualidade do livro infantil, em diferentes instâncias. Uma grande parte das capas dos livros destinados às crianças já é confeccionada com material resistente – o papel cartão, por exemplo –, que, conjugado ao miolo costurado com linha, torna o livro mais resistente ao desgaste imediato devido à utilização constante. Por sua vez, as margens mais arejadas conjugadas a uma fonte adequada garantem uma leitura mais confortável. Em suma, houve um considerável avanço na qualidade gráfica do livro brasileiro, como bem demonstram as tantas edições, por vezes luxuosas, disponíveis no mercado brasileiro.

Já no âmbito dos leitores infantis, o ideal proclamado é que o livro possibilite experiências lúdicas e afetivas. O livro cumpriria a função de ponte, de espaço de passagem, realizando as mediações entre o leitor, a leitura, o mundo, a fantasia, a cultura e os tabus. Entretanto, esta função comunicante muitas vezes sofre abalos, quando confrontadas com a impossibilidade de se estabelecer o que as crianças gostam de ler, com as dificuldades de acesso ao livro e com as novas

escolhas realizadas pelo leitor em seu desenvolvimento natural. Sem que o livro infantil desapareça do acervo que se forma nas estantes do imaginário dos leitores, ele terá de se defrontar com a impermanência, caso se enquadre no rol das obras que não conseguem resistir à passagem dos anos e o desenvolvimento da maturidade do leitor. Contudo, exceções existem. Há livros infantis que, estilizando as fronteiras das faixas etárias e os quadros temáticos, se tornam atemporais, ou melhor, verdadeiros clássicos e companheiros dos leitores. Porém, quando se coloca sob interrogação o livro infantil, sabe-se que grande parte deles é escrita por adultos e com intenções bem definidas para atingir o público-alvo. Assim é que o livro infantil, na maioria das vezes, cumpre um ciclo determinado cujo ponto final ou inicial culmina com um novo horizonte de leitura reivindicado pelo leitor.

Na busca de respostas para a pergunta – o que é um livro infantil? – *A gramática da fantasia*, de Gianni Rodari (1920-1980), oferece valiosa contribuição para a indagação-alvo deste trabalho. Ao fazer menção a “um certo grupo de histórias” a que denomina “tabu”, é favorável que as histórias que pertencem a este grupo devam ser contadas às crianças, pois diz o escritor italiano que elas “representam a tentativa de discorrer com a criança sobre argumentos pelos quais se interessam intimamente mas que, em geral, a educação tradicional coloca entre as coisas sobre as quais ‘não fica bem falar’” (RODARI, 1982: 100).

Ainda em relação às histórias-tabu, o trabalho de Margaret Clark (1926-2007), intitulado *Escrever literatura infantil y juvenil (Writing for children [1977])*, mostra-se muito esclarecedor. Trata-se de um manual destinado a quem deseja escrever para crianças e jovens. Ex-editora da Bodley Head, Margaret Clark também esboça preocupação com os tabus, mas, ao contrário de Gianni Rodari, demonstra cautela ao debater esta questão polêmica: “Aunque no estemos seguros de si los libros tienen efectos duraderos en el lector o no, nadie quiere arriesgarse si hay niños implicados, y tanto los escritores como editores son demasiado susceptibles con este tema” (CLARK, 2005: 97).

A autora orienta que não se deve escrever nada que possa afetar a segurança das crianças e sugere um extremo cuidado com a narrativa para que a história escrita não induza a criança a praticar algo que lhe possa ser danoso ou fatal:

“Me refiero a cosas como el acceso fácil al botiquín (‘La habitación de papá estaba hecha un desastre y había tirado al suelo un bote de aspirinas, que estaban por todas partes’); petardos en los bolsillos; jugar en edificios en construcción (‘habíamos encontrado un lugar secreto [...]’), o tractores cuesta abajo.” (CLARK, 2005: 98).

Um outro tabu consignado por Margaret Clark diz respeito à linguagem. Mais uma vez, a autora recomenda ter cuidado com a linguagem e com os temas que poderiam indispor os adultos que se encontram entre o escritor e o leitor. Será mesmo uma responsabilidade de o editor alertar ao escritor para qualquer coisa que, na obra produzida, possa levar o adulto a não permitir que a criança leia o livro. Segundo a autora, de modo geral, será a linguagem que provocará as queixas dos pais, embora cause a ela perplexidade esta tendência de os pais acreditarem que o mal está nas palavras. Mais uma vez Margaret Clark vai sugerir bom-senso e prudência, pois, caso haja reclamação de pais, “no será el editor ni el escritor el que estará a tiro, sino el librero o el bibliotecario que tiene el libro en sus estanterías.” (CLARK, 2005: 100).

A esse respeito, cabe lembrar a reportagem que apareceu no *Jornal do Brasil*, 19 de dezembro de 2006, sobre a polêmica gerada pelo livro *And Tango makes three*, de Justin Richardson e Peter Parmell, em Illinois. O livro ilustrado por Henry Cole destina-se a crianças de quatro a oito anos e traz a história de um casal de pingüins machos que adotaram “um ovo fertilizado e criaram o filhote como seu” (JORNAL DO BRASIL, 2006: A29). Entraram a polemizar pais e bibliotecários, pois os primeiros, ao considerarem que o livro fazia referência ao homossexualismo, clamavam por censura. Sugeriram que ela ficasse no setor de adultos da biblioteca, mas a administradora regional, Jennifer Filyaw, não removeu o livro da seção em que se encontrava, pois considerou a obra apropriada à faixa etária a que se destinava (Cf. JORNAL DO BRASIL, 2006: A29).

O livro gerou a mesma polêmica na Rolling Hills' Consolidated Library, no Missouri, conforme registra a reportagem do Jornal do Brasil. Dois pais, demonstrando preocupação com o conteúdo do livro, procuraram a diretora da biblioteca, Barbara Read. A solução da diretora foi bem diferente da tomada por Jennifer Filyaw. Depois de reuniões com especialistas, o livro foi enviado à seção de obras não-ficcionais, pois, de acordo com as informações da reportagem, “há menos chances de a obra constranger alguma pessoa” (JORNAL DO BRASIL, 2006: A29).

Observe-se que as duas polêmicas envolveram pais e bibliotecários, corroborando a justa prudência tão recomendada por Margaret Clark aos escritores. As soluções, por sua vez, acenaram para duas posições bem diferenciadas. Enquanto a administradora Jennifer Filyaw não cedeu aos temores dos pais e tampouco censurou a leitura da obra pelas crianças, a diretora Barbara Read resolveu o impasse propondo nova classificação para a obra e a retirou dos quadros da ficção, enquadrando-a em uma falsa moldura científica (Cf. JORNAL DO BRASIL, 2006: A29). Esta solução revela não só a fragilidade das fronteiras entre a ficção e a ciência, mas também aciona certa crença de que os temas controvertidos sob o aval da ciência podem ser mencionados livremente (Cf. RODARI, 1982: 100).

Na série de tabus estabelecida por Margaret Clark, os temas controvertidos ganham lugar de destaque. Ao contrário de Gianni Rodari, para quem as histórias-tabu estariam relacionadas às “funções corporais” (escatológicas) e à “curiosidade sexual” (Cf. RODARI, 1982: 100), Margaret Clark dedica-se a discorrer sobre livros que possam assustar as crianças ou livros que tenham como tema a morte; porém, sua maior preocupação é que:

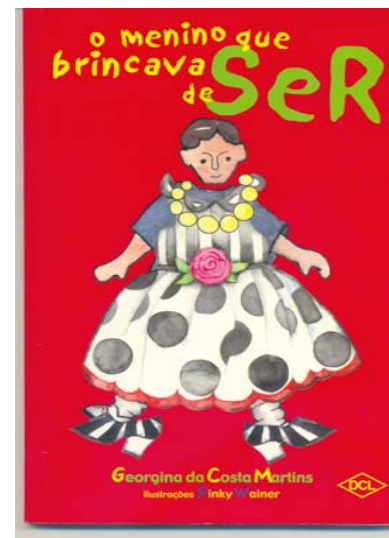
“Hoy en día tenemos preocupaciones mucho más prácticas. Nos preocupa que lo que los niños leen en los cuentos les pueda poner en peligro físicamente. [...] Pero en un libro infantil es importante que todos los temores ocultos y todos los misterios se resuelvan, para que a historia acabe con una nota de esperanza – por mucho espacio que se haya dejado para que el niño se imagine lo que pasará después.” (CLARK, 2005: 101)

Para ilustrar a recepção de histórias-tabu e os modos de censurar-lhes a leitura, no campo da literatura infantil brasileira, cabe relatar o caso de *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, ilustrado por Pink Wainer e publicado, em 2000, pela editora Difusão Cultural do Livro. O livro tem como personagem principal um menino que brinca de vestir roupas femininas e de se fantasiar de bruxa. Para se resguardar de possíveis ataques, a obra se fez acompanhar de uma ficha de leitura com sugestões de possíveis trabalhos e de um texto escrito por uma psicóloga; estratégias para legitimar científica e didaticamente um tema que bem poderia agitar “Aquela parte da opinião pública que respeita o ‘tabu’, taxa a obra de obscena”, “folheia o código penal” e “lança mão da autoridade escolástica” (RODARI, 1982: 100).

Ao apresentar a obra ao público já com um aval de uma voz científica, o editor buscava resguardar-se de possíveis acusações bem como proteger a autora e o livro de ataques homofóbicos. Contudo, a despeito de toda cautela demonstrada pela editora, a divulgação do livro realizada no programa *Superpop* acabou nos tribunais, conforme relatou a autora em entrevista informal. Na divulgação da obra, a Editora perdeu o controle sobre o produto e as providências, anteriormente tomadas, não foram suficientes para evitar o tratamento sensacionalista que o livro recebeu. Durante as chamadas, a apresentadora anunciava *O menino que brincava de ser* como um “livro gay” para crianças. O efeito foi logo sentido pela editora após o programa. As escolas começaram a retirar o livro das listas de compras. Sentindo-se prejudicada, a editora entrou na justiça e ganhou o direito de resposta. Editor e autora tiveram exatamente três minutos para desfazer a equivocada divulgação dispensada à obra no programa *Superpop*.

É importante frisar que a situação criada por um encaminhamento sensacionalista não só afetou editor e autora, mas também teve seus reflexos no aspecto gráfico da obra. A capa da primeira edição foi substituída com a intenção de evitar comentários maledicentes acerca da obra e apagar a imagem de “livro gay” para crianças, disseminada pela mídia. Este procedimento demonstra que um livro infantil não é apenas um produto e que a capa não é tão-somente uma embalagem. Sobre um livro e sua respectiva leitura podem pesar o preconceito, a falsa moral, os fantasmas dos leitores adultos, a desgraça e a maledicência. Por isso, foi necessário conceber uma

nova capa que ativasse outra dimensão simbólica menos provocativa e reagente. Pergunta-se: assim procedendo, até que ponto o livro infantil estaria contribuindo para a derrocada de preconceitos e estereótipos? Até que ponto, a mudança de capa, como uma saída para aplacar os ânimos de possíveis consumidores, não estaria endossando preconceitos em lugar de combatê-los? E mais uma pergunta: até que ponto a alteração do projeto de capa não coloca sob suspeição a propalada soberania do mercado editorial sobre o público-leitor?



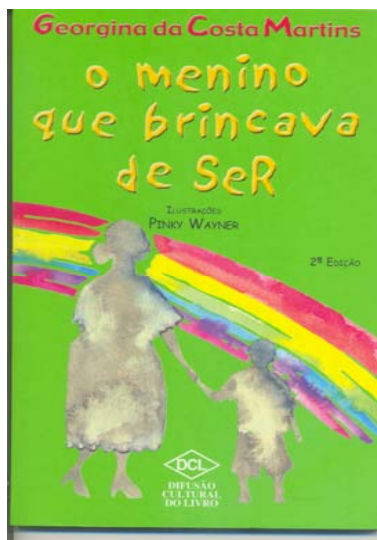
A capa da primeira edição

Em resposta indireta às interrogações, há que se reconhecer que, para a primeira edição, a composição de capa, assinada por Pink Wainer, apresentava uma leitura sensível e inteligente da obra. De escala cromática utilizada na confecção da capa emanava um efeito alegre que, por sua vez, captava o espírito lúdico proposto pela obra, o que tornava a informação visual ativa, emocional e expansiva. Simbolicamente, o fundo vermelho conferia calor e recriava uma atitude provocadora reforçada pela ilustração, enquanto o amarelo iluminava a parte do título que trazia o sujeito e a ação de brincar. O verde recriava uma área de tranquilidade depositada no “ser”, administrado graficamente com vistas a suscitar uma indagação mais lúdica do que ontológica.

Distante de um projeto gráfico sensacionalista, a ilustração da capa inibia qualquer comentário maledicente. O diálogo entre o verbal e o não-verbal ocorria de maneira plena e representava de modo instigante o núcleo semântico da história. A representação nada convencional da personagem investia na desproporção, na estilização e no dinamismo, de modo a ampliar visualmente a compreensão da obra. O que saltava à vista era o brincar, a energia criativa da criança nos jogos de faz de conta e a curiosidade de se aproximar de tabus impostos pela cultura. Observa-se que a superposição de roupas contribuía para que se entendesse a atitude do menino como uma expressão da fantasia e não como uma opção sexual. A ilustradora tirou partido da simplicidade das linhas para evocar figuras de antigos álbuns de vestir, enquanto as grandes contas do colar, as listras, os agigantados poás, a gola-máscara e a flor na cintura citavam graficamente o estilo kitsch tão presente nos disfarces carnavalescos. Tanto era disfarce que, em nenhum momento, a ambigüidade pairava sobre a definição da personagem. Não havia dúvidas de que se trata de um menino. As roupas de uso cotidiano não eram eclipsadas pela camuflagem. Em lugar da ambigüidade, a capa promovia uma surpresa, uma inquietação não propriamente na ordem da

identidade. Entenda-se, portanto, que, com esta composição visual, a intenção privilegiava o jogo teatral que possibilita um viver o outro sem ser o outro.

Apesar da sensibilidade da proposta de Pink Wainer, a divulgação equivocada do livro *O menino que brincava de ser* causará interferências na capa do livro. Para contornar os problemas e os prejuízos causados, realizou-se uma segunda edição da obra com uma outra capa elaborada com a ilustração que arremata a história. O projeto gráfico tornou-se frio. O vermelho provocante e expansivo presente na primeira edição deu a vez a um tranqüilo e comportado verde. O menino, o centro das atenções, nesta nova composição tornou-se pequeno, perdeu a autonomia e parece seguir em direção ao arco-íris de mãos dadas com a avó. Sem dúvida, houve uma perda da intensidade simbólica e um enfraquecimento semântico da composição visual que termina por mascarar o sentido da obra ou, por outra, deslocar o olhar do leitor para uma situação episódica da história. No arranjo gráfico da capa da segunda edição, a expansão, a indisciplina e as assimetrias que provocavam a imaginação do leitor foram substituídas por uma comportada cena familiar sem grandes interrogações. Compreve-se:



A capa da segunda edição

Se o intuito da capa da segunda edição era de apagar o rótulo de “livro gay para crianças”, o arco-íris que a atravessa cria uma ambigüidade e pode reforçar o rótulo que se desejava combater. Embora o arco-íris tenha grande rendimento nos projetos de ilustração de livros infantis não só pelo viés cromático, mas também pela carga mitológica popular que comporta (o arco-íris quando bebe água no rio engole as crianças ou quem “passa por debaixo do arco-íris muda de sexo e o recobrará, se o repassar em sentido contrário”(CASCUDO, 1979: 73). O resultado deixa um saldo de insatisfação, quando se contrapõe o primeiro projeto de capa ao segundo. As diferenças gritam e a questão central do livro – o menino que decide ser ator – fica perdida em termos visuais.

O estudo de base midiológica das capas da obra de Georgina da Costa Martins intitulada *O menino que brincava de ser* suscita refazer a pergunta inicialmente formulada: o que é um livro infantil? Nota-se que o livro infantil, antes de chegar às mãos das crianças, passa pelo crivo das instituições que o julgam, a partir de uma ótica do adulto. Portanto, a leitura acaba sendo uma atividade dirigida com finalidades de reforçar estruturas legitimadas pela força das tradições. O controle sobre a leitura desejável para as crianças e a censura aos temas tabus só servem para

tranqüilizar o adulto em relação aos seus fantasmas e aos seus medos, bem como para salvaguardar as construções culturais admitidas. Assim, o livro infantil, observado deste ângulo, é também um livro dirigido em primeiro lance para o adulto, para a escola, para os pais e responsáveis. Em parte, a leitura de um livro infantil não se efetiva sem a mediação e a aprovação de um leitor adulto; fato comprovado na entrevista que Georgina Martins concedeu ao autor deste trabalho, quando asseverou que o livro *O menino que brincava de ser* é muito pouco adotado e a leitura da obra pelas crianças é realizada, na maioria das vezes, sem mediações. Assim, o conceito de livro infantil é variável, porque está subordinado à aprovação do adulto e às orientações sócio-culturais de uma época. Não é demais lembrar que, no início do século XIX, a senhora Trimmer condenou os contos de fadas; e hoje, quem pensaria em fazê-lo? E mais: a síndrome de Trimmer é a voz adulta que se impõe ao infante – aquele que ainda não fala.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, V. T. de et al. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ARAÚJO, E. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Prefácio de Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL – Instituto Nacional do Livro, 1986.
- CASCUDO, L. da C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1979.
- CLARK, M. *Escribir literatura infantil y juvenil*. Tradução de Beatriz Bueno. Barcelona: Paidós, 2005.
- DEBRAY, R. *Curso de midiologia geral*. Tradução de João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FRAGA, M. T. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- KANT, E.. *Qu'est-ce qu'un livre?* Paris: Quadriage/ PUF, 1995.
- MARCO, V.; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. F. (org.). *Língua e literatura: o professor pede a palavra*. São Paulo: Cortez: APLL: SBPC, 1981.
- MARTINS, G. da C. *O menino que brincava de ser*. Ilustrações de Pink Wainer. São Paulo: DCL, 2000.
- _____. *O menino que brincava de ser*. 2 ed. São Paulo: DCL, 2000.
- RODARI, Gianni. *A gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- “Pinguins gays revoltam pais em Illinois”. In: *Jornal do Brasil*, 19/11/2006. p.A 29.

O FEMININO NA LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO

Eliane Santana Dias Debus
UNISUL

RESUMO

Este texto reflete sobre a representação do feminino na Literatura Infantil de Monteiro Lobato, em especial no título *Marquês de Rabicó*, em que o papel socialmente reservado à mulher é (des)construído pela postura emancipatória da boneca Emília. Esse será um dos motivos pelos quais a Igreja Católica, nas décadas de 1930 e 1940, irá se empenhar em campanha acirrada contra essa literatura que trazia ao leitor infantil – nesse caso específico a leitora menina – exemplos perniciosos à formação cristã.

PALAVRAS-CHAVE

Monteiro Lobato, Literatura infantil, Marquês de Rabicó, representação do feminino

Este texto reflete sobre a representação do feminino na Literatura Infantil de Monteiro Lobato (1882-1948), em especial no título *Marquês de Rabicó*, em que o papel socialmente reservado à mulher é (des)construído pela postura emancipatória da boneca Emília. Se na literatura infantil as questões de gênero não se contradizem e a posição do escritor em relação ao feminino é de adesão à causa da mulher e de disseminação de um olhar antimachista, nos discursos voltados ao público adulto (cartas, artigos, depoimentos) observam-se algumas contradições, sustos e até mesmo uma postura convencionalmente machista, já destacada pelo estudioso Whitaker Pentead (1997: 236). Assim, antes de adentrarmos no seu discurso ficcional para crianças, pontuamos algumas manifestações desse olhar que, sem dúvida, como veremos, vai se alargando com o passar dos anos.

O livro *Mundo da lua*, publicado em 1923, apresenta registros fragmentados do cotidiano, possivelmente um diário escrito por Lobato na mocidade. As suas colocações sobre a relação entre o masculino e o feminino e as descrições sobre o comportamento social das mulheres são extremamente machistas. Ele faz observações sobre a superioridade intelectual masculina – possivelmente influenciado pelas idéias positivistas de Comte, um de seus autores preferidos na época – referindo-se às mulheres como “bichos ensinados”, sem idéias próprias, incapazes de se desprenderem dos ensinamentos transmitidos na infância e na mocidade.

A incapacidade intelectual da mulher é exemplificada pela sua impossibilidade de manter diálogo com assuntos que não sejam sobre a última moda (tipos de espartilhos, vestidos novos...), os moços casadoiros da comunidade e outras frivolidades do mundo feminino. Parece que Lobato se volta contra o feminino, quando, na verdade, o que lhe choca são as “normas” sociais impostas a ela, a “mesquinhez social”, como no caso exemplar de Leontina, que, mesmo com sua vocação artística, deve abandoná-la, pois “é feio para moça de família conviver entre artistas” (LOBATO, 1972: 42).

No artigo “Idéias russas”, possivelmente do fim da década de 1920, Lobato se ocupa das transformações sociais da Rússia leninista. Lenine é invocado como o messias que libertou a mulher da escravidão doméstica, “aboliu o preconceito da sua inferioridade, pô-la em situação de ocupar todos os cargos da república, desde o comissariado do povo até o juizado”. Para Lobato, a grande

revolução ocorreu exatamente no que se refere à emancipação feminina: lá ela é independente e contribui na economia familiar e social; libertou-se da servidão conjugal com a união livre controlada pelo estado (casamento com amor pela afinidade eletiva com direito a divorciar-se, uma sociedade em que homem e mulher “Olham-se como companheiros, iguais nos direitos, iguais nos deveres” – LOBATO, 1950: 71).

Em artigo sobre a proposta de criação de uma academia feminina no Rio de Janeiro, primeiramente o escritor taubateano recrimina a Academia de Letras, acusando-a de extremamente masculina por não abrir as suas portas às mulheres e de conceder “sexo à inteligência”. Porém logo muda sua posição, apontando que a idéia era desproposita e que, pela fotografia veiculada no jornal, aquele grupo de poetisas estaria mais preocupado com as matérias do grêmio na coluna social. No período que antecederia as sessões elas cuidariam de amenidades, ao passo que os problemas da causa feminista somente entrariam em pauta no momento em que estivessem enclausuradas no ambiente acadêmico:

E a harmonia do universo em nada se perturbará. Nisia Floresta continuará esquecida; os proxenetas continuarão a escravizar as brancas; as chinesas continuarão a torturar os horrendos pedúnculos e a inteligência humana continuará dividida em dois sexos – o masculino, que leva Newton a descobrir a lei da gravitação e o feminino, que nos leva a fazer asneira. – ou a escrevê-las... dirá mordendo os lábios dona Mercedes Dantas (LOBATO, 1950: 127).

No entanto, no artigo “Em pleno sonho”, redime-se, colocando em pé de igualdade com os poetas modernos as poetisas, entre as quais Francisca Julia, Gilka Machado, Albertina Berta e Maria Eugenia Celso (Cf. LOBATO, 1950: 187-188).

A descrição que Lobato faz do casamento de sua filha, no final da década de 1920, nos Estados Unidos da América, mostra-nos um pouco da sua aversão às convenções sociais com suas “velharias tradicionais”. Ele descreve a forma rápida e sem-cerimônias com que são realizados os casamentos norte-americanos em oposição aos brasileiros, com seus rituais com flores de laranjeiras e “cortina de mosquito na cabeça”. Para Lobato, o casamento tira o viço e a alegria das moças (o que é exemplificado na figura de Zulmira, filha de sua interlocutora), pois “há um estafermo de marido a estragar tudo. E planta-lhe filhos, e começam os trabalhos, e logo está como um canhão” (NUNES, 1986: 116).

No livro *América* (1951) Lobato apresenta dois pontos de vista do feminino: um pelo olhar surpresa do narrador brasileiro (Lobato?) e outro pelo olhar do Inglês Mr. Slang, assustado com os avanços femininos. No governo dos Estados Unidos da América predomina a maternidade: ali as mulheres exercem o direito do voto, pois “são gentes”; movimentam o mercado editorial; escolhem seus próprios maridos, e o direito ao divórcio lhes traz vantagens, compensações por vezes homéricas – nessa partida o homem entra em desvantagem.

Lobato residiu por um ano na Argentina (1946), e nesse período, entre as muitas entrevistas que deu naquele país, uma concedida a Juan Carlos Gondra para a revista *Atlantida*, quase que desconhecida, é excepcionalmente interessante para o presente tema. Diante do pedido de sua opinião sobre a Literatura Feminina, Lobato a coloca como consequência da nova forma de educar as mulheres. A idéia de superioridade da inteligência masculina foi, segundo ele, gerada pelo confinamento da mulher em atividades vinculadas ao exercício doméstico. Com a mudança cultural e igualdade entre os sexos no campo social e intelectual, as mulheres puderam demonstrar que não havia inferioridade orgânica e sim de oportunidades. E acrescenta que “nos países civilizados colocar a mulher a margem do movimento social ou artístico é visto com desprezo” (GONDRA, 1946: 58-59).

Veremos que, nos seus livros para crianças, Monteiro Lobato não foi contraditório e muito menos irônico e mordaz na sua representação da figura feminina. Ele inaugura uma literatura em que as personagens femininas têm força, voz e vez. Dona Benta e Tia Nastácia têm a autoridade e o respeito dos governantes do mundo, e por isso são chamadas para auxiliar na restauração da paz no planeta depois da II Guerra Mundial, como é descrito no livro *A reforma da natureza*. Narizinho, menina sonhadora, apaixona-se e casa-se, no Reino das Águas Claras, com o Príncipe Escamado.

Mas Emília, sem dúvida, é a personagem que traz mais marcadamente os traços da liberdade feminina descrita por Lobato.

Feminices emilianas

Monteiro Lobato começou a publicar para crianças na segunda década do século XX. Seu primeiro livro – *A menina do Narizinho arrebitado* – foi acolhido com aplausos pela crítica, principalmente pelo seu poder de unir dois pólos sempre distantes na literatura infantil: o recrear e o educar. Em 1931, o escritor coroa sua produção reunindo num único exemplar os 11 títulos publicados no curso de dez anos – nascia assim *Reinações de Narizinho*. Mas seus títulos não pararam por aí e, pelo que se consta, próximo à morte ainda fazia planos de novas aventuras pelo mundo da infância com sua turma do Sítio do Picapau Amarelo.

Emília é a personagem na qual centraremos nosso olhar: boneca de pano, recheada de macela, ganha no Reino das Águas Claras direito à voz através das pílulas do Dr. Caramujo. Vemos nessa personagem “asneirenta”, “dadeira de idéias”, auto-intitulada “independência ou morte”, um pouco dos ideais de emancipação feminina transmitidos por Lobato.

Na narrativa *O marquês de Rabcicó* – publicada pela primeira vez em 1922 – Narizinho resolve casar a boneca, evitando que ela fique para “titia”, e, para isso, providencia um aspecto saudável, deixando-a “gorda e corada” pelos artifícios de macela e carmim. Porém, Emília não concorda de imediato com a idéia, afirmando convictamente “que não tinha gênio para aturar marido” e não via por perto alguém que a merecesse. O desejo de casar com um príncipe faz com que Emília seja ludibriada pela menina, que “inventa” a história de que Rabcicó, um leitão do Sítio, é um príncipe encantado, motivo pelo qual vive fuçando à procura de um anel na barriga de uma minhoca.

No discurso utilizado por Narizinho para convencer a boneca sobre a importância do futuro matrimônio, surge expressões e posturas recorrentes numa sociedade machista, que apresenta a imagem tradicional de que a mulher é salva pelo casamento e que, independentemente de sua escolha, o enlace seria uma benção: “Não pode haver futuro mais bonito para uma coitadinha que nasceu na roça e nem escola teve. Você vai ser a Gata Borracheira das bonecas” (LOBATO, 1994: 47).

Ao concordar com a proposta de casamento, a boneca não assume um modelo de passividade, pois isso não a impede de impor a sua permanência no Sítio enquanto o (des)encantamento não ocorresse. Casar e ficar no mesmo ambiente de solteira essa é a proposta inusitada da boneca: “– Não tem mais, nem meio mais! Quem manda neste casamento sou eu. O marquês fica por lá e eu fico por cá” (LOBATO, 1994: 49).

Ao apresentar os préstimos da futura esposa, Narizinho expõe para a família do noivo (representada na narrativa pelo Visconde de Sabugosa) a educação doméstica da boneca: “Bonita e prestimosa como não há outra! Sabe fazer tudo. Cozinha na perfeição, lava roupa e lê nos livros que nem uma professora” (LOBATO, 1994: 48). No entanto, a essas qualidades são acrescentadas outras que acendem o riso e desmistificam esse fazeres, o que concede à boneca um comportamento desviante: “Também toca lindas músicas na vitrola, mia como gato, arrebita pipocas e tem muito jeito para modista” (LOBATO, 1994: 48).

A cerimônia de casamento foi um desastre. Nem bem finalizado o ritual das alianças, o marido-leitão gulosamente se refestela sobre os doces da festa, e Emília, horrorizada, critica aquela postura: “É isso! Eu bem não estava querendo casar com Rabcicó! É um tipo muito ordinário, que não sabe respeitar uma esposa” (LOBATO, 1994: 51).

N’*O casamento de Narizinho* – publicado pela primeira vez em 1928 –, o casamento de Emília serve de comparação para a menina convencer a avó do seu enlace matrimonial com um peixe, o que, segundo Dona Benta, era um grande empecilho, já que ambos não pertenciam à

mesma espécie: “– E que tem isso? A Emília, que é uma boneca, não se casou tão bem com Rabcicó, que é leitão? Acho as suas idéias muito atrasadas, vovó...” (LOBATO: 1994: 55).

No reino das Águas Claras, Emília recusa-se a ficar hospedada com o “marido” no mesmo local, o que surpreende o Príncipe. Mas Narizinho explica: “Emília é uma emproada, príncipe, que não dá confiança ao marido. Casou-se só por casar, pelo título, e se encontrar por aqui algum duque, é bem capaz de divorciar-se do marquês” (LOBATO, 1994: 59). E o leitor fica sabendo de antemão que a boneca “ficou casada com o marquês de Rabcicó, mas separada dele para sempre” (LOBATO, 1994: 59).

Censura ao discurso “feminista” de Monteiro Lobato

A partir da metade da década de 1930 a Igreja Católica começou a se manifestar contra a Literatura Infantil de Monteiro Lobato. Primeiramente a crítica é feita aos livros “pedagógicos”, como *Geografia de Dona Benta*, *História do Mundo para crianças* e *História das invenções*, acusados de conteúdos materialistas. De acordo com os censores, tais livros são “eivados do começo ao fim do materialismo mais crasso e, o que é mais de lastimar, são destinados a crianças, incapazes de defender ainda a sua fé” (1936).

Após a morte de Lobato, o Padre Salles Brasil, no seu livro *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou o comunismo para crianças* (1957), traz a público uma crítica impiedosa e conselhos de censura aos pais católicos sobre toda a produção literária de Lobato destinada às crianças. O padre apresenta nos 12 capítulos do livro as 12 negações de Lobato à fé católica, trazendo inclusive exemplos referentes à representação das personagens femininas.

O casamento de Emília com Rabcicó (uma boneca de pano e um leitão) é descrito pelo Padre como uma “profanação” dos rituais católicos, bem como o de Narizinho com o peixe Príncipe Escamado. Emília, ao exigir o divórcio, ia contra e ofendia o “vínculo matrimonial indissolúvel”.

Emília desestrutura os alicerces da sociedade, provocando rachaduras nos padrões comumente valorizados e aceitos, como no ato de gerar filhos. Isso pode ser negado pelo personagem masculino, como faz Machado de Assis em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* com sua famosa frase: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”. Já Emília, ao negar a maternidade, é criticada quando, em possível diálogo com o personagem Brás Cubas, diz que “– Já me casei e me arrependi bastante. Felizmente não tive filhos [...] não deixarei descendência neste mundo, como não pretendo casar-me de novo” (LOBATO, s.d: 333).

As críticas recaem também sobre a ilustração do livro *A chave do tamanho*, em que a boneca de pano aparece nua. Para o Padre isso serviria para exemplificar a imoralidade pregada pelo autor, despertando a libido infantil.

Quando Emília promete abolir a ordem das terminações dos substantivos femininos, em minoria em oposição ao masculino, estaria isso representando uma desobediência à hierarquia e às normas sociais?

- Bandidos! – protestou a menina. – Os homens tomaram para si doze terminações e só deixaram seis para o sexo feminino – a metade...
- Não faz mal, Narizinho – consolou a boneca. – Quando nós tomarmos conta do mundo, havemos de fazer o contrário – ficar com doze para o nosso sexo e só dar seis para o sexo deles (LOBATO, s.d: 394).

O que pensavam as meninas leitoras?

As leitoras meninas daquele período entendiam a literatura de Monteiro Lobato como um discurso que representava uma imagem diferenciadora do feminino e do seu papel social? Como essas narrativas foram recebidas e interpretadas pelas leitoras daquele período? Para nos aproximarmos do horizonte de expectativas das leitoras meninas daquela época, trago dois tipos de

depoimentos. Um reconstituído pela memória adulta que aviva a imagem da infância, e outro feito no calor da hora. O primeiro traz uma mensagem filtrada pela experiência de quem foi outrora uma menina que leu Lobato e que hoje, adulta, recolhe as marcas de sua vida leitora. O segundo tipo de depoimento foi dado por uma menina naquele período, quando teve contato com o mundo lobatiano, lá pelos idos da década de 1930 e 1940.

Numa sociedade cerceada pela voz adulta em que cabia à criança somente obedecer sem questionar, a representação de uma personagem irreverente, Emília, trazia à tona um desejo interior de cada criança leitora, resultando numa relação de cumplicidade entre leitoras e a personagem, como fica marcante no depoimento da escritora Ilka Brunhilde Laurito. Ao relembrar as suas leituras dos livros de Monteiro Lobato, ela diz que foi apresentada a sua literatura aos nove anos de idade num período em que estava debilitada pela bronquite, quando o livro *História do mundo para as crianças* lhe ajudou a fugir do “tédio da clausura do quarto e da imobilidade da cama”. A identificação com a boneca Emília se dá pela possibilidade de enfrentamento com o outro:

Emília era assim, como eu gostaria de ser: desbocada, perguntona, respondeira, atrevida, matreira. Era a criança revolucionária que morava em cada um de nós, abafados pelos ambientes repressores de uma geração que nos queria pré-moldar. Emília não era nenhuma das “meninas exemplares” importadas. Era a independência interior, a curiosidade permanente, a inquietação diante da vida, o mergulho no mistério (LAURITO, 1982: 163).

A carta da leitora “F”, anexada à correspondência ao amigo Godofredo Rangel, datada de 28 de março de 1943, é um testemunho da formação feminina daquele período. A leitora confessa ter lido *Reinações de Narizinho* aos oito anos de idade, e daí por diante leu todos os livros da série infantil e os livros para adultos. Encantada pela boneca Emília, colecionava gravuras suas penduradas na parede e possuía uma boneca quase idêntica, perdida aos 13 anos pelas dentadas de um “cãozinho”. Estudante interna num colégio de freiras, a leitora tem seus momentos de liberdade quando é solicitada para fazer trabalhos datilográficos. Em carta comenta com Lobato a sua formação autoritária e repressora:

Desejo imenso conhecê-lo, mas não acho coisa possível. Com tão ‘ferrenha’ família, tornei-me cheia de inibições e sem confiança em mim. Eles não aprovam as minhas ‘audaciosas’ idéias, como, por exemplo, querer ser apresentada a um homem.

Sou uma atormentada, cheia de curiosidades, e não podendo satisfazer nenhuma. Tudo é proibido. ‘Défendu’, como diz a Superiora. ‘Não fica bem a uma menina’.

Leio muito, mas às tontas e às escondidas. Sou duma ignorância crassa, que me revolta. Desejaria saber ao menos o papel que represento na vida. Ah, se eu tivesse quem me orientasse as leituras, para não perder tempo com inutilidades... (LOBATO, 1951: 346-349)

Embora Lobato transcreva ao amigo a carta da leitora de forma integral, no entusiasmo de mostrar o seu “grande prêmio” – o contato com os leitores – ele preserva a sua identidade, nomeando-a apenas com uma letra. Em pesquisa sobre a correspondência entre o escritor e seus leitores (realizada no Doutorado, na PUC-RS, encontra-se publicada em livro: *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*), descobriu-se que o nome da adolescente de 14 anos e meio não iniciava com a letra “F”, o que demonstra mais ainda a sua tentativa de resguardá-la.

O pedido da jovem leitora de que Lobato lhe forneça uma orientação de leituras “úteis” parece estar vinculado ao conhecimento de que o autor assim procedeu com suas leituras na infância. Não sabemos qual foi a resposta de Lobato, contudo, ao analisarmos outras cartas do escritor, podemos auferir que, provavelmente, ele não se furtou do papel de conselheiro.

Como a carta à jovem normalista Eyos Black, datada em 06 de dezembro de 1938, em que ele a felicita pelo término do curso e agradece o convite para a festa de formatura. Embora o escritor fale da impossibilidade de estar presente à solenidade, cobra a promessa da leitora de seguir a sua orientação de ler *Filosofia da vida*, de Will Durant: “tereí o prazer de imaginá-la a mergulhar-se no mar de pensamento puro que é Will Durant, e a pescar lá muitas pérolas que a venham enriquecer pelo resto da vida. As pérolas da sabedoria” (ALVES, 1948: 9).

Monteiro Lobato sempre foi um homem polêmico. Basta lembrarmos o “fusuê” em que resultou o seu artigo *Uma velha Praga*, sobre a indolência do caboclo. Ou *Paranóia ou Mistificação* quando critica a exposição coletiva de 1917, liderada por Anita Malfati. Ou ainda a carta a Getúlio

Vargas em que delatava os trustes econômicos, o que lhe rendeu três meses de prisão. Homem contraditório: por vezes tão dentro do seu tempo, reforçando o discurso de uma sociedade machista e patriarcal; outras à frente de seu tempo, trazendo aos seus leitores um modelo social em que a passividade feminina inexistia. Podemos dizer que ele, através de sua ficção, trouxe para uma geração de leitoras – meninas e adolescentes – uma representação da mulher que superava as suas expectativas.

Referências Bibliográficas

- ALVES, E. “Ouvindo Monteiro Lobato através de algumas cartas”. In: *Artes e Letras*. Campinas, 11/07/1948.
- BRASIL, Pe. S. *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*. Bahia: Aguiar & Souza, 1957.
- DEBUS, E. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Florianópolis; Itajaí: UFSC/UNIVALI, 2004.
- GONDRA, J. C. Monteiro “Lobato visto y oído”. In: *Revista Atlântida*. Buenos Aires, año 29, n. 957, out. 1946.
- LAURITO, I. B. “Lobato, bonecas e meninas”. In: DANTAS, Paulo. *Vozes do tempo de Lobato*. São Paulo: Traço, 1982.
- LOBATO, M. *Mundo da lua e Miscelânea*. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- _____. *Na antevéspera*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1950.
- _____. *América*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1951.
- _____. “O marquês de Rabicó”. In: _____. *Reinações de Narizinho*. 50 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. “O casamento de Narizinho”. In: _____. *Reinações de Narizinho*. 50 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Brasiliense, s.d.
- _____. *A barca de Gleyre*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1951. v. 2.
- NUNES, C. (org.) *Monteiro Lobato vivo*. Rio de Janeiro: MPM Propaganda: Record, 1986.
- PENTEADO, W. J. R.. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya. 1997.
- “Os livros pedagógicos do Sr. Monteiro Lobato em apuros”. In: *A União – Semanário Católico do Rio*, 11/10/1936.

LEITURA E SOCIALIDADE: O DIÁLOGO COM VELHOS NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

Eliana Yunes
PUC-RJ

RESUMO

A dificuldade criada pela distância entre gerações, devido a modificações na vida moderna urbana, fez com que os jovens, tocados pelo marketing da juventude permanente e sem convívio com os mais velhos, não saibam o prazer de Pedrinho e Lucia nos serões de D. Benta. A literatura infantil pode ajudar na rememoração destes valores através da narração de vivências de socialidade.

PALAVRAS-CHAVE

con-vivência; relações intergeracionais; socialidade; afetividade; legados

O que nos permite, como espécie, estar no mundo, interagir com ele, de forma a que ele nos (co-)responda? Hoje, de uma forma bem abrangente, eu diria, é a *condição de leitor* construída desde a intuição e a percepção até a racionalização mais lógica, com atribuições de sentido, sejam elas mais – ou menos – consensuais. Vemos que nossos instintos funcionam diante de um risco, como a iminência de queda e isto indica que, de alguma maneira, *o corpo lê* a situação de um modo sensitivo, memorizando experiências e guardando impressões que são também interpretações de nossa interação com a linguagem e o mundo.

Quando enfim (cremos que) aprendemos a falar, as “leituras” se tornam pouco a pouco tumultuadas pela automatização dos discursos, o que nos impede de experimentar uma consciência da palavra ou das percepções vivenciadas. Para que o falante alcance *autonomia* é necessária a tomada de consciência da linguagem, elaborada pouco a pouco no processo de constituição do sujeito. A tarefa de criar e lutar com as linguagens para que elas venham, de fato, servir à expressão e à comunicação é um longo aprendizado, lento e amoroso, de quem cuida do poder extraordinário que temos para instaurar realidades com o verbo, com os signos.

Antes de mais nada, é descobrindo e faceando este poder, dissimulado pelas ideologias que subjazem à nossa condição única de seres falantes, que podemos escolher dizer/fazer outras coisas. Elas, no entanto, nos colocam no *risco* de sermos nós mesmos, com todas as conseqüências que isto implica. Uma vez descoberto o formidável e misterioso poder das palavras que pronunciamos, dos sinais que emitimos, já não podemos desobrigar-nos deles sequer fazendo silêncio, pois este também se torna significante. Tornamo-nos responsáveis por aquilo que dizemos ou calamos.

Este ponto que atingimos ao tornarmos-nos sujeitos dos nossos discursos, faz-nos capazes de lidar com os desejos, sustentar vontade e opiniões, não pelo mero combate do discurso do outro, mas como queria Sócrates, pela argumentação lúcida. E encontrar um ponto, ainda que provisório, para estabelecer a convivência na ação, de modo que o bem estar comum possa prevalecer sobre interesses parciais e menores. Pode ser que seja demasiado o que se coloca sobre os ombros ou sob os olhos de um leitor. Mas toda a potência do *ser com os outros* se apresenta já ao infante no processo de aquisição da fala e na organização do pensamento pela linguagem.

A cada vez que toma a palavra para expressar-se e não apenas “falar”, o homem se recorda da demanda de uma certa alternância, ilustrada na forma dialógica, a partir do uso do pronome *eu*

que desliza de um sujeito a outro sem que ninguém possa retê-lo para si. A história dos homens tem registrado dolorosamente os confrontos que decorrem das tentativas de paralisar a primeira pessoa numa só consciência, impedindo a outras de se pronunciarem. A violência decorre sempre da falta de capacidade para alternar a voz no diálogo e a vez no poder. O uso de uma e outro supõe que nos agrupamentos humanos, nas tribos novas, uma convivialidade se instale precedendo à toda submissão, a todo isolamento, à toda rejeição e exclusão.

Durou séculos a passagem do sentimento do trabalho como castigo, escravidão e culpa, à sua dignificação como expressão da capacidade humana de produzir, criar e contribuir para um uso mais racional e equânime dos bens naturais e sociais. Em verdade, o trabalho também se transformou em instrumento de controle das massas no processo de industrialização. Contudo, a tecnologia e a informatização que aceleram a globalização da economia, em automação progressiva, expulsaram o homem do trabalho sem que ele pudesse se entregar a uma sociedade do lazer. Todo tempo livre não produtivo pode significar desemprego, dependência, exclusão, substituído o homem pela máquina, esvaziado o indivíduo de qualquer participação criativa na sociedade: as tarefas para as quais ele fora minimamente “treinado”, tornaram-se obsoletas, dispensáveis; ou pior, não chegou a ser preparado para nenhuma delas por ter ficado à margem do processo educativo.

O que efetivamente se desaprendeu foi a convivência e a troca que não objetivassem auferir ganhos pecuniários ou lucro. Os homens se isolaram com a mágica tecnológica que dispensa o trato direto e a convivência e deixaram-se mediar por instituições e organismos de representação duvidosa e até optar por simulacros em detrimento da experiência. Mesmo quando imaginamos que as máquinas, de fato, poderiam nos substituir em funções mecânicas, propiciando tempo livre para o encontro e o convívio, descobrimos que há um esvaziamento, uma espécie de “não ter nada para fazer”, a não ser correr atrás de sensações rápidas e fugazes, descartáveis como tudo o mais.

As linguagens se multiplicam: o corpo fala nas doenças e posturas; as cidades proclamam o abandono do homem, a solidão grita a indiferença que afasta os outros e a ignorância que grassa a favor de privilégios e desperdícios – e ainda assim não conseguimos nos ressituar para valorizar o que de melhor há em nossas vidas, os amigos, a família, o trato social, e não o que nos vendem na publicidade, nas novelas e comerciais, linguagens que *nos falam e fazem nossas cabeças* sem que nós as questionemos.

Um indivíduo que se sinta um pouco mais sujeito de seu discurso, que perceba criticamente “sua tribo” e as intersubjetividades que ela lhe oferece, (podendo, portanto, enunciar de própria voz seu pensamento), intervém de algum modo nas práticas sociais de seu meio. Quanto mais sensível e perspicaz um homem, maior a possibilidade de perceber o texto que formula e suas conseqüências, assim como o contexto em que age e sobre qual seus atos e palavras repercutem. Temos, às vezes, o temor de parecer piegas, de assumirmos valores que vemos em desuso, mas pelos quais, sabemos, todos anseiam: queremos mais sensibilidade, mais respeito, mais convivialidade, mais *delicadeza*... Enquanto isto, gastamos nosso precioso tempo para acumular o que a custo aproveitamos: muitas vezes já não estarão conosco os que então amávamos.

A paz, a harmonia e o equilíbrio que invejamos entre os gregos, não decorriam apenas de seus negócios ou de sua capacidade de fundir o bronze para situações de beligerância, mas sobretudo do tempo reservado para pensar e sentir (ócios?), para o dever político da cidadania, para participar de rituais e celebrações a cada quinzena que favoreciam à contemplação, à experiência. Naquele tempo, havia também um nome familiar para dar conta desta qualidade de relacionamento – a vida em comum supunha certos procedimentos designados pela palavra *ética*.

A ética é também produção cultural das sociedades, de resto como tudo o mais “inventado” pelo homem, e não se confunde com moralidades e moralismos. Antes reconhece a necessidade de uma pauta de princípios comuns, consensuados nos usos e costumes que se alteram com o tempo, é bem verdade, mas cujo desaparecimento implica na desagregação e decadência social. A sua existência implica em assentimento que não tem caráter dogmático, mas algo que se faz da memória viva, a memória da razão e do corpo. Inesquecível é o que experimentamos e reelaboramos como

memórias das quais é possível tirar aprendizados, todos implicados com a afetividade. O que se aprende só de cabeça, corre o risco de não tocar nossa vida e como tal torna-se estéril.

Não cabe aqui refazer todo o percurso pelos quais a cultura e as artes poderiam contribuir decisivamente para uma qualidade de tempo e de vida diversos dos que desfrutamos, mas com certeza o processo de tornar-se leitor, dotado de uma *razão sensível*, abre trilhas neste universo utilitarista e mercadológico que engendramos com *ciência sem consciência*. A literatura, nosso ponto de partida, também traz informação, como outra “mídia” – e talvez melhor, porque não se oferece já decodificada, mas se atualiza segundo o leitor e suas circunstâncias: a linguagem que inquieta e desautomatiza pode bem ser o caminho para alcançar uma *experiência adiada* pelas condições desfavoráveis de ser e viver.

As experiências que buscamos realizar não excluem as emoções, assim como as vividas no plano psicológico repercutem sobre o corpo. Logo, as práticas leitoras que resgatem o convívio e a reflexão em comum, não se colocam apenas enquanto modos de sensibilização e sedução dos potenciais leitores, mas campos de vivência para modos de expressão que nos foram arrebatados pela pressa e pela perda do sentido do tempo ou modificação das relações de espaço.

Entre as experiências mais extraordinárias dos homens está a memória não só dos fatos mas dos afetos que a determinam e que garantiu um efetivo avanço na história das culturas. No âmbito das memórias, a *convivialidade*, a *socialidade* tem um peso notável, uma vez que a aprendizagem de modo informal e prazeroso ocorre neste espaço, sem ônus especiais. É aí que boa parte do saber coletivo foi organizado e textualizado na voz da tradição oral, antes de ser registrada pela escrita e difundida pela imprensa. Tanto a escrita logicizou o pensamento, fundando uma ordem capaz de bloquear as simultaneidades da fala ambígua – a custo restauradas pela teimosia poética –, quanto o domínio do discurso pelo sujeito busca empreender novas *experiências* capazes de propiciar novas trocas, diversas das que propõe o mercado de consumo.

Nesta reconfiguração das tribos, como aponta Maffesoli, o que intentamos não é a negação da racionalidade mas a recusa aos racionalismos. É-nos impossível descartar o racional – e mesmo talvez fosse indesejável – uma vez que todo pensamento e linguagem são fundados na ordem da razão metafísica. Pensamos para interpretar, continuamente, mesmo quando, na ciência, cremos apenas descrever e atestar. E quando vivemos apenas sensações, também lhes atribuímos sentidos, ainda que não haja nenhuma lógica a sustentá-los.

A reorganização das relações sociais implica a formulação de identidades que não aniquilem ou padronizem os sujeitos e demanda o reconhecimento de singularidades que resistam à massificação cultural da mídia e à escravidão ao trabalho ou crise do emprego. Entre as escolhas reduzidas que se apresentam (nem por isso menos interessantes), os sujeitos que se fizeram leitores podem compreender certas opções e valorar atitudes e práticas que sejam con-soantes a desejos de bem-estar partilháveis. Nada de ingenuidades românticas e idealismos sonhadores, mas tomadas de decisão que propiciem o refugio da mediocridade e a salvaguarda de experiências indescartáveis.

Tal é o que se nos oferece, a título de exemplo, a reflexão sobre o interesse renovado atualmente pelas *práticas intergeracionais*, depois de décadas de atenção *especializada* à infância ou à terceira idade, como se modismos pudessem recuperar o tempo perdido e compensar antigas omissões. Há uma demanda pouco orientada até o momento e ainda não cooptada pelo mercado, no que diz respeito à admissão da necessidade de convivência entre gerações distanciadas cronológica e culturalmente para que o aprendizado do viver não fique adstrito aos livros e à escola, onde se permanece em geral na mesma faixa etária ou no mesmo desnível da relação pai/mestre e filho/aluno.

Percebe-se como a arte vem tomando a dianteira nesta provocação, seja no cinema, seja na literatura, liberando jovens de estigmas e guetos criados por interesses que vão desde a exclusão dos menos experientes à volúpia de recortar e dominar mercados. Um leitor sagaz, não apenas de periódicos acadêmicos e da lista dos mais vendidos, mas de jornais, de noticiários e de seu entorno, perceberá que o ritmo atual está de tal modo descompassado que é mais fácil estar em contato com um interlocutor à distância, via internet, que atender à voz que, à volta, pede resposta e interação. O

mecanismo perverso que nos ilude com relação à abrangência de nossos contatos não está nos instrumentos, nos meios, mas em nossa inabilidade para ler os diferentes espaços, as diferentes modalidades e diferentes condições de nossas trocas de convívio.

Considerar que os acampados na rua são meros vagabundos pode nos eximir de perguntar mais diretamente o que temos – porque temos – que ver com esta situação: ela, no mínimo, nos constrange a fechar os vidros dos carros, ainda que nunca nos leve a pensar que poderíamos estar em seus lugares. A resposta, neste caso, não será necessariamente o assistencialismo motivado pela má consciência, porém produzida na avaliação das trocas interpessoais que temos no trabalho, na família, em situações de decisão coletiva, na expressão efetiva do que consideramos como desejável e de direito para nós mesmos, tanto quanto para o outro.

De tal modo estamos comprimidos pelos apelos da economia globalizada que, de fato, não é preciso recorrer ao Tao da física para admitir que o bater de asas no Índico provoca enchentes no Pantanal. Estamos enredados pelas poderosas teias da informação e economia globais, e de novo, juntos na mesma arca. É bem verdade que uns poderão encontrar e ocupar os botes primeiro, mas não há garantias de que, ao afundar, o barco não leve todos ao fundo. E para que essas idéias não tenham caráter apocalíptico, é preciso que se diga da inesgotável inventividade humana quando se dispõe a co-operar. Mas é também importante que se diga do imprescindível reconhecimento do humano, em si e nos outros. Coisa que depende, nos tempos de agora, de efetivos, isto é, *sensíveis e razoáveis*, leitores.

A bibliografia que se segue é uma coletânea de livros de LJJ, abordando situações onde emergem experiências intergeracionais, relatos em que a con-vivência entre crianças e velhos, entre a primeira e a terceira idade, pode resgatar um vazio provocado pelos modelos urbanos que, por restrição de espaço, empurraram os velhos para longe, e os desacreditaram através da mídia, que louva uma juventude eterna e falsa como modelo de subjetividade vitoriosa. A aproximação com os avós ou mais velhos, magistralmente aproveitada por Monteiro Lobato com D.Benta e Tia Anastácia no cotidiano dos meninos no Sítio, não deve ser descartada pelo fato simples de que não haja quintais; ou estigmatizada pela valorização de outras fontes de conhecimento maiores que a tradição.

Há algo que não se deleta facilmente como a convivência afetiva, o amor gratuito e sem cobranças imediatas, desinteressado de tudo o mais que não seja a troca de confiança e segurança que se perpetram entre os dois extremos da vida, quando a infância pode encontrar-se outra vez em um estado de *phoné*, sem muita *lexis*, de sussurros sem muitas palavras, de *presentificação* sem muita questão.

Os textos ficcionais que listo não exaurem os bons motivos para oferecer às novas gerações em formação um quadro referencial de como pode ser bom aproximarem-se das mais experientes, quando pouco, mais vividas. Não é necessário mitificar a ambas ou a própria relação entre elas: basta que não se as desprezem ou ignorem.

Referências Bibliográficas

- ALVARENGA, T. *A mãe da minha mãe*. Belo Horizonte: Miguilim, 1988.
- AZEVEDO, R. *Tá vendo uma velhota de óculos, chinelo e vestido azul de bolinha branca, no portão daquela casa?*. São Paulo: FTD, 1987.
- _____. *A casa do meu avô*. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- BOLTON, J. *A Colcha de retalhos da boneca da vovó*. São Paulo: Ática, 1993.
- FOUNIER, A.P. *O cavalinho e o velho camelo*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MACHADO, A. M.. *Raul da ferrugem azul*. Rio de Janeiro: Salamandra; Brasília: INL, 1979.
- MARTINEZ, M. *Casa de vó é sempre Domingo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KRIEGER, M. de L. *Vovó quer namorar*. 3 ed. São Paulo: FTD, 1992.
- ORTHOFF, S. *A velhota cambalhota*. 13 ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1998.

SOUZA, F. *Papai, vovô e eu*. 6 ed. São Paulo: Moderna, 1986.
 WATANABE, L. G. *Feitiço Cruzado*. São Paulo: Atual, 1999.
 ZIRALDO. *Vovô delícia*. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

POR UM RESGATE DO SENTIR: UMA LEITURA DE *FEITO BALA PERDIDA E OUTROS POEMAS*, DE RICARDO AZEVEDO

Gláucia Regina Raposo de Souza
 UFGRS

RESUMO

Esse artigo tem por finalidade refletir acerca da importância do resgate da voz e do corpo do poema, no espaço da escola, através de uma leitura do livro *Feito bala perdida e outros poemas*, de Ricardo Azevedo.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura de poemas, oralidade, escrita.

Voz, corpo e leitura de poemas entre jovens leitores

De acordo com Olson, o ato de escrever é responsável pela evolução de novas formas de discurso e de organização social. Assim, o desenvolvimento da escrita exige que as instituições usuárias dos textos (família, escola, igrejas...) sejam também responsáveis pela inserção dos aprendizes em seu seio (Cf. OLSON, 1997a: 270).

A escola, dessa forma, também é responsável não só por iniciar os aprendizes no universo letrado, mas também por inseri-los nas demais instituições que utilizam a escrita. Em virtude disso, muitas vezes, a escola faz da escrita um fim e não um meio, quando ela é apenas um dos instrumentos de fixação da palavra falada.

Ao discorrer sobre a escrita como suporte para a fixação da palavra falada, Olson aborda outras formas de fixação do texto falado, tais como o processo de composição oral baseado em esquemas mnemônicos:

os “textos” também podem ser fixados através da forma oral. A tradição védica é uma das que fixaram textos através de esquemas mnemônicos elaborados, mantendo-os inalterados como na escrita. Na tradição poética oral dos autores estudados por Parry (1971), Lord (1960), Goody (1987) e Finnegan (1977), no entanto, a forma preservada não era uma forma literal, mas sim, uma que explorava o ritmo, a métrica e as expressões cristalizadas na composição oral, como *wine red sea*, em Homero. Desse modo, a configuração geral do poema era fixada, enquanto sua íntegra era um pouco variável. Todavia, esses dois tipos de tradição oral “fixam” um texto e fazem dele um objeto de repetição e reflexão. (OLSON, 1997a: 269)

A escola, ao conferir, ao privilegiar a escrita, esquecendo-se de que ela é um dos instrumentos de fixação da fala, afasta, exclui e ignora o que há de oralidade nos discursos dos aprendizes dessa mesma escrita.

Segundo Zumthor, as máquinas de gravar, por volta de 1850, trouxeram de volta uma autoridade que a voz havia perdido. Segundo o autor, essa oralidade mediatizada tem como traço comum o fato de não podermos responder a ela. Tal oralidade pode ser reiterada, na medida em que é repetida através da gravação, mas, em virtude justamente dessa reiterabilidade, torna-se despersonalizada. Contudo, tal oralidade ainda traz consigo a marca da socialidade (termo usado na tradução do livro de Zumthor), que, em virtude da circulação nas redes de comunicação, torna-se hiper-socialidade e tem, como “platéia”, elementos separados e fragmentados de seus grupos (Cf.

ZUMTHOR, 1997: 28-33). Diz Zumthor: “A presença física do locutor se apaga; permanece o eco fixo da sua voz e, na televisão e no cinema, uma fotografia. O ouvinte, ao escutar a emissão, está inteiramente presente, mas, no momento da gravação, ele era apenas uma figura abstrata e estatística”. (ZUMTHOR, 1997: 29)

Zumthor destaca, também, que a neo-vocalidade mediática traz consigo a perda da taticidade, da corporeidade. Para ele, a escrita e os meios eletrônicos auditivos e audiovisuais são comparáveis, pois:

- dispensam a presença de quem traz a voz;
- transmitem uma voz que é reiterável (saem do puro presente cronológico);
- transformam, ou podem transformar, o espaço em que se desenrola a voz mediatizada em um espaço artificialmente composto. (Cf. ZUMTHOR, 2000: 18)

Restam, na voz mediatizada, para o autor: “apenas os sentidos envolvidos na percepção à distância – a audição – e, quanto ao cinema e à televisão, a visão. Produz-se, assim, uma defasagem, um deslocamento do ato comunicativo oral” (ZUMTHOR, 1997: 30).

Entre o texto escrito e a voz mediatizada encontram-se os estudantes que freqüentam as salas de aula. Zumthor, inclusive, ao comentar acerca de jovens leitores, fala numa certa revanche da voz, através da resistência desses leitores à leitura, de certa forma, motivada pelo curso hegemônico da escrita (Cf. ZUMTHOR, 2000: 78).

Ao se verem em situação de leitura, muitos estudantes, como observa Saenger, sentem necessidade do suporte do som, através da leitura em voz alta ou do balbucio, para terem acesso à compreensão do texto e à sua memorização. Fazem, portanto, uma leitura imbricada no oral, na medida em que é a voz que instaura o sentido do que é lido. Aproximam-se, assim, dos antigos leitores da escrita sem separações (Cf. SAENGER, 1997: 219).

Ao falar das escritas sem separações, tais como as da Grécia e Roma antigas, Saenger chama a atenção para o fato de que:

a atividade oral, assim, ajudou o leitor a guardar na memória, para fins mais imediatos, aquela fração de palavras ou frase já decodificada foneticamente, enquanto se processavam as tarefas cognitivas de divisão silábica e de reconhecimento de palavras necessárias à compreensão do sentido do fragmento inicial, e se seguia a decodificação da porção subsequente do texto. Desse modo, os antigos leitores da escrita sem separações, eram capazes de reter e entender uma porção de texto escrito de um modo algo comparável àquele pelo qual os leitores atuais retêm visualmente com a leitura de textos com separações. (SAENGER, 1997: 218)

Contudo, o mundo em que vivem os jovens leitores de hoje em dia é o que valoriza a quantidade e não a qualidade da informação obtida. A leitura silenciosa torna-se, então, uma necessidade, posto que é uma forma de obtenção rápida de informações para esses aprendizes. Só que a leitura silenciosa pressupõe atitudes muitas vezes não vivenciadas por esses mesmos adolescentes. Em seu texto “Leitura literária e escola”, Aguiar ressalta que “ler, assim, quer dizer recuperar simbolicamente vivências arcaicas, sem perder o sentido da realidade, resignificando-as em nível individual para melhor se integrar no social”. (AGUIAR, 1999: 252).

Nesse sentido, ainda segundo a autora, a:

ação de ler supõe o isolamento, contato direto com o texto, capacidade de gerir a solidão para chegar à internalização dos significados descobertos e posicionados diante deles. Para que isso aconteça, as atividades grupais podem colaborar, pois vão chamar a atenção para narrativas e poemas, no início transmitidos oralmente e depois identificados nos textos, facilitando a relação entre sentidos e sinais gráficos (AGUIAR, 1999: 253).

Faz-se necessário, assim, resgatar as vivências arcaicas individuais e coletivas desses jovens leitores, bem como as “marcas de oralidade” em seu processo de leitura. Só assim se poderá proporcionar a eles a inserção no mundo da leitura silenciosa, no mundo que há no papel, utilizando a metáfora título do livro de Walter Ong. Atividades que despertem os sentidos humanos podem resgatar tais vivências arcaicas individuais e coletivas, sobretudo aquelas que oportunizam a interação com textos em forma de poema, quer sejam eles poemas orais, oriundos de uma matriz folclórica, quer sejam produzidos por autores, a partir de características do poema oral.

Considerando que os poemas de folclore puro trazem a marca original de oralidade, penso que, talvez, uma forma de reconduzir o jovem leitor à leitura e à escrita de textos poéticos deva ser o resgate da vocalidade do poema (presente nos textos de folclore puro – como as cantigas de roda, por exemplo – e nos de inspiração folclórica), bem como nos poemas autorais que trazem essa marca de oralidade. Segundo Zumthor, “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2000: 28)

O conceito que o autor traz de performance, assim, vai ao encontro do que penso ser a forma de recondução de jovens leitores à apreciação, à leitura e à escrita de textos poéticos: “Performance é reconhecimento: realiza, concretiza, faz passar da virtualidade à atualidade”. (ZUMTHOR, 2000: 37) Re-conhecer, para, então, compreender. Diz o autor:

O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então, é ele que vibra, de corpo e alma. [...] Ora, compreender-se, não será surpreender-se, na ação das próprias vísceras, dos ritmos sanguíneos, com o que em nós o contato poético coloca em balanço? Todo texto poético é, nesse sentido, performático, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re)construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. Esse obstáculo pode residir em mim ou provir de hábitos culturais (tal como chamamos o gosto) ou uma censura (ZUMTHOR, 2000: 63-64).

Dessa forma, considero que poemas autorais que trazem essa marca de oralidade, bem como resgatam, em sua forma e em seu conteúdo, experiências sensoriais, podem resgatar o lugar do poema na sala de aula, que, conforme Georges Jean, é, também, promover o autoconhecimento. Esse autor, em *Los senderos de la imaginación infantil* (Cf. JEAN, 1990), expõe sua crença no viver a poesia como forma de compreensão de si próprio e do mundo que nos cerca, através da experiência corporal:

Eu creio que uma das funções da poesia para a criança é lhe obrigar a organizar o olhar que lança sobre si mesmo. Nesse sentido, longe de conduzir ao irrealismo, a poesia tem uma função profunda nas percepções que se tem do mundo real (JEAN, 1990: 112).

Na poesia, a linguagem é poder, e esse atua sobre a imaginação através do corpo e dos sentidos, que transmitem certa vibração organizada e significativa (JEAN, 1990: 108).

Eu tratarei de mostrar que o prazer que se sente ao tocar com os lábios e com os olhos o corpo poético das palavras pode despertar uma sensualidade intensa e exaltar a solidão do desejo (JEAN, 1990: 79).

A partir da perspectiva do resgate da voz e do corpo do poema na sala de aula, passamos, então, a uma das possíveis leituras do livro *Feito bala perdida e outros poemas*, de Ricardo Azevedo, de modo a destacar situações em que os elementos sensoriais são valorizados, quer no tema abordado no conjunto, quer em aspectos formais utilizados pelo autor.

Corpo e voz em *Feito bala perdida*, de Ricardo Azevedo

Feito bala perdida e outros poemas, publicado em 2008 pela Editora Ática, é um livro de poemas que, conforme proposta do autor ao longo de sua carreira literária, não é endereçado especificamente à adolescência e à juventude, mas ao ser humano que, enquanto tal, tem preocupações que transpõem idades:

Não escrevi os poemas do livro pensando exclusivamente em jovens. Problemas sociais, restrições e condicionamentos, drogas, dúvidas sobre a vida, conflitos, paixões, alienações, revoltas e contradições são assuntos que dizem respeito a todos nós. Espero que o trabalho interesse a leitores de um modo geral, independentemente da faixa etária. (AZEVEDO, 2008: 90).

Ainda de acordo com depoimento do autor, os seres humanos são aprendizes, moldados constantemente por culturas, mortais, sexuais, perguntadores, apaixonados. Também tentam se conhecer, buscam se expressar, sentem medo e imaginam (Cf. AZEVEDO, 2008: 5). Portanto, são

eminentemente corporais. Dessa forma, *Feito bala perdida e outros poemas*, de Ricardo Azevedo, propõe uma reflexão, sob a mediação do poema, acerca do estar no mundo de encontros e desencontros humanos, através do que nos contém nessa vida: nosso corpo.

O conjunto de poemas do livro pode ser dividido em três seções, iniciadas por uma epígrafe – excerto de um dos poemas textos constantes em cada bloco. Cada uma delas será doravante designada por: a) corpo social; b) corpo amoroso; c) corpo não-corpo. A leitura será feita a partir da imagem-título do livro “bala perdida”, presente no título de um dos poemas (“Feito bala perdida”) e metáfora central de outro (“Vozes do meu coração”): “Palavras vão/ feito balas perdidas/ Sem rumo nem direção” (p. 61). Em “Vozes do meu coração”, as palavras mediam o corpo e o seu destino. As palavras são vozes, a parte volátil do corpo que rumo a seu destino: o poema. As palavras (“vozes do coração”) levam à essência do corpo, ao que não é corpo (mas fala dele), ao seu destino: a palavra poética (“Viram poemas/ São vozes do meu coração”).

Em torno desse trinômio corpo-palavra (metaforizada através da imagem “bala perdida”)–destino (palavra poética), o eu lírico de *Feito bala perdida* traça um caminho que parte do corpo e de suas percepções, para transmutá-las em palavra poética. Não há sentido para a palavra poética que não partir do corpo e de suas percepções/sensações/vivências.

Assim, aquele que ouve/lê textos em versos deve sentir tais percepções/sensações/vivências, para reinterpretá-las, transpondo-as, assim, para sua própria vida. É preciso colocar-se no lugar do outro para, então, compreendêmos a nós mesmos e, também, a esse outro.

Stanislavski, ao falar da preparação que um ator, destaca três etapas na preparação de um papel: estudá-lo, estabelecer-lhe vida e dar-lhe forma (Cf. STANISLAVSKI, 1999: 21). Sobre o primeiro contato de um ator com seu papel, o autor considera-o um momento de extrema importância. Ao proceder a primeira leitura do texto que vai interpretar, o ator deve estar atento às suas primeiras emoções e para isso estar preparado. Diz Stanislavski:

Para registrar essas primeiras impressões, é preciso que os atores estejam com uma disposição de espírito receptiva, com um estado interior adequado. Precisam ter a concentração emocional sem a qual nenhum processo criador é possível. O ator deve saber como preparar uma disposição de espírito que estimule seus sentimentos artísticos e abra sua alma. E, ainda mais, as circunstâncias externas para a primeira leitura de uma peça devem ser devidamente estabelecidas. Temos de escolher o lugar e a hora. A ocasião deve ser acompanhada de certa cerimônia; já que vamos convidar nossa alma para a euforia, devemos estar eufóricos espiritualmente e fisicamente (STANISLAVSKI, 1999: 22).

Dessa forma, para Stanislavski, “conhecer” é sinônimo de “sentir”, por isso o ator, na primeira leitura de uma peça, deve dar rédeas soltas às suas emoções criadoras (STANISLAVSKI, 1999: 23). O sentir transposto para o lugar do outro está presente nas três seções de *Feito bala perdida e outros poemas*.

Vida construída no tapa: sentir o corpo social

Para compreender o outro em suas necessidades corporais é preciso conhecer o contexto em que esse corpo está inserido. Assim, na primeira seção de *Feito bala perdida*, o eu lírico aborda questões sociais. No contexto das grandes cidades, a vida é “coisa”, objeto submetido às urgências de tempo e do dinheiro. Por isso, muitos dos poemas que aparecem nessa seção trazem em seus versos substantivos, adjetivos e formas verbais no infinitivo. O corpo acomoda-se na busca do exterior, da aparência egocêntrica das “capas de revista” (“Feito bala perdida”, In: AZEVEDO, 2008: 22) e de “bíceps *botox lifting and piercings* [...] lipos silicoes e grifes” (“Musculatura natural”, In: AZEVEDO, 2008: 14), em contraste com o corpo que foge da fome e do frio, que constrói a tapa a sua existência, que traz “na boca/ O gosto morto/ De esperar em vão” (“Presságio”, In: AZEVEDO, 2008: 29).

Para Lotman, os signos na arte não têm um caráter convencional. São icônicos e, por isso, apresentam uma interdependência entre a expressão e o conteúdo (Cf. LOTMAN, 1978: 56). Para esse autor, a estrutura fonológica, as repetições rítmicas, o isomorfismo e a musicalidade na poesia

assumem um caráter semântico. Assim, a contradição entre o corpo individualista e o que sofre com o individualismo provoca o sentimento de perplexidade, traduzido pelo eu lírico através de frases interrogativas, como as existentes nos poemas “Que bicho é esse?” (In: AZEVEDO, 2008: 11-12), “Questionamento de cunho pessoal” (In: AZEVEDO, 2008: 10), “Pergunta feita por bicho” (In: AZEVEDO, 2008: 27), “Riqueza às avessas” (In: AZEVEDO, 2008: 30) e “E agora, meu?” (In: AZEVEDO, 2008: 31). A indefinição e a dúvida do eu lírico também são representadas através da repetição dos pronomes “que”, “quem” e “alguém” e dos verbos em terceira pessoa do plural, que indefinem os sujeitos das ações (poemas “Alguém”, In: AZEVEDO, 2008: 13; “Ordenaram que eu pedisse o que quisesse”, In: AZEVEDO, 2008: 16 e “Educação pela ênclise”, In: AZEVEDO, 2008: 17).

Ao escrever seus versos, um poeta não se esquece da emoção que o move, assim, o ouvinte/leitor de poesia pode também ele perceber essa emoção a partir das suas próprias, colocando-se frente ao poema e à emoção trazida pelo eu que se expressa, quer através da construção de imagens existente nos poemas, quer nas escolhas gramaticais feitas pelo poeta. Assim como “a imaginação do ator adorna o texto do autor com fantasiosos desenhos e cores de sua própria paleta invisível” (STANISLAVSKI, 1999: 23), o ouvinte/leitor de poemas deve preencher a emoção do eu que se expressa com as suas próprias vivências, assim como o que produz um poema deve saber transformar suas próprias emoções nas possíveis de serem de outrem.

No caso de *Feito bala perdida e outros poemas*, a emoção e a perplexidade do eu lírico são traduzidas visualmente (e, em situação de *performance*, oralmente) pela ausência de pontuação, salvo as de entoação (pontos final, de interrogação e de exclamação).

Um exemplo da representação formal da sensação de inquietude e de continuidade pode ser observado no poema “Metástase”. Nesse poema, a ausência de pontuação e a não divisão em versos remetem-nos ao fluxo sanguíneo que leva as células cancerígenas através do corpo. Metástase: células cancerígenas espalhadas por um corpo social, “máquina do sonho infectada por circunstâncias tão adversas” (“Riqueza às avessas”, In: AZEVEDO, 2008: 30).

Planejei jamais conhecer você: o corpo amoroso

A segunda seção do livro *Feito bala perdida e outros poemas* inicia com epígrafe retirada do poema “Torrente” (In: AZEVEDO, 2008: 56), que diz “Planejei jamais conhecer você/ Mas sinto sua presença rondando tudo o que faço”. Ladeado pelo poema “Ofertório”, “Torrente” aponta para uma religiosidade amorosa, que remonta à lírica occitânica, através do amor cortês e da vassalagem amorosa.

Formada na boca dos nômades, a palavra poética oral, no século XII, espalhou-se e se difundiu, com feições semelhantes, embora com tons regionais. Os poetas do Languedócio desenvolveram sua poética fundada no cantar palaciano de amor.

Spina relata que, enquanto no norte da França, as canções de gesta celebravam o espírito guerreiro da sociedade aristocrática, cujo tema era a luta, no sul, apareceram composições sentimentais que transformaram a mulher em santuário de sua inspiração (Cf. SPINA, 1996: 22). O amor, tal como cantado por alguns trovadores, era integral e pressupunha a junção corpo e mente, a sensorialidade:

Se por um lado a canção provençal é um hino ao amor puro, nobre, inatingível, por outro sentimos muitas vezes pulsar, sob forma subjacente, o amor carnal. Ao amor-elevação associa-se não raro o amor dos sentidos, a ponto de, numa mesma poesia (como é o caso de muitos trovadores), encontrarmos enlaçadas as duas formas. O amor para os trovadores era, como bem definiu Bernard de Ventadorn, o amor integral, o puro, o da carne; a alegria da razão (amor intelectual) e a alegria dos sentidos (a boca, os olhos e o coração) (SPINA, 1996: 26).

Sobre Bernard de Ventadorn, trovador provençal que viveu aproximadamente de 1150 a 1180, Spina destaca o trecho que demonstra o amor integral, em que a *joy* consiste na satisfação de todos os sentidos, inclusive da inteligência. Corpo e cantar d’amor caminham juntos:

Chantars no pot gaire valer./ si d'ins dal cor no mou lo chans; / ni chans no pot dal cor mover./ si no es fin'amors coraus./ Per so es mos chantars cabaus/ qu'enjoi d'amor ai et enten/ la boch'e.ls olhs e.l cor e.l sens. (Para nada serve cantar se o canto não parte do fundo do coração; e, para que o canto venha do fundo do coração, é necessário que aí dentro exista um verdadeiro amor. E é por isso que minha poesia é perfeita, pois para o gozo pleno do amor emprego a boca, os olhos, o coração e a inteligência) (Ventadorn, *apud* SPINA, 1996: 24)

Corpo e cantar procuram caminhar juntos também em *Feito bala perdida e outros poemas*. Perdido entre o desejo desse amor integral e a fragmentação do mundo individualista, o eu lírico do referido livro busca reconstruir seu corpo amoroso, que engloba sujeito e objeto amado, bem como a alegria da razão e dos sentidos, perdida em um espaço em que “As pessoas passeiam e morrem de balas perdidas e os pássaros coloridos fogem para inumeráveis cantos” (“No jardim da minha rua”). Em “Ofertório” (In: AZEVEDO, 2008: 57), o corpo a ser oferecido é o do sujeito que ama: olhos, boca, pés, pulmões, sonhos, coração, cabeça, duas mãos, orelhas, braços, sexo e pés. Já em “Espaços do jardim” (In: AZEVEDO, 2008: 41), o corpo que deve ser constituído é o do objeto amado: olhos, idéias, corpo, mãos, gestos, boca, pés e palavras. No poema citado, as palavras (a voz) são corpo, ainda que distante e etéreo: “Palavras voando longe aqui mesmo” (In: AZEVEDO, 2008: 41).

À busca do corpo amado, em “Espaços do jardim” (In: AZEVEDO, 2008: 41), contrapõe-se a sua perda, por conta de seu estar num mundo onde “crescem margaridas e violências” (In: AZEVEDO, 2008: 43).

A perda do corpo amado é representada ironicamente através do intertexto com uma conhecida parlenda:

Mas cadê seus olhinhos?
O gato comeu
Cadê seu corpinho?
O fogo queimou
Cadê seu calorzinho?
Um vento errado danado malvado levou.
(AZEVEDO, 2008: 43)

O corpo amoroso, em *Feito bala perdida*, é o corpo em dissolução, marcado pela ausência, pela negação, pela “esquizofrenia” do mundo moderno, como indiciam os verbos acompanhados de advérbios de negação: “Não prometo amar/ Não prometo ficar/ Não prometo voltar” (“Ver para crer”, In: AZEVEDO, 2008: 47), “Somos da pior espécie/ Dos que não merecem/ Nessa vida se encontrar” (“Pior espécie”, In: AZEVEDO, 2008: 51) e “Você não ligou” e “Não tenha medo” (“Secretária eletrônico”, In: AZEVEDO, 2008: 37), “Afinal eu nem te amo” (“Amor esquivo”, In: AZEVEDO, 2008: 44).

Nesse universo fragmentado em que se insere o eu lírico, a voz -novamente essa parte que nos é corpo, mas volátil-, é o elemento restaurador da unidade perdida, através da memória: “Rezei para esquecer sua voz/ Mas os pássaros não cansam de cantar seu nome” (Torrente”, In: AZEVEDO, 2008: 56).

A voz media a palavra, que gera o poema. É ela própria musa, desafiadora, perturbadora, motivo de luta, ainda que vã, entre criador e criação, como propõe Drummond, em “O lutador”:

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entretanto lutamos
mal rompe a manhã.
[...]
Luto corpo a corpo,
luto todo o tempo,
sem maior proveito
que o da caça ao vento.
[...]
O teu rosto belo,
ó palavra, espande
na curva da noite
que toda me envolve.

Tamanha paixão
e nenhum pecúlio.
Cerradas as portas,
a luta prossegue
nas ruas do sono.
(ANDRADE, 1979: 172-175)

A palavra reúne esse corpo amoroso fragmentado, portanto é ela, metaforicamente, a grande busca do poeta, também em *Feito bala perdida e outros poemas*:

Convido, conclamo, convoco
e se for preciso persigo
implacável as palavras
[...]
Grito seus nomes pelas ruas
Telefone para suas casas
Invado dormitórios de vozes e de papel
Arranco-as da cama
Exijo sua presença imediatamente.
[...]
Preciso transformar o buraco dentro de mim num poema para aquela que carrega na palma da mão todas as minhas razões para.
(AZEVEDO, 2008: 38-39)

Sou especialista no que não existe: o corpo não-corpo

A terceira seção do livro *Feito bala perdida e outros poemas* aponta para preocupações da ordem do não-corpo, da interioridade humana: “Sinto que sussurra pelos corredores do edifício que sou” (“Pelos corredores do edifício”, In: AZEVEDO, 2008: 64); “Invisível, a verdade é infinita a olho nu / Pode existir de múltiplas maneiras” (“Pássaro”, In: AZEVEDO, 2008: 82); “Deve haver um meio / Uma estrada uma trilha que desemboque no que há-de-ser” (“A gramática do caminho”, In: AZEVEDO, 2008: 81); “Vivo feito um paralelepípedo rolando selvagem pelas ruas sem compreender direito o que acontece quem sou, de onde venho, para onde vou” (“Acho que sim”, In: AZEVEDO, 2008: 78).

A busca e o encontro de si mesmo é o caminho necessário (e final?) daquele que vai em direção ao outro (primeira seção do livro) e daquele que ama o outro (segunda seção do livro).

Ao longo do livro *Feito bala perdida e outros poemas*, está presente a concepção levinasiana de alteridade. Somos responsáveis pelo Outro, ainda que esse outro não nos complete e não o conheçamos plenamente (Cf. Levinas, 1988).

É essa responsabilidade com o Outro e conosco mesmos que nos faz nutrir a esperança e a crença na vitória da vida. A vida que nos oferece como única certeza a contradição:

Sinto sem dúvida alguma
Que essa vida é pedra e pluma
[...]
Cheia de luz e de bruma
Feita de espanto e de espuma
[...]
Pena que seja só uma.
(AZEVEDO, 2008: 62)

Na terceira seção de *Feito bala perdida e outros poemas*, está presente este questionamento acerca da existência humana: tão incerta e contraditória, tão inesperada e transitória, passível de compreensão não pela ordem da lógica, mas pela do sentir, numa perspectiva concreta do corpo que experimenta:

Sonhar ou ter esperança, não sei.
Sonhar, desejar, inventar, planejar, preparar, construir, sim
Mas esperança, não exercício de pensamento abstrato
Teoria neutra, coerente, lógica e impessoal.

Penso na esperança do corpo da mulher
Carne quente, espaço sensível, flexível, interessado, frágil, ambíguo e generoso na sua fertilidade mutante.

(AZEVEDO, 2008: 84)

Há que aprender com a esperança, num mundo em que a única certeza é a morte e onde as balas, ainda que não sejam perdidas, matam inclusive os sonhos. Sonhos esses que, ainda que enterrados, continuam a existir:

Entreí por dentro de mim

Fui em busca do meu sonho

Encontrei-o descansando na sombra de uma árvore

[...]

Saquei o revólver e descarreguei a munição em seu corpo indefeso

[...]

Sei que envelheci mas sei que sem aquele cadáver enterrado dentro de mim eu não poderia continuar.

(AZEVEDO, 2008: 69)

A palavra torna-se não-corpo, voz, parte volátil de nós, o que resta em um mundo fragmentado, semente de sonho, ponte entre o passado e o futuro:

O certo o que sei o que quero

é criar uma ponte uma veia que supere o vazio

o vazio o vácuo entre o que sou agora

e o futuro que ainda desconheço.

(AZEVEDO, 2008: 81)

Feito bala perdida e outros poemas, assim, traça um caminho possível de ser trilhado por um eu em sua busca incessante do Outro e de si mesmo, busca essa mediada pela palavra. Busca incerta, materializada na palavra poética. Busca-bala-perdida que ruma da palavra amorfa ao poema: “Palavras vão/ Feito balas perdidas/ Sem rumo nem direção/ [...] Viram poemas/ São vozes do meu coração” (AZEVEDO, 2008: 61)

Conclusão

Num contexto escolar, em que, muitas vezes, o poema é pouco veiculado, torna-se necessário o resgate das emoções sensoriais inerentes ao ser humano, presentes no fazer poético, para, em momento posterior, despertar a leitura de poesia e refletir sobre essas emoções, como forma de despertar a criação de poemas, por parte de estudantes.

A partir das experiências emocionais acerca de sentimentos universais, como amor, solidão, necessidades fisiológicas, alegria, tristeza, vida, morte, utopias, vivenciadas corporalmente, presentes nos poemas de *Feito bala perdida e outros poemas*, cada leitor-estudante pode, por meio da poesia, ampliar sua visão sobre si mesmo, através da inserção no universo das utopias coletivas, das necessidades sociais, bem como das aspirações do ser humano. No processo de leitura e de produção de poemas, é preciso, antes, partir de e acerca de si mesmo, de vivências próprias e próximas, corporais, para, só assim, reconhecer-se enquanto leitor/criador, a partir do outro.

É preciso reconhecer-se enquanto leitor/produtor de poemas, primeiramente em suas vivências arcaicas, para, posteriormente, reconhecer-se no outro. Isso só é possível através de vivências corporais proporcionadas pelo texto lido e do resgate dessas vivências. Os poemas, enquanto textos que trazem marcas sonoras e imagéticas em seus significantes, provocam no leitor o resgate dessas emoções sensoriais.

A partir desse gradual descentramento vivido pelo leitor de poemas, pode-se experimentar diferentes e novas visões de mundo.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, V. T. de. “Leitura literária e escola”. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-255.
- ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética*. 13 ed. São Paulo: José Olympio, 1979. p. 172-175.
- AZEVEDO, R. *Feito bala perdida e outros poemas*. São Paulo: Ática, 2008.
- JEAN, G. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: 70, 1988.
- LOTMAN, I. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978.
- OLSON, D. “A escrita como atividade metalingüística”. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 267-286.
- _____. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- SAENGER, Paul. “A separação entre as palavras e a fisiologia da leitura”. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 211-227.
- SPINA, S. *A lírica trovadoresca*. São Paulo: EdUSP, 1996.
- STANISLAVSKI, C. *A criação de um papel*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- _____. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL BRASILEIRA DOS ANOS 40 A 60

José Nicolau Gregorin Filho
USP

RESUMO

Este texto pretende discutir alguns aspectos sobre a produção literária brasileira para crianças e jovens enfocando o período que compreende as décadas de quarenta e cinquenta, ou seja, posteriormente à publicação das primeiras obras de Monteiro Lobato. O objetivo é verificar a representação da sociedade por meio desse tipo de texto.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura infantil, literatura juvenil, representação, sociedade

Nota introdutória

Para que se tente fazer uma reflexão sobre a literatura para crianças e jovens no período que compreende os anos 40 a 60, é importante fazer uma rememoração de fatos anteriores a essa época e que, por suas dimensões, deixaram marcas profundas na sociedade e na arte para as etapas que se sucederam.

O mundo recebia a década de quarenta ainda sofrendo os resultados da quebra na Bolsa de Nova Iorque e convivendo com a realidade sombria da Segunda Guerra Mundial, fatos esses que ocasionaram profundas modificações na maneira de o homem se relacionar com o mundo e representá-lo por meio da arte. Era um conviver constante com a depressão, anos que conheceram e foram obrigados a lidar com muitos êxitos e grandes fracassos, com seus *gangsters*, com o holocausto e com toda a deterioração dos valores ditos civilizados.

Neste mesmo período, o Brasil conhece o Estado Novo na face de Getúlio Vargas, época em que as idéias de reconstrução nacional conviviam com reivindicações de cunho social intensas.

Em 1931, São Paulo presenciou a realização do 1º Congresso Católico de Educação, organizado pelo Centro D. Vidal e dentre as posições mais importantes defendidas nessa ocasião, estão: o apoio ao ensino religioso e a defesa da neutralidade religiosa no que se refere à educação e suas práticas.

A década de quarenta surge num misto de criação e desaparecimento de valores e posições políticas, num constante sonhar e proibir, num repensar as bases do mundo em meio a conflitos instaurados mundialmente.

Nesse cenário de alvorada e crepúsculo justapostos, encontramos uma religiosidade e um pensar a educação que colocam o pitoresco e a imaginação lobatianos como nocivos aos ideais da época, ao mesmo tempo em que as crianças, jovens e adultos passam a ver o mundo em quadrinhos.

Ponto de partida

Se o objetivo deste texto é fazer uma breve reflexão sobre a produção literária para crianças num determinado período, é importante que tenhamos em mente o que entendemos como sendo literatura infantil.

Não se fala de um texto unicamente de caráter didático-pedagógico, mas um tipo de texto que, pela especificidade de seu público-alvo, possui determinadas características que o distinguem dos demais.

Quando se fala de literatura para crianças e jovens, diz-se de um tipo de texto cuja estruturação se faz por meio de linguagens adequadas a esse universo no qual ele se insere, ou seja, figuras, estruturas frasais e vocabulários compatíveis com o tipo de leitor a que ele se destina. Importante perceber que o tema subjacente à obra guarda todos os valores produzidos na e pela sociedade onde ele surgiu, pois não há temas adultos ou infantis, mas os temas em discussão nos textos se referem a valores humanos e historicamente produzidos.

Assim, os livros voltados ao público infantil abordam os mesmos temas discutidos em jornais, revistas ou na literatura dita “adulta”, mas se diferem dos demais pela sua construção textual. Desse modo, os livros para crianças e jovens trazem as discussões em voga na sociedade, abordam os mesmos conflitos e valores dos textos destinados aos adultos e são capazes de se constituírem em importantes documentos de uma época.

A década de 40: quadros de um mundo em guerra

A década de quarenta foi o momento em que podemos dizer da existência de uma verdadeira expansão da literatura em quadrinhos com seus super-heróis, suas séries detetivescas e muitas aventuras que resultaram na fusão entre o maravilhoso e a ciência. Uma literatura em quadrinhos que passa do tom humorístico inicial para batalhas violentas protagonizadas por esses super-heróis.

Em 1946, o Decreto Capanema (Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal) vê a chamada iniciação cultural com vistas à prática de virtudes morais e cívicas visando à vida familiar, à vida de trabalho, desenvolvendo a personalidade do educando para se tornar um cidadão verdadeiro.

Esse é o contexto que passa a proibir a obra de Monteiro Lobato em colégios religiosos, pois o literário cede lugar ao que se julga didaticamente correto. A representação do fantástico deve dar lugar ao que se pensa ser real.

Como elementos que nortearam o fazer literário para crianças e jovens da época, podemos citar: a linguagem literária de Monteiro Lobato cedendo lugar à infantilização da fala; o literário perdendo seu terreno para o didático; a larga produção e proliferação de documentários; a efabulação que privilegia as travessuras em detrimento as aventuras transformadoras e livros que tendem ao *nihilismo* literário.

Quanto às produções literárias em quadrinhos, podemos observar as seguintes características: desafio do realismo violento denunciando uma realidade apocalíptica, pois se representa um mundo totalmente entregue às forças do mal; apelo ao fantástico feérico, pois o homem representado é dotado de poderes sobrenaturais, transformando-se em super-herói, fruto das descobertas científicas de então; atração pela natureza livre e pela vida natural longe da civilização, já que ela se encontra contaminada por forças do mal, em alguns casos esse poder surge das próprias forças da natureza, cujo melhor exemplo é o marinheiro Popeye e os poderes a ele conferidos pela ingestão de espinafre.

Além dessas características e atendendo aos padrões de educação e moralidade vigentes no Brasil, podemos citar como uma característica marcante da época a chamada “literatura rósea”, com seus textos trabalhando como importantes agentes de um sistema paternalista e idealizante, tendência romântica de representação artística que formou as mulheres do país até os anos 50 e de

cujo exemplário podemos destacar a *Coleção menina-moça*, da José Olympio (Rio de Janeiro) e a *Coleção Rosa*, da Acadêmica de São Paulo.

Há, na época, os suplementos juvenis, como *Dick Tracy*, *O agente secreto X-9* e *Tarzã*. No Brasil, surgem algumas tentativas que foram sucesso como *Dick Peter*, série policial radiofônica, publicada em livro no final da década anterior.

Nesse período, a representação (literária?) vem a ser a própria representação dos ideais nos quais se pretendia formar a sociedade, uma sociedade que sobrevivia a várias guerras, guerras essas cada vez mais interiorizadas na própria sociedade da época e na alma dos indivíduos.

A década de 50: um descompasso dourado

A primeira metade da década de cinquenta recebe atônita o suicídio de Getúlio Vargas (1954), sendo que os anos posteriores verão o nacionalismo e as promessas de milagre brasileiro trazidas pelos discursos de Juscelino Kubitschek, num Brasil que começa a ver as imagens do mundo pela televisão.

No campo educacional, há a tentativa de novas estruturas no campo do ensino, mas sem resultados práticos efetivos, pois é a década em que se instala abertamente a crise de leitura no país. Vive-se, então, com o descompasso da literatura em quadrinhos tornando-se um lucrativo produto de troca e os encargos em promover a educação e a cultura preocupadas com o caráter antipedagógico “de tal tipo de publicação, colocando-a no banco dos réus como a culpada pela preguiça da leitura”.

Dentre os aspectos marcantes da literatura infantil/juvenil da década em questão, podemos citar: a redescoberta da fantasia, bastante criticada na década anterior; a tradicional visão maniqueísta da vida; a divulgação da literatura como entretenimento e não somente como suporte pedagógico; a efabulação com travessuras na cidade e no campo; o descompasso entre as vanguardas literárias e a renovação da literatura para crianças e jovens e a larga expansão da literatura em quadrinhos.

Dentre as publicações da época, podemos citar como bastante representativas: *Aventuras de Xisto* de Lúcia Machado de Almeida (1957), a introdução de *Pato Donald* no Brasil pela Editora Abril em 1950, além da publicação da primeira revista brasileira em quadrinhos, a *Terror Negro* (1951), versão da revista norte-americana *Beyond*.

Devemos, já que o objetivo é fazer uma breve reflexão da produção artística da época, citar a criação do “Tablado”, teatro de Maria Clara Machado que, por décadas, destaca-se pela qualidade de sua produção artística.

Já que em 1950 tem início a televisão no Brasil, é necessário que se diga da importância de produções como o “Teatro da Juventude” e adaptações do “Sítio do Picapau Amarelo” que foram levadas ao ar de 1951 a 1969 pela extinta TV Tupi e pela Rede Bandeirantes de Televisão.

A década de 60: construindo muros

Se a década de 50 trouxe a revelação da crise de leitura pela qual o país passava, a década de sessenta pode trazer o agravamento dessa situação, colocando a leitura num plano secundário, já que a descoberta do audiovisual era a tônica do momento. As pessoas passavam a se utilizar da televisão como principal forma de entretenimento e houve a proliferação da chamada cultura de massa, tendo como centro exportador os Estados Unidos da América.

É em meio à descoberta de novas formas de comunicação que se constrói o Muro de Berlim (1961) e que se faz o primeiro vôo tripulado em torno da terra, uma década na qual a sociedade conhece os limites impostos por sistemas de governo ao mesmo tempo em que toma conhecimento

do espaço infinito a ser explorado pelo seu potencial inventivo; um mundo que convive com o terror de guerras regionais enquanto pede paz.

No Brasil dessa época, a Lei nº 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação) de 20 de dezembro de 1961 prevê a “democratização” do ensino, uma democratização que não chaga a acontecer em sentido pleno nas décadas seguintes.

Com essa nova lei baseada na concepção de ensino vigente, a leitura passa a ser vista como ponto de apoio para as atividades de aprendizagem, devendo ser o instrumental para promover o enriquecimento do vocabulário e, por meio da leitura, a criança e o adolescente pudessem compreender o significado das palavras, um significado absolutamente pragmático e denotativo, da “palavra-instrumento-de-comunicação”, não aquele significado conotativo e característico da “palavra-arte”.

Em meio a esse cenário de repressão e de proposta utilitária da literatura, poucos escritores surgem no cenário da literatura para crianças e jovens, fato esse não sendo observado em outras modalidades artísticas como a música, a dança e o teatro, fazeres artísticos cuja força se tornou grande aliada na discussão das questões políticas da época.

A representação do mundo na literatura infantil/juvenil da época era uma representação absolutamente compatível com o sistema educacional vigente, pois é o momento de usar a “literatura” para o público jovem assimilar a grandeza e os ideais das classes dominantes de então.

Esse cenário, apesar de mostrar certa estagnação no que se refere à expressão artístico-literária para crianças e jovens, representa, por outro lado, a preparação para a criatividade e a produtividade percebidas nas décadas posteriores.

A cultura de massa é muito bem representada pelos quadrinhos, que passam a ser utilizados para mostrar o mundo de forma fragmentada, focalizando o que realmente “deve ser visto” e “como deve ser visto”, sendo que ainda se mostram importante forma de representação nesses primeiros anos do século XXI.

Considerações finais

Se, conforme os ensinamentos de Foucault, o discurso é um espaço privilegiado onde saber e poder se articulam, podemos relacionar a representação encontrada na literatura para crianças e jovens com os objetos dessa representação. Nesse caso, dizemos da literatura infantil/juvenil, com a ideologia que a produz, ideologia essa que se faz representar pela arte e que encontra meios de se fazer ver; ora de maneira a mimetizar o real, ora fazendo vir à tona maneiras outras de dizer, com paráfrases ou paródias do mundo.

No espaço de tempo em questão, décadas de 40 a 60, podemos observar um mundo que se transforma de maneira bastante acelerada, seja no âmbito político, seja nas esferas social, artística e científica. Percebe-se que a arte acompanha esse processo; ao mesmo tempo, mostra-se como grande questionadora dessas transformações, representando-as num simulacro artístico, em outros momentos é alvo de manipulações para que transmita os valores os quais a sociedade e os seus aparelhos ideológicos pretendem que sejam apreendidos.

Desse modo, podemos perceber que o mundo construído pela literatura chamada de infantil/juvenil dessa época foi o mundo que se pretendeu ser lido, uma representação cuja origem e divulgação ocorreram no bojo de expectativas didático-pedagógicas e políticas e voltada a um tipo de indivíduo que se tinha em mente construir (moldar?). Além disso, tem-se um mundo cuja estrutura se mostra fragmentada por quadrinhos com a finalidade de que se perca de vista o todo e suas relações mais complexas, seja do Estado com o indivíduo, seja do indivíduo com os seus pares.

Num período em que inicialmente houve a tentativa de se apagar as linguagens na literatura infantil e juvenil alcançadas pelas constantes buscas de Monteiro Lobato, houve também a preparação para o porvir, para as décadas posteriores e para as obras questionadoras e

transformadoras dessa modalidade de literatura que hoje busca novas formas de representação em suportes múltiplos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, L. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1988.
 CARVALHO, B.V.de. *A literatura Infantil*. São Paulo: Global, 1984.
 COELHO, N. N. *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
 DINORAH, M. *O livro na sala de aula*. Porto Alegre: LP&M, 1987.
 EVANGELISTA, A. A. M. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
 GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.
 GREGORIN FILHO, J. N. *A roupa infantil da literatura*. Araraquara, SP: 1995. Dissertação apresentada à FCL-UNESP.
 JESUALDO, J. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Cultrix/ USP, 1978.
 KHEDE, S. S. (org.) *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
 LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R.. *Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1984.
 PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
 PERROTTI, E. *Confinamento cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
 ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
 ROSEMBERG, F. *Literatura Infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.
 SANDRONI, L. *De Lobato a Bojunga. As reações renovadas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1987.
 VALE, F. M. do. *A obra infantil de Monteiro Lobato*. Inovações e repercussões. Lisboa: Portugalmundo, 1994.
 YUNES, E.; PONDÉ, M. da G. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.
 ZILBERMAN, R. (org.). *A produção cultural para crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
 WORNICOV, R. et al. *Criança, leitura, livro*. São Paulo: Nobel, 1986.

PALAVRAS E IMAGENS NO LIVRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

Rosa Maria Cuba Riche
 CAP/UERJ
 Roger Mello
 ilustrador/autor

Esse estudo divide-se em duas partes. A primeira é uma pequena reflexão teórica sobre o processo da leitura, o lugar que ocupa na escola e sua contribuição para a construção do leitor crítico. A segunda trata da relação entre imagens e letras e o processo de criação. Para falar sobre isso, nada melhor que ouvir a voz do ilustrador, conhecer sua relação com o mundo, suas referências, seu olhar, seu ponto de vista, mergulhar no seu universo de formas, de imagens e de letras, já que ele também é escritor.

O processo da leitura e a formação do leitor crítico

A leitura crítica deve ser o objetivo principal de uma educação libertadora, um dever da escola e um compromisso de todas as áreas.

Formar um leitor crítico, um cidadão capaz de interferir no contexto e mudar a realidade em que vive não é tarefa fácil. É um projeto que mobiliza toda a estrutura escolar, abrindo espaços na grade curricular para a leitura, o debate e a construção real do conhecimento.

Esse tipo de leitura que não é mecânica exige participação ativa dos sujeitos professor e aluno, incluídos no processo. Requer um conjunto de exigências e conhecimentos que o leitor mobiliza e aciona ao se deparar com o texto escrito.

Cada texto celebra um pacto de leitura diferente em função do tipo e do gênero textual. Isso significa dizer que o pacto estabelecido entre leitor e a leitura de uma bula de remédio é diferente do estabelecido ao se defrontar com um texto poético, jornalístico, ficcional, publicitário etc.

Tomaremos de empréstimo o pensamento de dois autores sobre as fases da leitura. Segundo Ezequiel Theodoro Silva (1996), há uma conjugação de exigências com a qual o leitor crítico se defronta, etapas denominadas como: constatar, cotejar e transformar.

Num primeiro encontro com o texto, há uma “constatação do significado do documento escrito” (SILVA, 1996: 80); é a compreensão, o desvelamento do significado pretendido pelo emissor/autor; mas não pára por aí, o leitor compreende e se posiciona diante das idéias veiculadas, o ponto de vista, a intencionalidade. A essa fase, Ezequiel denomina de cotejo das idéias apreendidas na fase anterior. Decodificar e refletir abrem portas, janelas espaços para incluir outros significados, muitas vezes impensáveis pelo autor no momento da produção do seu texto. É o momento da transformação, da ação do conhecimento acumulado, da história de leituras e da vivência de mundo do leitor.

Tomando como exemplo um texto bastante conhecido como *O Pequeno Príncipe*, essas etapas explicam porque o leitor faz diferentes leituras do mesmo texto aos 10, 20, 30, 50, 60 anos. O texto não mudou; quem mudou foi o leitor.

A leitura crítica leva à produção de um texto, o texto do próprio leitor, gera o desvelamento do SER do próprio leitor.

Quando o leitor estabelece *links* entre sua história de leitura, suas vivências e o texto lido, dá-se o que chamamos de construção do conhecimento, ou seja, quando ele é capaz de perceber semelhanças e diferenças entre um texto e outros, entre o texto lido e um filme, um seriado de TV ou uma peça de teatro.

Tomando de empréstimo a idéia de Graça Paulino ao refletir sobre a etimologia da palavra LER, do latim *legere*, passamos a compreender melhor o processo da leitura enquanto prática.

Em uma “primeira instância, ler significa contar, enumerar as letras” (PAULINO, 2001) corresponde ao que Ezequiel chama de **constatação**. Numa segunda instância, ler significa “colher que implica a idéia de algo pronto, correspondendo a uma tradicional interpretação do texto, a busca de um sentido predeterminado pelo autor. O que se pretende nessa etapa é traduzir o sentido que estaria pronto no texto” (PAULINO, 2001) esquecendo-se de que o leitor não é um ser passivo, ele recebe a mensagem, interage com o texto, infere, reflete, percebe a intencionalidade do ponto de vista do produtor.

Há ainda uma terceira instância que o estudioso denomina como **roubar**. Esse verbo “traz idéia de subversão, uma leitura a revelia do autor” (PAULINO, 2001). Não se rouba algo com o conhecimento do dono. O leitor vai acrescentando novos sentidos ao texto, a partir das marcas lingüísticas que nele se encontram, independente do sentido pretendido pelo autor. Como diz Umberto Eco, o leitor “constrói suas próprias trilhas no texto/bosque” (ECO, 1986).

Com o advento dos estudos da Estética da Recepção, que considera o leitor um co-autor do texto, é preciso levar em conta as relações de produção e recepção do texto e o contexto em que foi gerado. O leitor ganha *status* privilegiado, é ele quem atualiza o texto de acordo com sua história de vida e de leitura. Lê o dito e o não dito, as palavras e os silêncios, infere, questiona e propõe novos sentidos.

Quando se fala do livro para crianças e jovens, há que se pontuar suas especificidades. Nele convivem várias linguagens: a verbal e a não-verbal, a gráfica e a plástica, sem falar na importância do projeto gráfico, do acabamento, do objeto livro em si. Da interlocução do leitor com essas linguagens, depende a compreensão do texto, visto aqui na sua acepção mais ampla, enquanto uma unidade de significação completa.

A ilustração tem importância fundamental, principalmente no livro para crianças; há muito tempo deixou de ser um adorno do texto inferior a ele. Num primeiro contato, instiga e convida o leitor para adentrar no texto.

As linguagens verbal e não-verbal constroem a narração através de associações de complementaridade, ampliando a comunicação. Travam diálogos entre si, correm paralelas, interferem-se mutuamente, se complementam:

apesar de possuir seus próprios códigos, a imagem conjugada com o texto escrito pode alterar bastante os significados, tendo em vista que exerce uma forte influência na construção de referentes, especialmente quando relacionada com elementos específicos de cada suporte, de cada gênero textual, possibilitando na passagem da imagem para a palavra e de palavra para a imagem, a constituição de um universo simbólico de identificação e de partilhamento de referências. (RAMOS, 2006)

Segundo o designer e ilustrador Rui de Oliveira, “a palavra é o espírito e a ilustração é o corpo, mas nem tudo tem corpo. A ilustração não é vocativa, é evocativa. O ilustrador não é um clone do autor. A imagem que o ilustrador cria não é um espelho do texto, mas está atrás do espelho” (OLIVEIRA, 2005).

As ilustrações não traduzem o texto, não o explicam, nem o legendam. Cada vez que as imagens de um livro são revisitadas, novos espaços de leitura são criados. Mas como essas imagens são gestadas no imaginário do ilustrador, tomam forma e ganham o papel? É o que saberemos a seguir, ouvindo a voz do artista Roger Mello, ilustrador e autor premiado dentro e fora do país.

Imagens e letras

Tenho que confessar, não consigo mais distinguir letras de imagens. Talvez porque eu insista em não usar óculos, mesmo que os amigos me vejam apertando os olhos para ler lá longe.

Não, não se trata disso, letras e imagens são a mesma coisa e tenho aqui algumas provas. Por exemplo, a letra "A" surgiu como a representação estilizada de uma cara de boi. Com o passar do tempo, a imagem foi se abstraindo, a cara de boi virou de cabeça para baixo, até se transformar em um sinal, destituído de seu significado original. Quando vemos uma letra "A" não pensamos mais em boi, mas nas possibilidades que essa letra, associada a vinte e duas outras tem de criar imagens infinitas, inclusive histórias e relatos que falem de bois. Apesar disso, há quem consiga separar imagem e texto, com todos os argumentos e uma clareza, menos invejável que indesejada. A ansiedade por dar nomes aos bois persiste, como persistem as classificações reducionistas.

Lembro ainda de uma ilustração para *Chapeuzinho Vermelho* feita por Gustave Doré: a menina e o lobo se entreolham com evidente cumplicidade num movimento contínuo. O retângulo que limita a gravura se esvanece diante da estrutura circular do desenho, reforçada pela troca de olhares, pela disposição dos pés dos personagens. O emaranhado de linhas desenha nuances de cinzas e malabarismos de luz que rejeitariam qualquer apelo de cor. Chapeuzinho e o Lobo se entrelaçam. Forma e conteúdo se entrelaçam. Mas, neste caso, falar em forma e conteúdo parece inadequado. Forma e essência, talvez, já que, mesmo sem a companhia do texto, esta ilustração pareça nunca esgotar outras possibilidades de leituras da versão de Perrault.

Minhas referências, desde criança, transitam do verbal para o não-verbal, sem a menor cerimônia. Estive certamente em boa companhia, desfrutando da obra de Doré, Ziraldo, Moebius, Guimarães Rosa, Niemeyer, Nelson Rodrigues, Clarice Lispector, Burle Marx, Goscinny, Santa Rosa, Steinberg, Harold Pinter, Machado de Assis, Noemisa, João Caboclo, Lewis Carroll, Audubon, Mondrian indistintamente. Me delicieei com imagens da Arte Universal, apesar de quase sempre confinadas a um contexto aproximativo dentro dos livros didáticos. Isso não chegava a ser problema: mesmo mal impressas, elas estavam bem ao meu alcance, muitas vezes anônimas, mas cheias de histórias. Pude experimentar a intensidade das batalhas, a solidão de ilhas, as deliberações poéticas em aquarelas científicas. Em meu livro *Griso, o unicórnio*, as ilustrações são alusivas a diferentes escolas artísticas em países e épocas diversas. Foi uma forma de compartilhar aquelas imagens que povoaram meus livros de escola. Com um extenso material de pesquisa, pilhas de livros abertos espalhados pela casa, tentei capturar o universo de cada cultura. Noções formais tão arraigadas para determinados povos pareciam uma única maneira possível ou permitida de criar desenhos. Outros preconizavam estilos, experimentando os limites da identidade regional. Nas minhas ilustrações, Griso muda de forma o tempo todo, mas a sua busca permanece e o final não reserva respostas conclusivas. A trama do livro parecia imitar o meu próprio processo criativo, inquieto, insatisfeito. E posso assegurar que o mesmo vem ocorrendo em todas as minhas incursões pelo campo da narrativa. Seja ela visual ou verbal, repito, não consigo mais fazer distinções.

Essa busca pela forma, busca pela essência, me traz o genial *Noite de Cão*, de Graça Lima. Um cachorro quer a lua. Simples assim? Complexo assim, talvez porque a lua seja uma, plena, e o cachorro, bem o cachorro seja mais um na noite. Mas aparentemente não existem outros cachorros nesta narrativa, a lua e o cão parecem estar em pé de igualdade, estabelecendo um duo. Graça utiliza um retângulo de cor chapada no fundo, que parece até zombar do contraponto figurativo das outras imagens. O círculo da lua transita deliberadamente entre as duas linguagens. O retângulo se multiplica, dividindo o espaço gráfico em ações. O retângulo subverte as noções habituais de distância que separam ou aproximam lua e cão. O retângulo talvez seja o terceiro personagem, provando que um bolero pode ser dançado a três. Mas deixar que essa minha percepção do livro interfira em seu campo de possibilidades seria bobagem. Esqueçam tudo que eu falei, por favor. O importante é que *Noite de Cão* tem este dom de assumir muitas formas. É uma narrativa de imagem, no entanto, sua multiplicidade não se deve à estrutura não-verbal, e sim, à imparcialidade com que a narrativa se insinua. Ao contrário de muitos livros, que apostam somente na capacidade associativa do leitor, impondo uma trama subliminar. Foi Graça também, com seu projeto de pós-graduação, que me apresentou o termo "narratividade", como a propriedade que as coisas têm de provocar leituras. Não importando se a imagem está parada, em movimento ou disposta em seqüência, desde os primeiros registros nas paredes das cavernas até os filmes de animação mais eloqüentes.

Imagens e imagens

Se observarmos os quadros de Mondrian, dispostos cronologicamente, nos deparamos com a figura de uma árvore nos moldes do impressionismo, a princípio. Em alguns quadros posteriores, o espectro da árvore vai cedendo espaço a composições cada vez mais despojadas, num contexto cubista. O gestual, o ritmo, as nuances acabam por sobrepujar as possibilidades oferecidas pela imitação da figura inicial. Como Guimarães Rosa, em seu "Fita verde no cabelo", desestruturando a paisagem de *Chapeuzinho Vermelho*: "A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são." Quando mais tarde, Piet Mondrian formula seu *neoplasticismo*, o possível vínculo com a árvore já está desfeito. Linhas perpendiculares e as quatro cores primárias dão conta de seu universo complexo, pessoal e artístico. Os títulos dos quadros parecem querer reforçar seu caráter abstrato: *Quadro nº1, Composição com vermelho, amarelo e azul e Composição com azul*. As sensações se formam, desobrigadas de conceitos, a imagem em si é o que importa, pura, ampla, recusando associações. Em um dos últimos quadros de Mondrian, a imagem traduz o abstrato de maneira vibrante e dinâmica. Porém, aqui, é o título *Broadway Boogie Woogie* que reclama para si o elo há muito desfeito da leitura figurativa: as ruas de Nova York com sua confusão de letreiros e sons, o ritmo musical que apaixonava o pintor se deixam perceber, estilizados ao extremo. A partir de então, é quase impossível apreciar este *Broadway Boogie Woogie* sob a ótica estritamente abstrata. Imbuído ou não do contexto em que Mondrian se situava, sua obra está aberta às leituras, em qualquer fase, de maneira ampla ou particularizada.

Acabamos de ler um pouco o Mondrian – ainda que de maneira superficial – e continuo pensando que imagens e palavras são a mesma coisa. Alguns especialistas, no entanto, até decidem que imagens e imagens são diferentes. Relegam determinadas modalidades à esfera das Artes Aplicadas. Essas se distinguiriam das outras Artes por estarem associadas a uma função específica, advindo daí um caráter menor. Entendida desta maneira, a ilustração, por exemplo, elucidaria e adornaria narrativas verbais, constituindo-se em Arte Aplicada. Mas a narrativa visual precede a verbal historicamente, além de ser narrativa por si só. Sabemos também, que artistas como Picasso, Portinari, Matisse, Curybé, Santa Rosa transitaram entre telas e páginas de livros, completamente alheios às categorias. A Arte é criada, absorvida, reinventada de maneira indistinta. Não são a técnica, o suporte, nem a suposta função que lançam parâmetros para classificações relevantes.

Letras e letras

O livro é, desde a sua origem, um objeto amplo, interativo e experimental. Mesmo quando não há ilustrações, os componentes gráficos: capa, guarda, frontispício, folha de rosto, olho, ficha catalográfica, a mancha do texto em si, a tipologia dão forma e interferem na leitura. Os espaços entre as linhas e os blocos de texto recebem o nome sugestivo de respiração. O livro tem respiração, rosto, orelha, olho, corpo, pé de página. Na evolução do processo editorial, elementos específicos da diagramação se apropriariam dos nomes das partes do corpo humano. O livro responderia à busca do leitor, espelhando-se nele.

Toda narrativa verbal é também visual. As ilustrações nos livros de imagem contam histórias e traçam movimentos poéticos. A leitura pressupõe ritmo. Um ritmo sugerido pelo escritor, um ritmo sugerido pelo artista gráfico, o ritmo muito pessoal do leitor. O leitor subverte o ritmo.

Certa vez, eu mostrava os componentes gráficos do livro em um colégio: "Estes aqui são a folha de rosto, o olho, a guarda..." Um menino quis saber para que a guarda servia. "Nos livros de capa dura, – eu disse – serve para unir o miolo à capa." Mas o livro que eu mostrava era preso a grampo: o meu *Maria Teresa*, que conta as histórias de uma carranca do Rio São Francisco. A função de unir miolo à capa não tinha por quê, mas eu sempre insisti em utilizar este componente na maioria dos meus livros, influência de um repertório de publicações antigas, em que a presença da

guarda separava o universo do livro do universo de fora. A guarda era a cortina do teatro, o quebra-vento da igreja, o papel de seda sobre a foto, o antes de ser. Representava uma folha lisa ou texturizada, a repetição ritmada de uma particularidade do livro, no mesmo papel do miolo, ou em papel de natureza diferente, estimulando o tato. Na guarda do *Maria Teresa*, o efeito ótico do fundo turquesa com ondas brancas me distraía, quando o menino falou: "A guarda serve para guardar". A melhor definição de todas, a melhor.

Também foi uma criança que me perguntou se eu pensava na minha infância quando fazia um livro. As perguntas podem sempre ser respondidas de muitas maneiras e até parecer convincentes, mas aquela pergunta era boa, a expectativa da menina confirmava. Eu falei de uma coisa em especial, um jeito de raciocinar que eu ainda lembro nos mínimos detalhes. "Quando eu era criança pensava sempre que uma pequena coisa, um esquecimento, um atraso poderia mudar tudo pela frente. Por exemplo: um simples cadaço desamarrado poderia ocasionar um esbarrão que fizesse dois estranhos se conhecerem, o que mudaria bastante (ou não) a vida dos dois." A menina pulou, dizendo que isso sempre lhe vinha à cabeça. E logo traçou sua própria e complexa versão de história em cadeia, acompanhada por muitas histórias que as outras crianças dispararam a contar. A poesia e a filosofia são elementos do raciocínio de crianças, da mesma maneira que as histórias de causa e consequência, tão disseminadas nos livros infantis, lançaram os fundamentos para a Ciência do Caos. Essa origina-se da idéia de que, ao bater as asas, uma borboleta em Pequim pode alterar o tempo em Nova York, origina-se da estrutura de qualquer conto cumulativo, para tecer a complicada teia de desequilíbrios que se compensam num todo. Surgiu assim o meu livro *Todo cuidado é pouco!*, onde as relações entre os personagens formam um elo que vai e volta. Um sapato que some, uma carta de amor que nunca chega, um bigode ridículo, um broche de ouro que espeta, uma gaita de foles, um calendário, um mapa alteram o destino de cada personagem. As ilustrações e o projeto gráfico formam o eixo da narrativa, a linha que une as diversas histórias. A resposta das crianças a este livro sempre me impressiona. Em um moto contínuo, elas inventam outras relações, ritmos diferentes, outras narrativas de causa e consequência.

O vazio e o sapo

Os livros fartamente ilustrados não são peculiaridades da época atual, ao contrário do que muitos alegam. No caso dos livros infantis, há ainda quem se debruce sobre os efeitos supostamente nocivos ou benéficos da presença de ilustrações, como se este julgamento fosse relevante, associando-se crianças e livros pelo viés da aprendizagem. Como se o livro não fosse, desde a sua origem, simultaneamente território da palavra e da imagem. Um objeto tão enigmático que se permite fazer uso ou prescindir deste e daquele recurso em favor da experimentação e da narrativa.

Era justamente sobre narrativa, a palestra que eu e Roseana Murray íamos fazer em Cataguazes. Na viagem de carro, entre uma história e mais outra, ela me falou da palavra "delicadeza". Ainda tínhamos plano de um café com leite no primeiro recuo de estrada. Quem ia precisar de café? Eu queria era ouvir a conversa da menina delicada do conto com uma velha sentada num poço, que me fez imaginar uma paisagem desértica. Aproveitei o final da história: "Roseana, reparou como quase todas as regiões áridas do mundo sempre produzem muitos artistas?" Eu falava dos ceramistas da região do Jequitinhonha, de João Cabral, das paredes da casa de uma artista indiana, Sonabai. O vazio da paisagem seria um estímulo? Isso me interessava em especial. Fazia meses que eu não conseguia esboçar um desenho sequer, uma história sequer, mas as idéias e imagens andavam frouxas em minha cabeça, abundantemente, fazendo pouco de minha crise de criatividade. A arte precisa do vazio. A respiração entre as linhas do texto, o vazio entre a idéia e a realização, os pequenos vazios, as pausas, e um último vazio bem gordo, depois da decisão de que, em determinado momento, alguma coisa está pronta. O vazio de dentro se confunde com o vazio da paisagem, claro, é o contraponto das veredas de Guimarães Rosa. Roseana me disse que algum dia precisaríamos fazer um livro sobre o vazio. A viagem de volta veio repleta de poemas, traduções de Roseana para García Lorca. Mas falemos de outros desertos.

O ato de descrever pressupõe reinterpretação, tanto para quem descreve como para quem ouve. Sei que as imagens que advém da descrição verbal são diferentes do objeto descrito, ainda assim, não resisto a este prazer. Vou descrever um desenho que eu fiz a bordo de um ônibus, para um caderno de viagens, em Marrocos. O resultado foi muito simples: uma linha horizontal na metade baixa do papel, à esquerda da linha se apoiava um quadrado e sobre o quadrado, um traço em forma de ogiva. Os limites da imagem eram os próprios limites do caderno aberto, então decidi que o desenho estava pronto. O balanço do ônibus atenuava a rigidez geométrica das linhas. A paisagem semi-desértica, uma dose de ansiedade e o sentimento de culpa por nunca ter feito um caderno de viagens forjaram este primeiro desenho: uma tumba no deserto. As formas pareciam tranquilas e corretas.

A princípio era só isso, uma tumba no deserto. A paisagem na janela do ônibus mudava constantemente: montanhas, ovelhas, postos, refinarias, letreiros, palmeiras, sacos plásticos, aquedutos, mulheres esperando ônibus, mulheres com sacolas, campos de futebol e a repetição de todas essas coisas. Meus olhos não desgrudavam do caderno. Uma tumba no deserto. Não a que se via da janela, mas aquela no papel. Apesar da aparente desolação, percebia-se que aquele pedaço de deserto sofrera intervenção humana. A arquitetura da tumba dava indícios da origem e orientação religiosa de quem a construiu. A ausência de sombras poderia sugerir um sol ao meio-dia ou então que a sombra estivesse projetada por trás da tumba, oferecendo abrigo do calor intenso. Qualquer pessoa que não estivesse dentro da tumba, provavelmente, se abrigaria na sombra e não seria vista. No entanto, a ausência de sombras talvez fosse proposital, tratando-se de um desenho estritamente linear. Mas por que a sugestão de uma paisagem diurna? Pelo predomínio do fundo branco do papel? E se a cor do papel fosse outra? E se a tumba estivesse à direita, ou ao centro, ou solta no espaço gráfico? Na verdade, podemos até definir essa sucessão de perguntas ou sugestões, associadas à percepção estrutural da imagem, como leitura visual. Não cabe ao artista reclamar para sua obra uma interpretação única, ainda que o receptor seja o próprio artista. O autor da imagem era eu, mas meu ponto de vista não parava de se transformar. Antes de fechar o caderno, o desenho me pareceu ainda recusar qualquer apreciação figurativa. Vi uma linha reta, um quadrado, uma ogiva. Ou melhor, vi uma composição abstrata, a forma pela forma, sem vínculos imediatos com a narrativa, uma vez que as definições de linha, quadrado e ogiva são arbitrariedades da Geometria.

Sei também que a obra artística acaba por se diluir diante de uma análise muito detalhada. Não é possível dissecar o sapo sem matá-lo. Depois de tanta conversa, insisto, então, nessa observação silenciosa: reinventar o sapo, pensar em sua pele rugosa mesmo sem precisar tocá-lo, pensar na sonoridade do nome que se repete, em sua voz ou no vazio que fica onde antes havia um sapo. Aliás, o sapo tem efetivamente se traduzido numa metáfora para a arte. Exuberante para alguns, desnecessário para outros, incompreendido, orgânico, mimético, metamórfico, disforme por ter caído do céu depois de uma festa para a qual não foi convidado. De um poema de Manuel Bandeira, o sapo pula para um quadro, se esconde bem escondido numa ilustração de Jô de Oliveira para *Alice no País das Maravilhas*, vira príncipe embolotado no traço de Mariana Massarani e nunca pára de pular. "Meu pai foi rei! Foi! Não foi!".

Referências Bibliográficas

- ECO, U. *Lector in fabula*. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Atillio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Original italiano)
- OLIVEIRA, R. de. *Os ilustradores de Andersen*. Palestra proferida na Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2005.
- PAULINO, G. "Pensando a leitura". In: _____ et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- RAMOS, M. A. "Conceito de ilustração na literatura infantil". In: *Notícias 10*, Rio de Janeiro: FNLIJ, v. 28, out. 2006.
- SILVA, E. T. *O ato de ler*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.