

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS**

BIANCA RODRIGUES CABRAL

**INFÂNCIA QUE PASSA, INFÂNCIA QUE DURA:
o projeto gráfico-editorial na Literatura Infantojuvenil**

Brasília

2020

BIANCA RODRIGUES CABRAL

**INFÂNCIA QUE PASSA, INFÂNCIA QUE DURA:
o projeto gráfico-editorial na Literatura Infantojuvenil**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Teoria Literária e Literaturas da
Universidade de Brasília para a obtenção do
título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Trindade
Nakagome

Brasília

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CB577i Cabral, Bianca R.
Infância que passa, infância que dura: o projeto gráfico
editorial na literatura infantojuvenil / Bianca R. Cabral;
orientador Patricia Nakagome. -- Brasília, 2020.
109 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. literatura infantojuvenil. 2. projeto gráfico
editorial. 3. infância. 4. devir. I. Nakagome, Patricia,
orient. II. Título.

As crianças acreditam no que contamos para elas. Elas têm completa fé em nós. Elas acreditam que uma rosa arrancada de um jardim pode mergulhar uma família num conflito. [...] Elas acreditam em milhares de outras coisas simples. Eu peço de você um pouco dessa simplicidade infantil e, para nos trazer sorte, deixe-me dizer três palavras verdadeiramente mágicas, o abra-te sésamo da infância: —Era uma vez...-

Jean Cocteau

AGRADECIMENTOS

À professora Patrícia Trindade Nakagome, que generosa e carinhosamente compartilha seus conhecimentos e atenção. Sua confiança e apoio são bases para além deste trabalho, são verdadeiras inspirações e conforto de que há pessoas/professores que se importam e que realmente fazem a diferença.

Às professoras Regina Michelli e Ana Cláudia da Silva pelas sugestões no exame de qualificação e pela generosidade dos compartilhamentos, e à professora Regina, novamente, que se dispôs a participar também da banca de defesa.

Ao professor Anderson da Mata que gentilmente aceitou contribuir participando da banca de defesa.

Às pessoas especiais com as quais trabalhei na COGEAM, do Mistério da Educação, que compartilharam conhecimentos, experiências únicas, além de um grande crescimento pessoal.

À minha tia/madrinha, Rosângela, e também ao Joce, Eduardo e Kelly, que tanto me apoiam nas empreitadas, e que me acolheram com amor em uma cidade tão diferente e grande como Brasília.

A todos os meus amigos, que acompanharam todo o processo de estudo e discussões que nos fazem crescer juntos.

À Bruna, pelo amor parceiro e confiante que me fortalece todos os dias, pela companhia tranquilizadora, pelo sorriso iluminador, pelo olhar apaziguador e encantador, pela parceria incondicional e por tantas outras coisas, que fazem o sol nascer com um brilho especial.

Aos meus pais, Jânio e Rose, e à minha irmã Ana Paula, por tudo. Pelo apoio incondicional mostrado em forma de amor. As comidinhas da minha mãe, as expertises manuais do meu pai e as leituras compartilhadas com minha irmã fizeram este período mais confortável, prazeroso e possível.

A CAPES, pelo apoio com a bolsa de estudo.

A Deus.

A você que me lê agora.

RESUMO

Nesta dissertação, investigaremos como o projeto gráfico-editorial de obras infantojuvenis pode ser uma ponte para o descobrimento do devir e do devir-criança-em-nós. Para isso, analisamos as obras *Ismália* (2014), de Alphonsus de Guimaraens, e *O Jardim* (2015), de Carlos Drummond de Andrade, que evidenciam questões emblemáticas para pensar o estatuto da literatura infantojuvenil. Além disso, também partimos delas para discutir questões de autoria, que podem ter um lugar diferente do usual no campo da literatura para crianças e jovens. Ao se tratar das diversas formas que o objeto-livro pode assumir, surge também a necessidade de discutir a classificação dos livros infantojuvenis, considerando, por um lado, que ela é importante para a organização de critérios da crítica e da teoria e para visibilidade das obras e de seu público; e por outro, que ela não é a própria definição do gênero, justamente porque a noção de infâncias é pensada na chave do devir, perpassando todos os estágios da nossa vida independente da idade. Nesse sentido, o projeto gráfico-editorial é compreendido como elemento fundamental para instigar e alavancar as obras infantojuvenis enquanto objetos artísticos, não apenas educativos. Entendemos que mudanças no objeto-livro podem alcançar diferentes leituras e infâncias, indo além da classificação que cerca o gênero. Para articular as propostas do projeto gráfico editorial com as concepções filosóficas de criança e adulto, suas dicotomias, e as tensões da própria literatura infantojuvenil, é preciso explorar a alteridade e as potências do devir-criança, para que desta forma, possamos enxergar e escutar mais as crianças acerca do que elas têm a dizer sobre suas próprias leituras, sobre a literatura que ela se apropria.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantojuvenil; projeto gráfico-editorial; infância; devir.

ABSTRACT

This research consists of an investigation about how the graphic-editorial project in children's literature can be a bridge to the discovery of *devir* and *devir*-children-in-us. In this purpose, we analyze the books *Ismália* (2014), by Alphonsus de Guimaraens, and *O Jardim* (2015), by Carlos Drummond de Andrade, which both high lights emblematics issues to think about the status of children's literature. In addition, we also depart from them to discuss about authorship, which may have a different place than usual in the children's literature field. When dealing with the different forms that the object-book can assume, there is also the need to discuss the place and classification of children's books, considering, on the one hand that it is important for the organization of criteria to the critiques and theoretics and for the visibility of the books and their public; on the other hand, is not very definer of the genre, precisely because the notion of childhoods is thought as the key to becoming, going through all stages of our life regardless of age. In this sense, the graphic-editorial project is understood as a fundamental element to instigate children's works as artistic objects, not just educational ones. We understand that changes in the book object can provide different readings and childhoods, going beyond the classification that surrounds the genre. To articulate the proposals of the editorial graphic design with the philosophical conceptions of child and adult, their dichotomies, and the tensions of the children's literature itself, it is necessary to explore the power of otherness and the powers of becoming-child, in this way, we can see and hear more the children, hear what they have to say about their own readings, about the literature they appropriate.

KEYWORDS: children's literature; graphic-editorial project; childhood; *devir*

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Biblioteca juvenil-livros em miniatura, 1800-1816	23
Figura 2: The Violet Fairy Book (1901), de Andrew Lang.....	24
Figura 3: Leitura de imagens - Bola Vermelha, Starkoff, 2015	26
Figura 4: O livro inclinado, de Peter Newell, (1910)	29
Figura 5: Desenho introdutório de Vitolino para A menina do narizinho arrebitado (1920)	29
Figura 6: <i>Ismália</i> (2014), de Alphonsus de Guimaraens	51
Figura 7: Folhas duplas de <i>Ismália</i>	52
Figura 8: As margens de <i>Ismália</i>	53
Figura 9: <i>Ismália</i> infatojuvenil?.....	54
Figura 10: <i>O Jardim</i> (2015), de Carlos Drummond de Andrade	59
Figura 11: Detalhes 1 de <i>O Jardim</i>	60
Figura 12: Detalhes 2 de <i>O Jardim</i>	60
Figura 13: Detalhes 3 de <i>O Jardim</i>	61
Figura 14: Detalhes 4 de <i>O Jardim</i>	62
Figura 15: Pintura “le déjeuner sur l'herbe” (1863) de Édouard Manet e ilustração em <i>O Jardim</i>	63
<i>Figura 16: Pintura “La famille Monet dans leur jardin à Argenteuil” (1874) de Édouard Manet e ilustração em O Jardim</i>	63

Sumário

Apresentação: Encontros e olhares	10
CAPÍTULO 1 – Não posso falar de igual para igual?.....	16
1.1–Sua majestade, o bebê: o livro e a literatura.....	17
1.2- A estética como um conjunto de sensações	28
1.3-A literatura e o misterioso reino que o homem começa a esquecer desde que o começa a abandonar	36
CAPÍTULO 2 – O que é um livro?	46
2.1- <i>Ismália</i> , de Alphonsus de Guimaraens: Criatura anfíbia entre o signo e a imagem	47
2.2- <i>O Jardim</i> , de Carlos Drummond de Andrade: as possíveis experiências de um novo criador	
59	
CAPÍTULO 3 – Para que afinal as coisas têm nomes?	75
3.1-Criancice é como amor, não se desempenha sozinha	77
3.2- Os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não.	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

Apresentação: Encontros e olhares

Era uma vez... e depois foram tantas outras em que salvamos a princesa, fomos à Terra do Nunca, falamos com animais, seguimos o coelho e caímos em buracos, fizemos amigos, esquecemos o sapato, fugimos de gigantes, jogamos o feitiço, recuperamos o anel, nos emocionamos... Viramos a página.

Estas ideias estão ligadas à tentativa de olhar. A leitura começa pelo olhar. Antes das letras é preciso olhar os objetos, o entorno, as formas e principalmente, o outro. Para ter uma experiência completa é preciso que estejamos despidos de nossos preconceitos. Como sabemos que “palavra” e “poder” possuem uma relação estreita, é importante termos plena consciência do poder que nós (adultos) temos em mãos quando nos propomos escrever ou ler um livro infantojuvenil. Assim como também termos consciência do outro.

Leitura não é só aquela das letras, é a percepção do outro, que ele existe com suas diferenças, dando espaço para que protagonize sua história. Em relação especificamente a este trabalho, discutimos como a literatura infantojuvenil pode dar voz e ouvidos não só às crianças e aos jovens, mas a todos que se identificarem com ela. É uma tentativa de clarear, ou pelo menos instigar, não só os profissionais da área, mas todos que desejam enxergar no outro, um outro-criança que é tão diferente de mim, mas que paradoxalmente também me constitui, uma oportunidade de aprendizados e sensações em meio à enorme produção de livros para crianças e jovens. Com isso, damo-nos conta do devir:

Para um devir-criança, não existe o “homem”, a forma-homem, o que há é um movimento de dissolução das formas criadas (Deleuze & Guattari, 1997, p. 19). O universo é para ser experimentado e vivido. Crescer não é em uma direção e sentido; é invenção de direções e sentidos. Desenvolver-se não é amadurecer e ficar adulto; é detectar potências de vida e dar-lhes existência. A criança sabe que a vida não é somente biológica e que a comunicação não é só pela palavra.¹

A noção que utilizamos de “devir” percebe que a infância não é o tempo passado irreversível de que nos lembramos, mas sim uma “potência que nos dá existência”. Além disso, evidencia que “a criança não existe só pela faixa etária, ser criança é aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências,

¹ CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.” *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3), 2009, p. 309.

explorar ambientes, percursos e emoções”², e é por isso que não superamos a infância, porque podemos ser “infantis” mesmo sendo adultos, através do devir-criança-em-nós. As mudanças que acontecem ao longo da nossa vida são constantes, mas não são totais, de modo que a essência infantil nunca nos deixa, mesmo que deixemos de ser criança. Consideramos que ter isso em mente nos possibilita outro olhar para a literatura infantojuvenil.

Como vimos na citação, a criança sabe que “a comunicação não é só pela palavra”. Dessa forma, analisamos as outras linguagens existentes na literatura e no objeto-livro. O projeto gráfico-editorial, como um todo (tamanho das fontes tipográficas, imagens, posições, títulos, textos, cores, texturas, abertura do livro etc) nos é muito caro. Com base nele desenvolvemos a nossa hipótese de pesquisa, que discute como o projeto gráfico-editorial/design, juntamente com as ilustrações, é capaz de abrir novas portas, tanto literários quanto existenciais, nos leitores, desencadeando o devir-criança.

Em nossa pesquisa, voltamo-nos aos efeitos significativos produzidos pela forma do objeto-livro nos livros *Ismália* (2014), de Alphonsus de Guimaraens, e *O Jardim* (2015), de Carlos Drummond de Andrade, que contêm projetos de design diferentes dos usuais, sendo que ambos são livros que trazem textos adultos para o mundo infantojuvenil. Por essa característica, eles nos instigam a refletir sobre a classificação da literatura infantojuvenil e a autoria, a serem discutidos amplamente em nossa pesquisa.

No que diz respeito à classificação, percebemos que

A diferença pode também estar ligada, mais fundamentalmente, ao efeito significativo produzido pela forma. Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obras completas.³

Identificamos que a mudança no projeto gráfico-editorial e seus “efeitos significativos produzidos pela forma” podem afetar a classificação da obra. Isto acontece na literatura infantojuvenil, que abarca textos, como os que analisamos aqui, que já foram classificados como adultos.

² *Ibidem*, p.309.

³ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 138.

Sobre a autoria, percebemos que há um grande hiato entre autor e leitor, e nesse entremeio estão editores, pais, professores, livrarias, políticas públicas etc, fazendo as mediações entre o autor e sua obra, que no final se torna uma relação distante. Mais do que isso, na literatura infantojuvenil há comumente uma dupla autoria, de escritor e ilustrador, sendo que este se torna um dos agentes ativos e controladores da obra, principalmente quando o outro já se encontra morto.

Ambas as questões, sobre classificação e autoria, são muito caras para a literatura infantojuvenil, pois podem não só afetar o mercado editorial, mas também, e principalmente, a leitura. As mudanças no projeto gráfico-editorial para o público infantojuvenil de obras que já existiam no mundo adulto são profundas e seus novos efeitos devem ser pensados para pessoas em qualquer idade.

Para entendermos sobre tais questões, imaginemos agora uma sala, um piano e uma partitura musical. Esta sala pode estar preparada para se ouvir música, desenhada de acordo com os mais sofisticados planos de engenharia acústica, mas se não houver nela alguém para ouvir e sentir o som, será apenas uma sala. Um lugar vazio. Apático. Morto. O piano é um instrumento caro a quem aprecia música. Há grandes fabricantes de piano e alguns deles produzem obras primas. Pianos com sons puros capazes de provocar arrepios. Mas se não houver ninguém apto a tocá-lo, o piano pode ter toda tecnologia do mundo, todo acabamento, ser feito da melhor madeira, que será apenas um móvel. Apático. Morto. A partitura é a materialização da criatividade humana. Alguém foi capaz de interpretar uma em um papel utilizando acordes, codificando momentos de emoção, suavidade, pausa e aceleração. Ela é que dará vida ao instrumento. Mas se não houver alguém capaz de lê-la, a partitura de uma obra-prima será apenas um pedaço de papel. Apática. Morta. A sala, a partitura e o piano existem. Perfeitos. Justos. Mas não servem para nada sem uma pessoa para os interpretar, tocar e ouvir. Assim, uma obra de arte só existe se apreciada por alguém. Sem pessoas, só restam os objetos apáticos e mortos. Assim também são as bibliotecas e/ou livrarias, os livros e os textos/ilustração/projeto gráfico-editorial.

O desenrolar dos textos, dos livros e dos espaços que eles ocupam só é possível devido à leitura, aos leitores. No caso da literatura infantojuvenil, é um leitor em desenvolvimento que com certeza não compartilha dos mesmos significados de um leitor adulto. Mas, como escreve Peter Hunt, “temos de supor uma certa congruência entre o que você vê, o que eu vejo e o que uma criança-leitora vê; caso contrário toda a atividade

de produzir livros (e, em particular, de falar sobre eles) se torna absurda”⁴. O devir nos mostra que é necessário não somente reconhecer o outro, mas também reconhecer a criança-em-nós, e que mesmo o outro tendo suas características e necessidades próprias, é possível alcançá-lo, através da arte, por exemplo, da literatura infantojuvenil.

A exclusão da alteridade é a exclusão do cuidado. Não é possível cuidar sem expor-se ao outro: uma educação do cuidado é uma educação da alteridade. Para corporizar a alteridade, há necessidade de um compromisso com o outro. [...] A criança, em sua condição de vulnerabilidade e sensibilidade, deixa-se afetar pelo outro. Um devir-criança em nós assegura-nos essa escuta ética do e pelo outro nas situações que envolvem cuidado e educação em ato.⁵

Sabendo do poder que a literatura pode ter na vida das pessoas, a alteridade e o devir se fazem importantes ao gênero infantojuvenil por permitirem a “educação do cuidado”⁶. Essa educação não é a da escola, não tem a ver com didática, é a educação do olhar de que falamos há pouco, de se enxergar e enxergar o outro, de abraçar a sua potência e se deixar ser abraçado pela potência do outro. É também ter responsabilidade com o outro, e por isso, também, com o que se fala, escreve, já que a criança, por excelência, “deixa-se afetar pelo outro.” Além disso, também podemos resgatar a criança-em-nós, também podemos nos deixar afetar. Por isso é importante ressaltar que este trabalho é feito por uma adulta, debruçada sobre livros infantojuvenis, que, consciente do devir, e em exercício da alteridade, estuda a infância e o que a está sendo apresentado ao público dessa faixa etária como literatura. Mais uma vez o paradoxo entre adulto e criança aparece, questionando os limites da literatura infantojuvenil também no nosso próprio estudo. Porém, não se trata de um jogo de forças em que a criança ou o adulto ganha. Trata-se da tentativa de dar ouvidos e voz ao outro, aos leitores que por tanto tempo foram silenciados, por meio de reflexões materializadas nesta dissertação. Busca-se, na medida do possível, que as indagações e as imagens construídas pela leitura não deixem que os corpos sejam apáticos e mortos.

Com o objetivo de analisar as diferentes formas que um objeto-livro pode ter e como elas podem modificar a leitura e construir pontes para que seja possível o devir, trazendo novos questionamentos à literatura infantojuvenil, este trabalho é dividido em três

⁴ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010.

⁵ CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. *Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado*. Revista Psicologia & Sociedade; 21 (3), 2009, p. 310.

⁶ *Ibidem*, p.310.

capítulos. No primeiro, trataremos das questões envolvendo o projeto gráfico-editorial, seus possíveis aspectos e possibilidades. Arelado a isso, também refletiremos sobre os conceitos da literatura infantojuvenil, seus limites e questões, e sobre sua história, para entendermos os percalços que a literatura do gênero passou para chegar ao que conhecemos hoje. No segundo capítulo, analisaremos duas obras que expõem as tensões e questões expostas no capítulo anterior, *Ismália* (2014), de Alphonsus de Guimaraens, e *O Jardim* (2015), de Carlos Drummond de Andrade. Nessas obras, veremos como é trabalhado o projeto gráfico-editorial e como suas propostas podem colocar em questão elementos importantes da literatura infantojuvenil. Por fim, discutiremos que na literatura infantojuvenil é preciso explorar a alteridade e as potências do devir-criança, e dar-lhes vida para que seja possível conceder sentido ao efeito significativo produzido pela materialidade das obras à criança-em-nós e conseguir, através da empatia entre estas duas crianças, enxergar e escutar a criança do mundo real, que está em nossa volta, sobre suas percepções e leituras.

Em consonância com a importância do projeto gráfico-editorial e das imagens defendida na pesquisa, será apresentado no corpo deste trabalho ilustrações feitas⁷ especialmente para a abertura de cada capítulo da dissertação. Além de as ilustrações serem um ponto de questionamento importante para nós, o que por si só justificaria a escolha e o risco de ilustrar um trabalho acadêmico, pretendemos realizar um novo formato para representar as possibilidades que os estudos sobre literatura infantojuvenil podem assumir e suas potencialidades, subvertendo as formas rígidas assumidas neste tipo de pesquisa e nos aproximando, mesmo de maneira simbólica, da literatura, de outros leitores, e tentando buscar novos olhares às letras críticas sobre o gênero.

Dessa forma, com este trabalho, esperamos lembrar a quem lê da potência da arte, da infância e da junção delas e, quem sabe, adubar o terreno para que cresça o devir. É uma tentativa de enxergar o outro e de ativar a infância que nos habita, de recuperar a varinha mágica, o sapato de cristal, o chapéu seletor, a carruagem de abóbora, a lâmpada do gênio, o anel, o escudo... enfim, de gritar a plenos pulmões: Abra-te Sésamo!

⁷ As ilustrações que abrem cada um dos três capítulos foram realizadas por Isabela Coimbra.

Capítulo 1

“Não posso falar de igual para igual?”



CAPÍTULO 1 – Não posso falar de igual para igual?

“Não me lembro do nome, mas era azul, grandinho assim (indicando com as mãos) e sempre cheirava a perfume porque ficava em uma estante atrás de onde minha mãe se olhava no espelho, sabe de qual estou falando?” Esta foi a resposta de uma amiga próxima quando indagada sobre qual era o seu livro favorito da infância. Mesmo com esta especificação peculiar, a minha resposta para a pergunta da amiga foi “é claro que sim”. O livro grande de capa azul, que deixava seu perfume nas mãos, era inconfundível. Não nos lembrávamos da história, nem da autora, mas lembrávamos do cheiro, do amor que tinha o inconfundível livro azul.

Este não é um relato incomum em conversas sobre a infância. O livro deixa suas marcas e nem sempre é por causa da história em si, pode ser também, por exemplo, pelo projeto gráfico-editorial do objeto-livro.

Era azul... essa cor que comumente é associada à tranquilidade, serenidade, água, céu, infinito, mas também à frieza e depressão. O contraste de seus significados se perde nesta história. O azul, para as duas amigas que aqui se tornam personagens, não é nada disso. O azul, para elas, é o livro. É a memória afetiva e sensorial do impacto do livro, que depois da infância se torna “aquele livro azul”. Sem história. Sem nada. Apenas azul.

A partir disso, vamos abordar três tópicos neste capítulo. O primeiro traz um breve histórico da literatura infantojuvenil e do objeto-livro, no qual observaremos como foi visto o livro ao longo do tempo, em paralelo com as concepções de criança. Nesse processo, fica evidente como esse gênero e as crianças foram ganhando espaço na sociedade. No segundo tópico, abordaremos as questões referente aos diversos projetos gráficos-editoriais de livros, pensando neles não só como auxiliares ao objeto-livro, mas como potência do devir-criança, como percebemos na história do livro azul, onde temos um exemplo de livro que encontra a potência do leitor através de sua potência, e o transporta para outro tempo. O terceiro e último tópico é sobre as tensões, limites e dificuldades de definição da literatura infantojuvenil. Este capítulo é o início, o fôlego para mergulharmos em águas profundas... e azuis.

1.1 – Sua majestade, o bebê: o livro e a literatura

Relembrar o passado é importante para melhor entendermos o presente. Com a literatura não é diferente. Neste tópico, trataremos da literatura infantojuvenil, inclusive do objeto-livro, desde as origens, mostrando as imbricadas relações que estabelece com a noção de infância. Trata-se de um esforço sintético de principalmente mostrar o aspecto artístico das várias formas que essa literatura pode assumir, o que nem sempre foi reconhecido ao longo da história, nem mesmo hoje.

Historiadores que decifraram manuscritos de uma escrita ainda primitiva feita pelo homem em tempos remotíssimos afirmam que tais inscrições estariam ligadas a rituais. Com isso, descobriu-se que a palavra se mostrava aos homens como algo extraordinário, podendo tanto proteger quanto ameaçar. Surgem então fórmulas e cantos mágicos que estavam presentes nos rituais dos povos primitivos - e permanecem de certa forma em nossa cultura - para ajudar a vencer as forças hostis, dos inimigos, da natureza ou dos animais.

A história literária nos mostra que durante a Idade Média, no Ocidente europeu, difundiu-se uma literatura narrativa chamada hoje de narrativa primordial⁸, que tinha como forte característica um aspecto mágico/fantástico que se conservou e difundiu graças à memória transmitida entre os povos e entre gerações. O registro escrito vem em um segundo momento, selecionando e fixando as variantes orais. Neste processo, nasce o que chamamos de “literatura popular”, que se transforma em matéria folclórica pela comunicação oral, sendo escrita em folhetos posteriormente. O surgimento da literatura infantil está relacionado ao momento em que tais narrativas populares ganham um registro escrito por via culta. Estamos, com isso, diante do que hoje chamamos de forma “tradicional” ou “clássica” da literatura infantil, exemplificada nos contos de Giambattista Basile, Grimm, Perrault, e nas Fábulas de Esopo.

É importante ressaltar que a aparição da literatura infantil não anula a literatura popular, ambas guardam características próprias. A literatura popular está fortemente ligada a uma tradição oral e mutável, já a literatura infantil vem de uma tradição escrita e culta, não sofrendo tantas alterações. Se consideramos, por exemplo, as versões do conto

⁸ COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo; Brasília: INL, 1981, p. 184

O Pequeno Polegar, presente em quase todo o Ocidente europeu, veremos que “enquanto as versões ‘infantis’ de Perrault e Grimm continuam a ser repetidas, sem grandes alterações, nas mais diversas edições que têm surgido em Portugal e no Brasil as versões ‘populares’ se alteram”⁹. Isso ocorre justamente pelo fato de a circulação da literatura popular ser oral e, como sabemos, mais sujeita a intervenções/alterações.

As primeiras manifestações literárias no Ocidente europeu se deram na Idade Média, com narrativas advindas de duas fontes distintas. Uma delas, a popular, que é a prosa narrativa “exemplar” das fontes orientais ou gregas, e a outra, a fonte culta, caracterizada pela prosa aventureira das novelas de cavalaria, uma inspiração já ocidental que idealiza ao extremo um mundo de maravilhas e magias. Foi somente entre os séculos IX e X que começou a se espalhar oralmente uma literatura popular na Europa. Séculos depois, essa literatura popular se tornaria o que hoje conhecemos como folclore¹⁰ e posteriormente em seu registro formal, como literatura infantil.

A Idade Média, compreendida entre os séculos V e XV (do fim do Império Romano ao Renascimento/Início dos Tempos Modernos), foi uma era muito produtiva culturalmente, mas também teve um processo civilizador sangrento e longo. Neste amálgama cultural da Idade Média,

A antiguidade clássica que se havia limitado ao domínio da lucidez humana, a dos sentidos associados à razão, descobria a zona que a escapa tanto ao olhar como à ideia, - a que se situa fora da possibilidade dos meios normais do homem e onde reina o indizível. Uma única maneira de atingi-la: a via mística. Uma só maneira para a traduzir: a linguagem das imagens, cujo poder excede o das ideias claras e das palavras. É o momento em que o mundo antigo se deixa invadir pelas religiões vindas do Oriente: do Egito, os “mystes” recebem o culto de Isis e Osiris; da Pérsia longínqua, o de Mitra; das margens orientais do Mediterrâneo, é revelado o mais perturbante de todos: o Cristianismo¹¹

O contato com o místico, a religião¹², e o uso da “linguagem das imagens” é uma grande influência para como enxergamos hoje a literatura infantojuvenil, mesmo sendo

⁹ COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo; Brasília: INL, 1981, p. 184.

¹⁰ Conceitos de “folclore”, “literatura popular” e “literatura oral” descritos neste capítulo em conformidade com as ideias de Nelly Noaves Coelho (1981).

¹¹ HUYGHE apud COELHO 1981, p. 190-191, grifo nosso.

¹² Ao que afirmam CECCIM e PALOMBINI (2009), a religiosidade na cultura medieval, ao investir a criança com a figura do anjo através de pinturas e representações, ofereceu aos séculos seguintes uma imagem que privilegia muito a obediência, o respeito ao pai, às regras, da mesma maneira que era pregado ao adulto em relação à igreja e a Deus (o respeito e a obediência que levariam à perfeição da alma). A criança então passa a representar essa obediência e passava a encarnar a pureza e a inocência como um

uma discussão sobre a Antiguidade Clássica, e mesmo sendo a literatura nesse período veículo moralizante, didático e sentencioso que a religião exigia ter como instrumento civilizador. A literatura infantojuvenil se encontra nessa “zona que escapa tanto ao olhar como à ideia” e vira o lugar onde “reina o indizível”: assuntos para crianças e jovens que eram/são vetados e sobre a própria infância, que era/é sempre silenciada. Os escritores, percebendo esses silêncios, encontram então uma maneira de conseguir dizer o não dito pela “linguagem das imagens”. Algo semelhante a isso pode ser visto no período em que tivemos a ditadura militar no Brasil, com a publicação de livros como *O Reizinho Mandão* (1973), de Ruth Rocha, por exemplo.

A linguagem das imagens não deve ser vista somente no sentido literal quando falamos em literatura, não se trata somente de gravuras, pinturas e desenhos. Na verdade, há também o trato com as palavras, as imagens evocadas por figuras de linguagem. Este cuidado com a linguagem tanto escrita quanto visual é justamente o que caracteriza textos como literatura, estimulando a imaginação.

As “obras clássicas” da literatura infantil surgem no ápice do racionalismo clássico (por volta de 1659 e 1680), começando a olhar para elementos que pregavam o contrário do que a atitude racionalista propagava: a fantasia, o maravilhoso, o imaginário. O século XVII, por exemplo, foi uma era muito importante para a literatura infantojuvenil, mesmo não tendo ainda sido “inventada” a infância, foi quando começou, declaradamente, uma preocupação com uma literatura para crianças e jovens, mais especificamente na segunda metade do século XVII, durante o reinado de Luís XIV, o Rei Sol. Segundo Coelho, os livros considerados pioneiros do mundo literário para crianças são “*As Fábulas* (1668) de La Fontaine; *Os Contos da Mãe Gansa* (1691/1699) de Charles Parreault; *Contos de Fadas* (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon”¹³. São todos textos apoiados na Antiguidade Clássica ou em narrativas transmitidas pela oralidade.

A preocupação com as crianças não foi aleatória, porque, mesmo ainda no século XVIII, o pensamento social vigente “propunha que os homens se faziam humanos pela expulsão de tudo que neles houvesse de criança. O modelo de homem era o adulto

signo, o que não implicava ainda, nesta era medieval, ser amada e cuidada, já que continuava, por muitos anos depois disso, sendo tratada com extrema brutalidade e desprezo.

¹³ COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo; Brasília: INL, 1981, p. 226.

racional e consciente da realidade”¹⁴. A luta contra o que de infância houvesse nas pessoas pode ter incentivado a inserção da criança o quanto antes no mundo letrado, com o objetivo de alcançar mais rápido a humanidade e a cidadania, sendo assim mais útil à sociedade.

Já a segunda metade do século XVIII, conhecida pela ambição científica e pela revolução que se trava no campo industrial, foi um importante marco, pois foi quando surgiu a noção de infância e se estabeleceu a distinção entre criança e adulto. Com a Revolução Industrial e a ascensão da burguesia, a criança ganha espaço na família, escola e sociedade, com individualidade, liberdade e direitos. Buscando minorar a realidade de grande mortalidade infantil e proliferação de doenças, a disciplina da higiene colocou tanto a mãe (responsável pela saúde, beleza física e vitalidade da criança) quanto a criança como prioridades na saúde pública, fazendo com que esta, segundo Cecim e Palombini, alcançasse um novo lugar social identificado aos poucos como alvo de amor, carinho e desvelo. A passagem do século XVIII ao XIX foi então marcada pelo início de uma nova ordem familiar que começava a se desenhar em torno da figura de “sua majestade, o bebê”, expressão de Freud que servirá aos seus trabalhos sobre narcisismo e “tem nascimento no bojo dessas práticas higienistas voltadas ao cuidado do recém-nascido como foco privilegiado por meio do qual se alcançava a saúde da população”¹⁵.

Ainda no século XVIII, surge, com Rousseau, o pensamento inovador de “criança” e, conseqüentemente, de infância, trazendo várias inovações à pedagogia e à escola. Foi ele quem conseguiu ver diferenças além da fisionomia, como afirma Coelho, “Rousseau, não viu o homem na criança, mas ‘o que ela é antes de ser homem’, pois a ‘natureza quer que as crianças sejam crianças entre serem homens”¹⁶. Foi com este pensamento que se começou a pensar na criança como um ente social de direitos diferente do adulto.

Porém, mesmo depois de Rousseau dar as boas novas, a infância era um privilégio de crianças ricas, já que na Inglaterra, por exemplo, havia a exploração do trabalho infantil dos mais pobres. Nesta época, era comum “a discriminação de criança pobre e criança rica, dividindo, assim, a escola e o ensino em duas classes: ensino para o povo e ensino

¹⁴ CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.” *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3), 2009, p. 303.

¹⁵ CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.” *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3), 2009, p. 306.

¹⁶ COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo; Brasília: INL, 1981, p. 226.

para a burguesia e aristocracia”¹⁷. Mesmo que neste início pareça apenas mais um motivo para estratificação social já existente, agora voltado para as crianças, foi um grande marco a reivindicação do estatuto “criança” para as sociedades futuras.

O século XIX foi de muitos ganhos para a literatura infantil. Após um período de foco na razão iluminista do XVIII, o XIX retorna o encantamento, o maravilhoso, os contos de fadas. É no período romântico que a literatura infantojuvenil realmente se consolida. Na primeira metade do século XX, as relações econômicas e sociais da modernidade instauram na subjetivação da criança e da família que a criança é um “vir-a-ser. Ela seria tudo o que não conseguimos ser. A criança passou a encarnar uma promessa, um pacote de subjetividade voltado para o futuro, sua nova imagem.”¹⁸ Todas essas noções de criança e infância nos ajudarão a perceber melhor o devir-criança, porque ainda nos é difícil reconhecer a criança, sendo, porém, bastante fácil recalcar a infância.

O século XIX também foi muito importante para a literatura infantojuvenil no Brasil, pois marca seu surgimento no país. A educação formal se voltou para o texto infantil despertada por interesses imediatistas. A literatura infantil passou a ser vista como instrumento de uma provável expansão do escasso domínio linguístico dos estudantes, um reforçador de um slogan que perdura até hoje “quem lê, sabe escrever”.

A história da literatura infantojuvenil e da criança andam juntas. Nesse contexto, o livro é um suporte, que tem sua própria história. Faz-se necessário também entender um pouco de uma parte da história que ainda não foi suficientemente explorada pelos estudiosos: a do objeto-livro.

À medida que foi ganhando visibilidade, as exigências com os livros de literatura infantojuvenis aumentaram, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma. Exigências essas que não eram necessariamente do consumidor final, o leitor, mas sim das “instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada à mais

¹⁷ CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo: Global, 1985, p.87-88.

¹⁸ CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.” *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3), 2009, p. 307.

pública”¹⁹. Instâncias que continuam, de muitos modos e em muitos espaços sociais, controlando os moldes da literatura infantojuvenil até hoje.

Além de ser um elemento importante às artes, a materialidade é especialmente importante para a literatura infantojuvenil. As crianças podem estabelecer um vínculo emocional com um livro do mesmo modo que fariam com um brinquedo (pensando nisso que as editoras criaram os “livros brinquedos”). Essa questão é tão potente que chega a ser capaz de fazer com que a leitura, depois desse apego, não ser mais a mesma com nenhum outro texto. Percebemos a importância da confecção do objeto-livro para o gênero ao notarmos o impacto que as imagens ou a capa, por exemplo, poderiam ter na experiência de leitura. Diante disso, o projeto gráfico-editorial passou a ser seriamente pensado.

Segundo Allan Powers²⁰, houve uma grande diversificação no tratamento dado ao projeto gráfico de livros infantis entre meados do século XVIII e a Primeira Guerra Mundial, com uma inventividade que demorou a ser superada. Os livros variavam em preço e tamanho, do simples ao sofisticado. Faziam uso das mais avançadas tecnologias de impressão e de encadernação, que possibilitaram novas modas. Esses livros se erguem de um mundo cada vez mais complexo, embora relativamente pequeno, de editores, livreiros e gráficas, em uma época que essas funções estavam ainda começando a se distinguir e que pessoas criativas produziam muito, mas permaneciam no anonimato.

Os livros eram normalmente publicados com capas provisórias, na expectativa de que os compradores as substituíssem por uma encadernação mais permanente, de couro por exemplo, antes da década de 1820. A partir do século XVI, um gênero secundário de edição, o *chapbook*, foi produzido para ser distribuído por vendedores ambulantes (os *chapmen*) por menores preços. Nem todos os *chapbooks* eram destinados ao público infantil, mas muitos traziam contos fantásticos dos quais as crianças costumavam gostar e com os quais podiam aprender a ler. Portanto, a capa do livro ilustrado surgiu associada à criança e permaneceu nas edições de obras de literatura infantil, depois foi adotada pela grande indústria de livros.

¹⁹ LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história & histórias* / Maris Lajolo, Regina Zilberman. São Paulo: Ática, 1984, p.119.

²⁰ POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

A competição entre editores foi um grande ganho para que tivéssemos tantas variedades de formatos e para que a literatura infantojuvenil tivesse tanto cuidado com a questão. Entre 1795 a 1837, os editores competiam na invenção de novas formas agradáveis de apresentar os livros, como por exemplo a moda de “Juvenile Libraries” (“Bibliotecas Juvenis”) publicadas por John Marshall (1800) e obras que mesclavam livro e brinquedo.

Figura 1: Biblioteca juvenil-livros em miniatura, 1800-1816



Fonte: <https://hammer.ucla.edu/exhibitions/2001/the-world-from-here/>

A edição era composta por caixas de madeira com uma frente deslizante na qual era colada uma gravura decorativa com a intenção de parecer uma estante, cujo interior contava com duas prateleiras de livros em miniaturas. Os livrinhos costumavam ser encapados com papel colorido e duravam muito já que contavam com a proteção da caixa.

Os livros para criança haviam apontado o caminho para um tratamento decorativo da capa, normalmente concentrado na frente e na lombada e, por sua vez, os livros para adultos se tornaram cada vez mais elaborados. Os títulos eram estampados em ouro, tinta colorida, zinco ou bronze em baixo-relevo, alto-relevo ou uma combinação de tudo isso. Na década de 1860, surgiu a moda de colar gravuras ou fotografias impressas na capa. Em meio a toda essa riqueza, a relação conceitual entre a capa e o miolo em muitos casos quase se perdia. Mesmo que o livro tivesse ilustrações, a capa, embora fosse a parte mais destacada, não era necessariamente obra do mesmo ilustrador²¹.

O objeto-livro passou então a ser cada vez mais elaborado, com capas e lombadas mais ornamentadas. A inclusão de ilustrações nas obras e nas capas fez com que os ilustradores saíssem do anonimato e ganhassem destaque. Neste período de euforia e

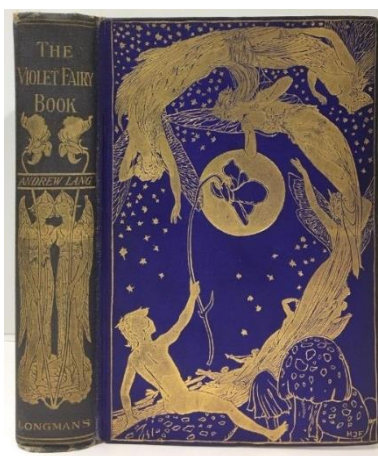
²¹POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa*. São Paulo: Cosac Naify, 2008, p. 12.

entusiasmo dos editores, os livros tiveram novos problemas já que nem sempre o mesmo ilustrador trabalhava com o livro todo e a mudança de padrão tornava a história estranha.

Neste momento, também se iniciou a reflexão sobre autoria dos livros infantojuvenis. Ficou notório o quanto as imagens eram poderosas à medida que foram ganhando espaço nos livros, e os autores perceberam que elas transgrediam suas palavras de escritor. Como esteticamente não ficaria bom ter muitos nomes de ilustradores na capa, a questão sobre autoria passou a ser uma incógnita. Somente muito tempo depois pôde-se resolver minimamente o impasse com a padronização dos desenhos por livro e com a ficha catalográfica.

Na década de 1890, os avanços de impressão tornaram possível reproduzir o desenho de um artista mecanicamente para impressão, sem que um gravador o copiasse à mão, como costumava ser feito até então. A excelência da impressão de *The Violet Fairy Book* (1901), de Andrew Lang (imagem), mostra a qualidade que a impressão era capaz de alcançar com um cuidadoso projeto gráfico.

Figura 2: *The Violet Fairy Book* (1901), de Andrew Lang



Fonte: Google.com

Durante Primeira Guerra Mundial, a sobrecapa, mais do que uma encadernação ornamentada, tornou-se o principal atrativo na apresentação do livro para venda. A mudança foi gradual, porém irreversível, e aconteceu por razões econômicas. As sobrecapas destacáveis tinham a função dupla de proteger o livro e de dar ao leitor em potencial uma indicação do que leria. Porém, mesmo com os benefícios, as sobrecapas eram questionáveis, pois não faziam parte fisicamente do livro. De todo modo, as sobrecapas, além de mais baratas, aumentavam as vendas, pois deixavam os livros mais bonitos. Depois de consolidadas na área editorial, as sobrecapas abriram novos caminhos

para uma variedade de estilos. Um dos objetivos era estabelecer a identidade de livros publicados em série, podendo cada livro ter uma cor diferente para compor um conjunto agradável quando enfileirado, como ocorria em 1800 com as “Bibliotecas Juvenis” de Marshall.

Há um fascínio especial pelos livros para criança produzidos durante a Segunda Guerra Mundial e depois dela. Formatos pequenos e papel barato não impediram alguns esforços corajosos de edição [...] Depois da guerra, houve um contraste entre a crescente confiança do mercado editorial nos Estados Unidos e a abordagem mais hesitante na Inglaterra, embora seja um período grandioso para o texto e a ilustração de obras para crianças. As brochuras começaram a substituir as capas duras, e os livros ilustrados floresceram dos dois lados do Atlântico²²

Além disso, Alan Powers afirma que as pessoas que viveram durante a Segunda Guerra Mundial podem relatar o grande crescimento da leitura neste período. Não importa onde estivessem: em quartéis, abrigos ou simplesmente confinadas em casa fugindo dos perigos, com os blecautes e limitações de transporte, pouco havia o que fazer além de ler. Novos livros eram produzidos e vendidos rapidamente, com edições reduzidas e livros mais finos, devido à escassez de papel, uma característica que prevalece em livros infantis. A produção de livros para criança foi reduzida e os editores se apoiaram nas reimpressões de textos antigos.

Com a redução do formato e volume das obras, os designers se viram obrigados a desafiar as adversidades para recuperar a alegria e a fantasia. Passada a Guerra e com a nova formulação de livros infantis, havia exigências comerciais por parte da elite, que exercia um grande controle sobre edição e distribuição de livros para criança, o que perdura até hoje.

No Brasil, somente em 1990 a ilustração se consagra com um papel importante na formação do leitor. Os livros ilustrados, que promovem construção de sentido por múltiplas linguagens, mostram também em nosso país a importância de *ler as imagens*²³.

As editoras perceberam que a infância vive na era da visualidade, dominada pelos meios de comunicação de massa. Naquele momento, o boom da imagem invadiu o mercado editorial, utilizando diferentes linguagens – a caricatura, o desenho clássico, a pintura, a ilustração

²² *Ibidem*, p. 63.

²³ Esta expressão começou a ser utilizada no final da década de 1970 com a explosão dos sistemas audiovisuais.

pura, a colagem e a fotografia. Revelou-se um momento criativo único na ilustração brasileira²⁴

Portanto, desde que a linguagem imagética se faz importante nos livros e deixa de ter caráter apenas lúdico, “o texto não pode sustentar-se automaticamente, mas requer uma interpretação conjunta do que é dito pelo texto, mostrado pela imagem e a relação de ambos com o espaço do livro”²⁵. Essa interpretação conjunta vai além da leitura de imagens e textos, como veremos. A imagem abaixo mostra um exemplo de livro de imagens, que conta uma história em três etapas ressignificando uma bola que na história vira um peixe, como um exemplo de leitura além das palavras.

Figura 3: Leitura de imagens - *Bola Vermelha*, Starkoff, 2015



Fonte: Autora

O século XX, além de ser quando a literatura infantojuvenil se solidifica no Brasil, é o período em que a produção cresce e toma várias direções. A expansão do mercado jovem e o sucesso da importação de produtos da indústria cultural influenciam para que haja também um aumento de gêneros e temas na literatura infantojuvenil, como ficção científica e narrativa de suspense. Há uma revisão do mundo fantástico tradicional, com versões irreverentes e irônicas dos contos de fadas, por exemplo. Há também a ruptura com a poética tradicional e a incorporação da oralidade. Assim, ao mesmo tempo em que havia o apelo à realidade histórica, sem retoques, as narrativas infantojuvenis

²⁴BARBOSA, Reni Tiago. A ilustração: uma pedra de toque. In: *Releitura*. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, n. 16, p. 5 - 13, dez. 2002, p. 15.

²⁵*Ibidem*, p.235.

redescobrem as fontes do imaginário e do fantástico. O gênero continuava crescendo e, nesse contexto, uma obra, mais do que qualquer outra, aproximou leitores adultos e infantis: a série *Harry Potter* de J. K. Rowling. A saga do menino bruxo fez a literatura infantojuvenil atingir um status nunca antes alcançado de prestígio popular, fazendo com que pessoas de todas as idades esperassem ansiosamente, noites a fio, a carta de admissão da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

O século XXI toma como legado uma literatura infantojuvenil madura. Ela está preocupada mais em enfrentar os problemas do que escondê-los, com temas variados que refletem tanto a realidade de vida dos leitores, quanto a preocupação educativa, que não mais enxerga a infância e adolescência como etapas inocentes como se fazia em décadas anteriores.

A arte pós-moderna se caracteriza por traços como o contraste e a mistura dos elementos de gênero, o aumento da autoconsciência do artificialismo da obra, uma presença explícita das regras artísticas ou da exploração dos limites e possibilidades a partir do jogo com a própria tradição artística que a configura. O escritor Alejo Carpentier chegou a opinar que todas as novelas importantes deste século levaram os leitores a exclamar: “Isto não é uma novela”. Também na literatura infantil e juvenil encontramos personagens que expressam literalmente esta afirmação ao dizer: “Mas isto não é um conto (...) Um conto de verdade teria começado dizendo: Era uma vez” (László Varvasovsky: *Los osos de Ni-se-sabe*).²⁶

A mistura de gêneros leva ao questionamento do que seria literatura infantil e juvenil e o que seria literatura adulta. Os diálogos e trocas feitos entre as esferas turvaram os limites da literatura infantojuvenil, na perspectiva de que, “así como no todo libro escrito para niños supone forzosamente que sea literatura infantil, del mismo modo puede ser literatura infantil lo que no está destinado para ellos.”²⁷

Percebemos, então, que “embora toda decisão tomada na gráfica, até mesmo a mais mecânica, implique o uso de razão e compreensão, a criação literária sempre confronta uma imaterialidade inicial do texto – a da página que guarda a escrita.”²⁸ Esse fato pode justificar a tentativa de criar uma estreita conexão entre crítica textual e história cultural. É através do objeto-livro e de seus tratos que se encontram a crítica, o texto e a história.

²⁶COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017, p.219.

²⁷ “Assim como nem todo livro escrito para crianças supõe forzosamente que seja literatura infantil, do mesmo modo pode ser literatura infantil o que não está destinado a eles”. (BRAVO-VILLASANTE apud ARROYO, 1918, p. 34, tradução nossa).

²⁸CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.12.

Além das convergências já citadas, o que veremos nos próximos capítulos é consequência da junção dessas duas histórias, a da literatura infantojuvenil e da criança com a do objeto-livro.

1.2- A estética como um conjunto de sensações

Neste tópico, analisaremos como o projeto gráfico-editorial marca um esforço de delimitar a literatura infantojuvenil como arte e como ele é capaz de atingir formas de alteridade. Partindo do histórico do objeto-livro, também compreenderemos a oposição à ideia de que a ilustração é colocada apenas para dar mais sentidos ao texto escrito ou apenas para alcançar mais público. Historicamente pode ter sido assim, pois a ilustração aparecia apenas na capa, mas agora, ela pode ser inclusive o aspecto central e único, tendo não só a imagem como também o projeto gráfico-editorial uma potência facilitadora para praticar a alteridade.

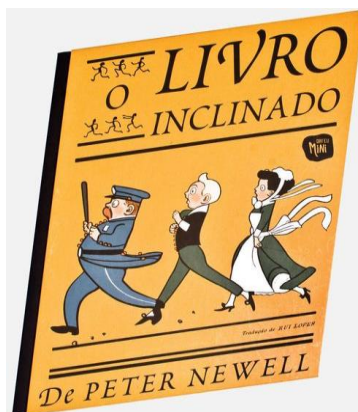
“O que é um ‘livro’ quando não é mais simultânea e inesperadamente texto e objeto?”²⁹ Essa é uma questão que enfrentamos hoje, em plena era digital, em que a leitura não se dá apenas no objeto-livro, mas também nas telas dos aparelhos digitais. Sabemos que a preocupação com o suporte não é nova em relação à literatura infantojuvenil, tendo se iniciado no século XX, em que houve a pretensão de libertar a literatura infantojuvenil do vínculo didático, transformando-a em arte amadurecida. Neste momento, foi possível ultrapassar a forma rígida e dura dos livros. Os autores e editoras se desamarram um pouco dos pré-requisitos a serem cumpridos e começam a pensar em textos estritamente literários, sem a preocupação de uma lição de moral ou de um conteúdo didático.

Em 1910, na Inglaterra, Peter Newell ousou pensar no livro como objeto e lançou *O livro inclinado* (1910), integrando literatura, ilustração e projeto gráfico. Esse livro tem um corte especial feito em diagonal na parte inferior e superior que, junto às ilustrações, dá a sensação de que os personagens estão correndo. Descobrimos durante a leitura que estão mesmo em uma corrida, à procura de um carrinho de bebê que desliza rua abaixo. Para muitos, na mesma linha do “livro azul” do início do capítulo, este ficou conhecido como o “livro inclinado”. A partir de então, as editoras perceberam a potencialidade do gênero e investiram no ramo. A literatura infantil e juvenil foi favorecida com esses

²⁹*Ibidem*, p.13.

estímulos da indústria ao crescimento, e a exigência tanto com os textos, quanto com as formas, naturalmente, aumentou. As crianças e jovens já estavam saturados de livros com as mesmas fórmulas e foi preciso que os autores e editoras inovassem, a exemplo de Peter Newell.

Figura 4: *O livro inclinado*, de Peter Newell, (1910)



Fonte: Google.com

No Brasil, o paradigma do objeto-livro começou a ser mudado na época de Monteiro Lobato, que lançou uma edição de *A menina do narizinho arrebitado* (1920) ilustrada por Vitolino, estabelecendo uma forma que até então não era muito comum. Depois desse marco em nossa história, e por volta de 1990, a ilustração se consagra com um papel importante na formação do leitor, rompendo o paradigma do livro apenas de texto. De lá pra cá, muito mudou nos livros em geral, mas principalmente nos voltados para o público infantil e juvenil.

Figura 5: Desenho introdutório de Vitolino para *A menina do narizinho arrebitado* (1920)



Fonte: www.capasdelivrosbrasil.blogspot.com

Tais mudanças não vieram ao acaso. Desde o advento da impressão tipográfica no século XV, o livro adquiriu em definitivo sua configuração atual. É importante ressaltar que, ao contrário do imaginário comum, Gutemberg não inventou o livro. O livro como conhecemos, feito de folhas e páginas, não surgiu com a impressão. O que significa que

precisamos tomar cuidado para não atribuir à prensa e aos caracteres de tipos móveis inovações textuais (concordâncias, índice remissivo, tabelas, paginação numerada) ou certos costumes que acompanharam tal invenção, um feito de mais de dez séculos antes: a invenção do códice, quando as pessoas já haviam pensado, segundo Chartier, em utilizar o modo de leitura com páginas dobradas e sequenciais como conhecemos ainda hoje.

Em primeiro lugar, embora o livro impresso tenha herdado as estruturas básicas do livro manuscrito (isto é, a distribuição do texto em meio às junções e folhas inerentes ao códice, qualquer que fosse a técnica para produzi-lo ou reproduzi-lo), propunha inovações que modificavam profundamente a relação do leitor com o material escrito. O mesmo vale para os paratextos ou, mais precisamente (na terminologia de Gérard Genette), os peritextos, que formam o material introdutório do livro. Com a impressão, estes adquiriram uma identidade tornada imediatamente perceptível por meio de sinais particulares (itálico, vogais com sinais gráficos, símbolos) na assinatura ou assinaturas que compunham o material preliminar, que era sempre impresso (junto com tabelas e índices) depois que o corpo do livro já estava impresso e frequentemente redigido pelo livreiro ou editor.³⁰

Isto quer dizer que mesmo Gutenberg não tendo inventado o livro, a prensa com certeza agregou valores ao livro que já existia. A partir da prensa, os projetos gráfico-editoriais ficaram cada vez mais ousados. A estrutura básica do objeto-livro permanece fundamentalmente inalterada, desde o advento da impressão até hoje, mesmo nas publicações mais independentes. As motivações para mudanças, então, eram legítimas no século XX, já que há séculos o livro era visto somente de um jeito. Era tempo de ressignificação e ainda é. A prensa também contribuiu para a socialização do livro devido à numerosa publicação de vários exemplares da mesma obra, como mencionado anteriormente, o livro já existia previamente (em outras formas), mas seu acesso era muito restrito.

Depois da consolidação da literatura infantojuvenil no Brasil no século XX, com o mercado favorável e maior espaço para as ilustrações, era preciso refletir sobre o exercício de criar obras de arte para crianças e jovens e projetar inovações. Neste processo, ficou notório que em literatura infantojuvenil a materialidade do livro e como ele se apresenta também é conteúdo.

³⁰*Ibidem*, p.112-3.

O projeto gráfico-editorial é um elemento importante para dar vida ao objeto-livro. Este desempenha a função de um diretor numa peça teatral. Uma peça pode ser constituída por vários elementos: atores, músicos, dançarinos, orquestra, cenografia, figurino, maquiagem, iluminação etc, mas o diretor é o responsável por fazer o texto ser apresentado da melhor maneira possível, garantindo a harmonia de todos os elementos. Ele conduz a agulha que costura todos em um fio único e coerente, a fim de proporcionar a melhor experiência possível para outro elemento principal: a plateia. Todos perpassados pela linha fina e sensível da arte.

Ao ver um livro pronto e acabado nas prateleiras das livrarias, sobretudo quando são voltados ao público infantil e juvenil, deveríamos nos perguntar (e muitas vezes o fazemos): Como este livro foi pensado? Quais elementos constituintes deste objeto que o tornam infantojuvenil? Quem são os participantes desta obra? O que a forma dele me diz? A quem pretende alcançar? Muitas outras perguntas são possíveis neste contexto e muitas delas apontam para o projeto gráfico-editorial da obra.

Entendemos este projeto gráfico-editorial, citado anteriormente, como um conjunto de elementos que dá características a um objeto, no caso, ao livro. Um projeto gráfico é constituído por uma série de fatores que formam uma lógica construtiva total. Estes fatores definem o seu aspecto visual, como o *layout* (cores, tipografia, design, etc), bem como seu aspecto editorial (textos, linguagem e conteúdo), dentre outros que podem ser necessários ao objeto final. Sua finalidade é justamente criar a harmonia entre os elementos, pensando em como serão apresentados aos leitores.

Trabalhando a partir de um formato estabelecido que é constituído por páginas de papel impressas dobradas, costuradas pela lombada e encadernadas, que seguem um percurso organizacional lógico (capa, frontispício, sumário e assim por diante), o projeto gráfico do livro articula as particularidades que o fazem ser um objeto significativo. São escolhas que dizem respeito à configuração formal do livro e que podem acarretar experiências de leitura muito diversas.³¹

Um bom projeto gráfico-editorial é aquele que conduz os olhos dos leitores. É muitas vezes também usado como elemento que o surpreende, sem interferir na qualidade da leitura. Envolve o tamanho das fontes tipográficas, as imagens, a posição de títulos, de textos, cores, textura da página, abertura do livro, enfim, todos os elementos que devem

³¹BOGO, Marc Barreto. *Inovação e o sentido de vanguarda no design gráfico editorial*. DAPesquisa, v. 11, p. 201-217, 2016, p. 203.

ser apropriadamente pensados e posicionados com o objetivo de atender a certa necessidade editorial, ou de ajudar o leitor a alcançar uma determinada impressão.

Todo livro possui um projeto gráfico, seja ele bom ou não, feito por um designer ou não. Apesar de toda a importância do material gráfico, em comparação com os livros tradicionais, os que se preocupam com a qualidade performática dessas formas continuam sendo minoria, “o que pode ter surgido aqui é o imenso potencial dessa classe de livros”³². Pensar questões propriamente literárias, refletindo sobre como esse aspecto determina o caráter artístico das obras ao aliar o texto escrito à ilustração, transpassa os fatores mercadológicos, mas não os anula.

No decorrer da história da literatura infantil e juvenil, percebemos que os paradigmas são consolidados aos poucos, e, por vezes, quebrados, para a construção de novos. Primeiro tínhamos o cenário em que tudo que dizia respeito ao mundo da infância (termo utilizado hoje, já que naquela época ainda não existia o tal conceito) era desvalorizado, depois já havia coletores das tradições orais que começaram também a tradição escrita de histórias maravilhosas. Por muito tempo, só a linguagem escrita foi valorizada; posteriormente, as ilustrações começaram a ser aceitas. Chegando ao cenário atual, temos a valorização do conjunto linguagem escrita-ilustração-projeto gráfico-editorial³³. Neste contexto, precisamos entender que o projeto gráfico-editorial também consolida a relação das editoras com o consumidor, já que o livro é julgado e criticado pelo conjunto dos elementos.

Carneiro identificou uma revolução editorial para crianças no Brasil. Verificando os relatórios das pesquisas realizadas em 2016 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em cooperação com a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional de Editoras de Livros (SINEL), que apresentam o desempenho do mercado editorial do nosso país, percebeu que

Em 2006, foram lançados no mercado 3.031 títulos de livros infantis, com um crescimento em 9.51% em relação ao ano anterior. Pode-se afirmar que a Literatura Infantil representa um nicho promissor no que se refere às oportunidades mercadológicas, tendo como comparativo a classificação de

³² HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p.249.

³³ Esta valorização é válida independente das formas em que a literatura se apresenta, podendo ser aplicada também, por exemplo, aos livros digitais.

literatura adulta, que, no mesmo ano, colocou no mercado 5.853 títulos e teve um crescimento em 8,42% em relação ao ano anterior.³⁴

Este resultado pode representar uma valorização da literatura infantojuvenil em várias instâncias, não só nas livrarias. A conversa com os autores, as contações de história, o entretenimento para o público e outras atividades fazem parte de feiras literárias e colônias de férias do país todo. Esse fato pode estar aquecendo o mercado do ramo e se espalhando, gerando, conseqüentemente, maior valorização dessa produção literária, além, claro, da constante melhoria nas edições dos livros, chamando atenção de mais público de diversas idades. Tal prestígio pode ser visto também na posse da escritora Ana Maria Machado na Academia Brasileira de Letras (ABL), eleita para ocupar a cadeira número 1, em 2003. A autora pode ter dado mais visibilidade à literatura infantojuvenil, já que é muito influente e possui uma vasta obra no gênero, ocupando um espaço que é muito disputado entre seus pares. Além disso, também houve ganhadores brasileiros de prêmios importantes como Hans Christian Andersen, o “International Board on Books for Young People” (IBBY), recebido por Ana Maria Machado, Lygia Bojunga e pelo ilustrador Roger Mello, e a dupla indicação de Rui de Oliveira ao mesmo prêmio.

A maneira contemporânea de ver o livro possibilita tornar a literatura mais democrática, “uma vez que compreender uma imagem não é o mesmo processo que ler um texto, de modo que [a nova linhagem de] livros-ilustrados pode atingir qualquer não leitor, criança ou adulto.”³⁵Tais obras com características democráticas não exigem – em sua maioria – que o leitor tenha um repertório literário vasto, permitindo variados tipos de leitores.

O leitor, sobretudo no que se refere a livros infantojuvenis, é pensado desde o primeiro plano do projeto gráfico-editorial. Isso porque o design dos livros é um diferencial na sedução e conquista do leitor, que convive diariamente com outras formas de entretenimento por vezes mais chamativas. Em um cenário em que é preciso competir, inclusive com outros formatos de leituras como os e-books, um dos caminhos que se viu para os códices físicos não saírem de linha foi o de enfatizar justamente o que lhes é próprio: a materialidade. E no caso de edições digitais, os movimentos, os efeitos etc. É

³⁴ CARNEIRO, Liliane Bernardes. *Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008, p. 64.

³⁵ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p.245.

rompendo com a estética tradicional e trazendo inovações, integrando os três pontos - linguagem escrita, linguagem visual e projeto gráfico-editorial/design - que o livro infantojuvenil chega consolidado ao mercado e com poder de atrair o público. Por isso o projeto gráfico é tão importante: ele vai dar a primeira impressão ao leitor, ele cria expectativas quanto ao conteúdo.

A aparência não é a única importância quando se fala desse projeto. A construção do livro é voltada e pensada – ou deveria ser - para que o leitor tenha uma melhor experiência de leitura. O trabalho gráfico materializa um modo de tentar alcançar o outro. O outro criança que todos nós já fomos. O outro que está muito distante da nossa realidade, de quem não sabemos ao certo quais são suas impressões do mundo, e mesmo dos livros. O que fazemos então com essa consciência de que o outro é o outro, e que não podemos alcançá-lo plenamente? Talvez, agregar o projeto gráfico-editorial à base dos livros infantojuvenis tenha sido uma resposta possível ao gênero, sendo uma forma artística democrática de alcançar o outro e inundá-lo em um oceano “azul” de possibilidades.

É fácil imaginarmos como a leitura de um livro tradicional é diferente da leitura de um livro que teve um projeto gráfico diferenciado, com paginação, tamanho, fonte, cores, abertura diferentes. É, por exemplo, uma inovação valer-se de um elemento normalmente insignificante na leitura, como a costura do livro, e transformá-la um elemento importante para a história. Não nos é comum percebê-la, e quando o fazemos, sua existência nos surpreende. A experiência literária se torna única nestes casos, independente da faixa etária.

Oliveira e Garcez (2004, p. 11) definem a experiência estética como um conjunto de sensações: “as obras de arte expressam um pensamento, uma visão do mundo e provocam uma forma de inquietação no observador, uma sensação especial, uma vontade de contemplar, uma admiração emocionada ou uma comunicação com a sensibilidade do artista”. Essa experiência que a arte proporciona é transformadora e, para interagir e apreciar a arte, usam-se as “experiências anteriores; percepção; habilidades comunicativas, visuais e espaciais; informações; sensibilidade; imaginação” (OLIVEIRA e GARCEZ, 2004, p. 11). Quanto mais desenvolvidas essas capacidades, competências e habilidades, mais se aproximam do mundo da arte³⁶.

³⁶ CARNEIRO, Liliâne Bernardes. *Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008, p.23.

A arte realmente provoca inquietações, e isso não exclui crianças e jovens. O estranhamento em ver obras ressignificando a si mesmas permite perceber o mundo de maneiras diferentes, de enxergar possibilidades, de ter sensibilidade de artista. “Não se pode classificar a criança como fora da realidade ou alienada; ela realiza experiências de pensamento com o corpo todo e não busca estados de equilíbrio solidamente estáveis”³⁷, a criança, mais do que ninguém, porque usa o corpo todo em suas experiências, é capaz de experimentar a “estética como um conjunto de sensações”. Ela, neste sentido, não é o ponto de chegada, como muitas vezes pensamos, mas sim o ponto de partida. Para conseguirmos, adultos, termos uma experiência estética tão intensa, temos que tentar resgatar a nossa infância, e é por isso que o projeto gráfico-editorial potencializa este resgate, este devir.

Todas essas possibilidades fazem com que, além de garantir uma boa experiência literária, o leitor crie repertório e habilidades que o modificarão diante de outros textos. Esse processo acontece de forma sensorial, sentimental e artística. Trata-se de um processo que difere do que costumava ocorrer com os livros de cunho didático, que já guiou a literatura infantojuvenil. É o trabalho das partes pelo todo, em que “o texto, a imagem, os caracteres, a qualidade do papel, a encadernação coerente, a forma e o peso adequados à pequena mão do leitor farão do livro um todo que se verá prejudicado se uma de suas partes não for respeitada”³⁸. Observamos, com isso, que “o perfeito design de livro, portanto, é uma questão de tato (andamento, ritmo, toque) somente. Provém de algo raramente valorizado hoje: bom gosto.”³⁹ A isso somaríamos: sensibilidade artística e atenção para a alteridade.

Diante dessas questões, podemos ainda nos perguntar: “como as palavras podem não ser boas o suficiente?”⁴⁰. Essa pode ser uma indagação curiosa quando consideramos que a palavra, nossa principal fonte de comunicação, pode não ser suficiente para alcançarmos o outro. Esse questionamento nos permite enxergarmos o outro como ele é, sem projeções e expectativas, deixando a criança e o jovem lerem o mundo à sua maneira

³⁷ CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.” *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3), 2009, p. 308.

³⁸ WORNICOV, Ruth. Et Al. *Criança – leitura – livro*. São Paulo: Nobel, 1986, p. 23.

³⁹ TSCHICHOLD, Jan. *A forma do livro: ensaios sobre tipografia e estética do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007, p. 33.

⁴⁰ NELSON, Maggie. *Argonautas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.11..

e promovendo ferramentas que lhes possibilitem não só uma leitura, como também uma boa experiência estética, a ponto de ficarem também sem palavras.

Manter essa questão em mente é importante. Dessa forma, percebemos que o tripé linguagem verbal- linguagem visual- projeto gráfico-editorial/design podem dar voz a quem por muito tempo não teve e democratiza a arte, em especial a literatura, a quem por muito tempo não era visto. Enxergar o outro é um exercício que precisamos fazer em relação às crianças todos os dias, já que, como vimos no tópico anterior, elas foram tão negligenciadas. Enxergar a literatura além das palavras também é um exercício, é usar um óculos com lentes para todos os lados. É uma eterna busca pelo outro, mesmo que este habite em mim.

1.3-A literatura e o misterioso reino que o homem começa a esquecer desde que o começa a abandonar

As memórias nos constituem. Revivê-las é como olhar para a nossa própria estrutura. Trazem a compreensão de quem somos e abrem nossos olhos para possibilidades de transformação. Mas neste mundo veloz e tecnológico em que vivemos, como estamos nos apropriando das experiências vividas?

Considerando especialmente a junção peculiar entre texto e objeto, neste tópico reforçaremos como a negação do aspecto artístico da literatura infanojuvenil revela a negação da própria infância, pois a crítica, sempre adulta, pouco se volta a esses objetos. Além disso, refletiremos quais são os agentes influenciadores e controladores dos processos de produção e circulação do livro. Para tudo isso, primeiramente precisamos refletir sobre a memória e a experiência:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo⁴¹

⁴¹ AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005, p. 21.

Walter Benjamin⁴² já havia identificado a “pobreza da experiência” da época moderna, em que o homem do pós-guerra foi expropriado da capacidade de narrar aquilo que lhe aconteceu. No entanto, essa expropriação não está apenas na incapacidade de narrar, mas também na incapacidade de experienciar sua relação com o mundo, de transformar as vivências em experiências.

Com fim ilustrativo e exemplificativo, podemos considerar que a infância e a juventude podem ser assemelhadas à guerra: depois de passada, não é falada ou refletida com a intensidade que deveria ser.

Freud⁴³, em seus estudos sobre memória e infância, afirma que grande parte da experiência da infância cai no esquecimento por desgaste. Torna-se inconsciente, podendo apenas parcialmente ser evocada durante a vida ou por meio de análise. Ainda há uma parte que lembramos, mas com deformações. Esse embate entre infância/juventude e memória nos deixa em estado de amnésia infantil ⁴⁴ da qual, no geral, não fazemos questão de sair.

A infância tem a condição de, mesmo não sendo evocada, nos habitar e moldar quem somos. Este é o grande paradoxo da questão adulto-criança/jovem. A infância se manifesta na vida adulta muitas vezes, praticamente todos os dias, em pequenas “infantilidades”. Exemplo disso é quando percebemos o sentimento de herói ou heroína quando resgatamos um animal da rua, ou como os homens -em sua maioria- cuidam e se apegam a carros, como se fossem cavaleiros ajustando a ferradura de seu fiel alazão, ou quando inventamos histórias mirabolantes e elaboradas para faltar no trabalho, ou até quando assistimos séries televisivas torcendo pelo “mocinho”.

Desta forma, fica mais fácil nos darmos conta do já mencionado *devir*, que, de acordo com Daniel Lins, “é um processo que implica uma metamorfose como encontro

⁴² _____. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie*. Trad. Celeste H. M. Ribeiro de Souza /et al/. São Paulo: Cultrix, 1986.

⁴³ FREUD, S. On the psychical mechanism of hysterical phenomena. In: _____. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (S.E.)* v. II. London: The Hogarth Press, 1975. p.1-18. Edição original: 1893.

⁴⁴A amnésia infantil foi descrita por Sigmund Freud e se refere ao esquecimento dos primeiros anos de vida do ser humano. Em sua obra *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), o autor explica que a amnésia infantil se baseia na sexualidade infantil e ocorre pelo seu recalçamento. Esse esquecimento estende-se à quase totalidade dos acontecimentos e vivências infantis, com adormecimento do complexo de Édipo que será trazido à consciência, de forma simbólica, na adolescência, aquando procurada sua resolução. Ainda segundo Freud, a entrada na fase de latência reforça essa amnésia infantil com a sociabilidade e os conhecimentos.

instantâneo de séries de pontos virtuais que caracterizam todo objeto ou ser em devir”⁴⁵. Nesse sentido, o *devir* da infância é marcado por experimentações diversas, “é aquilo que em nós são vestígios de crianças, resíduos insistentes e, por vezes, impertinentes sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser”⁴⁶.

O que a literatura infantojuvenil se propõe é dar voz ao soldado para falar da guerra, mesmo depois de passada. O projeto gráfico-editorial e as ilustrações são pontes que permitem identificarmos o recalçamento da infância. Como por exemplo, quando vemos um livro ilustrado e achamos que por isso é infantil ou quando vemos desenhos animados, que traz o embate entre a lembrança de como era assistir desenhos como criança e agora como adultos, sendo que o último mais frequentemente ganha, imaginando os desenhos como algo bobo demais ou inútil demais. Esse embate que os elementos extratextuais trazem nos evidencia o conflito entre adulto-criança e por isso também abre terreno para que se reflita sobre a infância, para que floresça o devir. A literatura infantojuvenil nos permite visitar e viver a infância mesmo não sendo mais crianças ou adolescentes, dando a devida importância à infância e à juventude, que por tanto tempo foram silenciadas.

Temos que ter em mente, ao se tratar desse gênero, que a infância existe (mesmo antes de Rousseau), assim como a literatura infantil. E que a infância existe em vários níveis, no período de tempo limitado pela vida da criança e também no sentido do *devir*, que ultrapassa o conceito de idades. Assim, podemos desmistificar alguns preconceitos que rondam o gênero há tempos, como por exemplo de que se trata de uma literatura menor por se direcionar para crianças e adolescentes. Na verdade, como vimos, a literatura infantojuvenil se preocupa com a infância, em todos os estágios, em todas as idades, ainda que focando na criança e no jovem como principais receptores.

A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Ela é arte, e arte a quem quiser. A denominação “infantojuvenil” surge para dar protagonismo ao seu público e tratar de suas especificidades, assim como literatura “feminina”, por exemplo. Mas antes de qualquer adjetivo, estamos diante de formas literárias, voltadas, portanto, para todos. “A literatura infantil existe, está em desenvolvimento, talvez em mutação

⁴⁵ LINS, Daniel (Org). *O devir-criança do pensamento*. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p.12.

⁴⁶ KOHAN, Walter O (Org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 23.

como disse alguém, mas não se pode mais negar-lhe a importância, ou diminuir-lhe o valor”⁴⁷ só por questões de classificação.

Por ser infantil e/ou juvenil, o livro não tem seu valor ou qualidade diminuída, pois sua elaboração exige do autor tanto trabalho quanto para outras formas literárias, o que explica, inclusive, que tantos escritores de obras adultas também escrevem títulos infantojuvenis. Aqui temos mais duas questões importantes do gênero: o autor o projeto gráfico. A literatura infantojuvenil é uma produção artística que rompe com o normativo, com o pedagógico, ao se vincular à realidade infantil. Ela rompe (ou não) com o normativo e o pedagógico quando é literatura. Pode-se vincular textos à realidade infantil e não ser literatura, o que não seria mesmo caso da literatura.

Analisando a natureza da matéria dessa literatura mais recente, concluímos que hoje não há um ideal absoluto de Literatura Infantil (nem nenhuma outra espécie literária). Será “ideal” aquela que corresponder a uma necessidade profunda da época e do tipo de leitor a que ela se destina⁴⁸

Uma das complexidades nos estudos da literatura para crianças e jovens é justamente a grande pluralidade de formas que ela pode assumir. É por isso que é difícil distinguir a literatura infantojuvenil das demais por sua estrutura, como em sua maioria, acontece entre um romance e um poema, por exemplo. Na verdade, consideramos que essas tantas possibilidades de leituras do texto, da literatura, é sua maior qualidade.

Outra complexidade dos estudos do gênero está no argumento de que a literatura infantojuvenil se destina a leitores supostamente “inocentes”, resultado da visão religiosa como vimos no histórico. Essa visão de inocência acabou acarretando em censura por se considerar que apenas determinados assuntos são apropriados ao público, “por conseguinte, questões fundamentais devem ser enfrentadas. O que exatamente está sendo controlado num texto? O que pode ou deve ser censurado? E por quem?”⁴⁹. Todo tipo de estigma ou censura afeta o trabalho do autor, as imagens do ilustrador e nossas leituras.

Essas questões nos levam ao tema referente ao autor. Por normalmente não serem crianças escrevendo para crianças, não há correspondência entre leitor e autor. Isso é especialmente sensível ao considerarmos, como vimos anteriormente, o lugar da criança

⁴⁷GÓIS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984, p.15.

⁴⁸COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo; Brasília: INL, 1981, p.397.

⁴⁹HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p.37.

e do jovem no mundo social. Eles, em geral, não têm protagonismo de sua própria história por estarem amarrados pelas esferas sociais. Há uma grande contradição, já que os livros infanto-juvenis são escritos, empresariados, divulgados e comprados pelo adulto. Poucos são os exemplos de livros escritos por jovens e crianças, e mesmo assim, estes sofrem grandes correções e todas as outras etapas seguem dirigidas pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, das tensões da relação adulto-criança. Trata-se, como vimos, de um cenário de complexidade, o que nos leva a pensar que o mundo dos entremeios das histórias literárias, que estas sim alcançam diretamente o leitor, é onde, apesar das amarras sociais e políticas, se encontra a liberdade de novos caminhos.

A estudiosa Maria Antonieta Cunha escreve sobre essas questões dizendo que na medida em que “tivermos diante de nós uma *obra de arte*, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela *abertura*, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível”, original tanto no conteúdo, quanto na forma. A autora afirma que esta obra que é marcada tanto pela plurissignificação quanto pela conotação não poderá ser pedagógica, no sentido de conduzir o leitor a uma única interpretação da vida, a um único ponto de vista.

A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí.⁵⁰

Cunha apresenta uma maneira interessante e diferente de enxergarmos as coisas. Assumindo que são realmente os adultos que controlam a maioria da produção, o adulto não está se contradizendo quando se manifesta artisticamente pela literatura infantojuvenil, ele tem o poder em mãos de abrir vários horizontes a todos os tipos de leitores, e não só ficar preocupado em nivelar por baixo a leitura das crianças ou em conteúdos didáticos. É uma ótima visão do cenário, o problema é que muitos dos autores não se dão conta de tamanho poder e/ou não se dão conta de tal valor artístico, enchendo as prateleiras de trabalhos de todos os tipos, que divergem da visão de Cunha.

⁵⁰CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literaturainfantil – teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1994, p.27.

Diante do exposto, ficam as questões: até onde vai o adulto e até onde vai a criança/jovem no processo todo? Qual é o limite dessa tensão? Quando uma literatura infantojuvenil passa a ser considerada literatura para adultos e vice-versa? E por quê?

Muito se fala para e sobre a criança e o jovem. Talvez o que falta é a escuta, a atenção à alteridade.

Cecília Meireles⁵¹ faz uma proposta interessante. A autora afirma que ao invés de classificarmos como literatura infantil o que às crianças/jovens se escreve, seria mais acertado classificarmos o que elas leem como utilidade e prazer. Havendo, assim, não uma literatura infantil “a priori”, mas “a posteriori”. Dessa forma, deveríamos nos atentar ao fato de que, mais do que literatura infantil, existem os livros para crianças. Esta proposta evidencia a constante tensão entre adulto e criança, já que

O “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais uteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público.

Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido.⁵²

Um dos equívocos está em pensar que literatura infantojuvenil é feita somente de boas palavras. Precisamos perceber a cobra comendo o elefante, como faz o Pequeno Príncipe, e não ver mais o chapéu, as aparências. Distinguir o que é um livro infantil e o que realmente é literatura infantojuvenil é complicado, pois não sabemos o que este outro criança/jovem sente e pensa, mesmo que todos nós já tenhamos passado por essa fase. Sobre esta premissa, Cecília Meireles continua a citação anterior dizendo que além de “literatura infantil”, existem “livros para crianças”. “Classificá-los dentro da Literatura Geral é tarefa árdua, pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos”⁵³, reforçando a ideia de que é preciso mais do que juntar palavras para se realizar obra literária. Pode facilmente acontecer de entregarmos a eles dois livros: um que foi especialmente escrito para o público infantil ou juvenil e outro que não foi, e a preferência ser pelo segundo. “Tudo é misterioso nesse reino que o homem começa a esquecer desde que o começa a abandonar”⁵⁴. O bonito na

⁵¹ MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979. p.20

⁵² *Ibidem*, p. 27.

⁵³ *Ibidem*, p. 20

⁵⁴ *Ibidem*, p.27.

proposta de Cecília Meireles é que consegue inverter a visão de quem manipula o processo, quando propõe a classificação do que é literatura ou não “a posteriori”, depois da leitura da criança e/ou jovem. Não que seja a maneira mais eficaz. Ou a melhor. Mas é uma proposta. E precisamos de propostas.

Por enquanto, ainda prevalece o autor adulto. E mais do que isso: os críticos. Estes talvez não tenham ainda encontrado a melhor forma de criticar literatura infantojuvenil, mesmo assim, em última instância, são os que a fazem. Como exposto, as crianças não têm liberdade de escolha. Podem tê-la falsamente, optando entre as opções disponíveis, o que não é o mesmo que liberdade. Como afirma Hunt, “os críticos criam o clima intelectual que produz o texto. E eu iria mais longe: quando uma criança passa a escolher, sua capacidade de escolha já terá sido moldada pela ideologia de seus mentores”⁵⁵, assim como os mentores, que são moldados pela ideologia das críticas.

A crítica ainda é o filtro do que se torna literatura infantojuvenil e estabelece os padrões de qualidade. O problema, que também há na literatura adulta, é que não há qualquer forma de consulta ao público alvo. Mas se existe o *devoir* e a literatura é para todos, qual é o problema da participação do adulto na literatura infantojuvenil? Nenhum. A questão é de protagonismo e alteridade que é preciso para que o adulto ache estas crianças. É de reconhecer quem se é e o lugar que se ocupa, tentando alcançar um lugar diferente, onde vive o outro, que é tão diferente, de quem sabemos tão pouco, que não conseguimos resgatar integralmente em nós mesmos e que, mesmo assim, protagonizará o que for produzido. A questão é tentar pensar no outro. Em proporcionar uma boa experiência de leitura tanto para o círculo social de quem escreve, como para o de quem lê.

Regina Delcastagnè,⁵⁶ em estudo sobre o que está sendo publicado nas principais e mais influentes revistas (A1) de Letras/Literatura do Brasil, chega ao seguinte resultado:

⁵⁵HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. CosacNaify, 2010, p.209.

⁵⁶DALCASTAGNÈ, R. “A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos: uma aproximação inicial”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 54, p. 195-209, 2018.

Gênero/Temática	Nº	Porcentagem
Romance	1.007	46,7%
Poesia	513	23,8%
Conto	363	16,8%
Crítica	334	15,5%
Outras mídias	305	14,2%
Campo literário	167	7,7%
Memórias	139	6,5%
Não ficção	118	5,5%
Teatro	116	5,4%
Crônica	70	3,2%
Infantojuvenil	40	1,9%
Total	2.155	

Tabela 1: Gêneros das obras e temáticas estudadas nos artigos, Delcastagnè, 2018
 Fonte: DELCASTAGNÈ (2018, p.203)

Observando os dados da tabela, fica evidente a discrepância entre os estudos sobre literatura infantojuvenil e os demais. Em uma rápida pesquisa pelo Banco de Teses da Capes, ao buscar resultados para a “literatura infantojuvenil” são mostrados 125.789 resultados de estudos no Brasil desde 1987, o que prova a grande área de estudos e relevância do campo. Os dados contraditórios da tabela apresentada acima, representando apenas 1,9% das pesquisas publicadas em periódicos A1 e o grande número de trabalhos encontrados no Banco de Teses, é sintoma de como ainda é “ranqueada” pelas universidades. Provavelmente, se a pesquisa das revistas fosse feita com revistas menos conceituadas, o número de artigos publicados que tratam da literatura infantojuvenil seria maior. Isto prova que, em certo grau, ainda negamos a infância, conseqüentemente negamos a literatura infantojuvenil, que conseqüentemente será negada pela crítica, e assim pelas instituições e periódicos. Um verdadeiro efeito cascata. A defesa que se faz aqui é pela exploração e aceitação do tema pela academia, e não uma cobrança cega por mais críticos aos moldes do que já temos.

A exemplo das amigas leitoras do “livro azul” do início do capítulo, percebemos que, como não superamos a infância, por vezes também não esquecemos a literatura infantil/juvenil. Sempre carregamos elementos dela, a partir de uma experiência boa ou não. Por isso é infeliz o efeito cascata de negação da infância, da literatura e da crítica. Com tantas possibilidades de formas, representações, performances, leituras, o que nos resta é refletir sobre como a procura pela diferença do que já é do nosso meio pode ser assustadora e por isso poucas vezes evocada. É como quando a professora pedia para desenharmos o que quiséssemos, mas o medo de não agradar nos levava sempre para o

nascer do sol entre duas montanhas e gaivotas no horizonte. O mesmo acontece neste espaço de crítica e estudos literários, pelo menos no que diz respeito à posição das revistas A1 do nosso país.

**

As palavras de Clarice Lispector, escritora aclamada pela crítica por seu conjunto de obras, mas questionada por sua produção infantil, guiaram-nos desde o início deste capítulo e continuarão nos desconcertando sobre os limites do gênero. Ela evidencia o quão hermética a literatura infantojuvenil pode ser se não houver o exercício de valorizar o seu público principal, de resgatar a alteridade, de evocar o devir. Qual é, realmente, o limite da literatura infantojuvenil?

Hermética? Ganhei o troféu da criança-1967, com meu livro infantil *O Mistério do Coelho Pensante*. Fiquei contente, é claro. Mas muito mais contente ainda ao me ocorrer que me chamam de escritora hermética. Como é? Quando escrevo para crianças sou compreendida, mas quando escrevo para adultos fico difícil? Deveria eu escrever para os adultos com as palavras e os sentimentos adequados a uma criança? Não posso falar de igual para igual?⁵⁷

Em literatura, o que se fala é tão importante quanto a forma com que se fala. Na literatura infantojuvenil, não há uma forma só de mostrar o que se quer falar. Propor-se a falar de igual para igual com as crianças e jovens implica assumir riscos, mas também aceitar as condições do devir e ter experiências inovadoras. Implica brincar de ser criança, mesmo sendo adulto.

⁵⁷ LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p.79.

Capítulo 2

“O que é um livro?”



CAPÍTULO 2 – O que é um livro?

“Edwardum occidere nolite timere bonum est.”

Chartier⁵⁸ nos conta uma interessante história sobre essa frase em latim. Ele diz que em *Eduardo II*, de Marlowe, são essas as seis palavras escritas no papel que Mortimer dá a Lighborne quando o envia ao castelo de Berkeley, onde Eduardo é prisioneiro. Apenas seis palavras. Mas qual seria o seu significado? Se Lighborne marca uma pausa depois das quatro primeiras, ele deve matar o rei: “Não temas matar o rei/ é bom que morra”. Porém, se dividir a sentença em duas partes iguais, a ordem deve ser entendida de forma diferente, e a vida do rei deve ser protegida: “Não mates o rei/ é bom temer o pior”. O que está em jogo na sentença latina original, sem pontuação, é nada mais nada menos que a vida ou a morte de um soberano, ou, colocando mais “astutamente”, como Chartier afirma contar Mortimer, a atribuição do crime não à pessoa que escreveu a sentença e ordenou o assassinato, mas sim àquele que recebeu a ordem e lhe deu um de seus dois significados possíveis.

Escrever um livro é pensar em cada frase, em cada um de seus significados. Não é fácil ser autor. Ele é sempre centro das atenções nos julgamentos do crime de assassinato. Muito menos é fácil a vida do ilustrador. Quando um ilustrador pega a obra de um autor e lhe dá novos sentidos, é a ele, segundo a lógica de Mortimer, que é atribuído o crime de matar o rei, se essa for a vírgula que escolher representar. Quando se fala em literatura infantojuvenil, este crime pode ser ainda mais grave, pois o sentido escolhido pelo ilustrador deve satisfazer diferentes níveis de infância. Há ainda um outro assassino, o leitor, que por vezes mata até contra a vontade do autor.

Neste capítulo, analisaremos duas obras que expõem as tensões e questões propostas no capítulo um. Nessas obras, veremos como o projeto gráfico-editorial, além de ser escada para novos sentidos, pode deixar as obras no limite do que chamamos de literatura infantojuvenil quando levamos em consideração o público alvo, as alteridades possíveis, o devir. Observaremos também como o projeto gráfico-editorial pode interferir na leitura e na classificação dos livros. Além disso, seremos júri no julgamento do escritor e do ilustrador, ao percebermos como as ilustrações podem preencher os silêncios das

⁵⁸ CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.153.

obras e assim conferir-lhes significados possíveis partindo do lugar que o ilustrador decidiu colocar a vírgula.

As formas possíveis do projeto gráfico-editorial são o ponto de partida que utilizaremos para discutir poesia, autoria e alteridade. Refletiremos sobre o papel da impressão, entendida como uma técnica específica de reprodução de texto [e seus significados], o que nos leva, no limite, a questionar com Chartier: “o que é um livro?”⁵⁹. Para isso, no primeiro tópico analisaremos a obra *Ismália* (2014), de Alphonsus de Guimaraens, e no segundo tópico, *O Jardim* (2015), de Carlos Drummond de Andrade.

2.1- *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens: Criatura anfíbia entre o signo e a imagem

Pausa. Parágrafo. Outro capítulo e outro texto. Analisemos, antes de tudo, o poema *Ismália* escrito por Alphonsus de Guimaraens tal qual escreveu há décadas atrás:

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...⁶⁰

⁵⁹ CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.103.

⁶⁰ GUIMARAENS, Alphonsus de. *Ismália*. São Paulo: Cosac Naify, 2ª ed., 2014.

Alphonsus de Guimaraens é um poeta muito importante da história literária brasileira. Nascido em Ouro Preto, Minas Gerais, é considerado por muitos críticos um dos escritores mais relevantes do movimento simbolista de nosso país. O poeta, além de escrever no período da subjetividade e misticismo, tinha motivos a mais para a melancolia e desalento, pois sofreu uma grande perda, a de sua noiva, com apenas 18 anos. Este amor interrompido precocemente e as memórias em meio ao universo simbolista contribuíram para que sua obra fosse marcada por tal estética, girando em torno, especialmente, de três temas: amor, misticismo e morte. O poema que acabamos de ler, “Ismália”, não é diferente.

Em “Ismália”, conhecemos uma moça que enlouqueceu e desde então se perdeu em um sonho no alto de uma torre a cantar. Ao observar a beleza da lua refletida na água, se atira como um anjo ao encontro. Esse poema muito sonoro, com estrutura ABAB, nos lembra em certos aspectos canções de ninar, que teria em comum o ritmo lento e melancólico que as reticências sugerem, e os temas por vezes sombrios. É interessante percebermos também que o poema se ergue como se fosse uma torre, dura. As reticências juntamente com os repetidos sons de “s”, como nas palavras “sonho”, “céu”, “seu”, “subiu”, “desceu”, “asas” etc, dão a levada e o zunido do vento, dando então a impressão do vento batendo na torre, dando o clima para o tema do poema.

Esses temas estão na poesia em forma de símbolos, os quais foram descobertos numa era em que o homem já não era mais símio, porém também não completamente como o conhecemos hoje, no começo de tudo, quando se maravilhou com a linguagem. Naquele tempo, limitado a ruídos muito primitivos, fronteiroço ainda do grito animal, o ausente se fez presente como nunca antes havia sido. O que era remoto e perigoso tornou-se familiar e se enquadrou às dimensões humanas. Plantas, animais, árvores, rios e tudo que havia receberam nomes. Foram também reproduzidos em desenhos e simbolizados por sinais gráficos e sons. A transformação estava feita: o homem era um ser totalmente distinto, capaz de simbolizar todos os outros. Em meio à faculdade de simbolização adquirida, fica latente a possibilidade de domínio e conhecimento.

Lendas e histórias que retratam o poder mágico de algumas palavras sempre nos lembram da potência dessa simbolização: a caverna de Ali Babá abria-se por força mágica do “Abre-te Sésamo!”, Hermione da saga Harry Potter consegue levitar objetos e pessoas pela potência que emite ao pronunciar “*Wingardium Leviosa*”. O cuidado que é preciso

ter com as palavras ao dizer os desejos ao Gênio da lâmpada também nos mostra, de outra forma, o quão poderosas as palavras são. Tal força mágica que sempre fascinou o homem e que se atribui à linguagem é igualmente presente no tabu que cerca a pronúncia de algumas palavras. Como indica Lajolo, “‘câncer’ talvez seja o melhor exemplo contemporâneo do medo que certas palavras provocam. Esta sequência de seis letras tem um eco tão terrível e profundo, que só é pronunciada raramente”⁶¹.

Ismália, como um poema simbolista, também retrata e transmite a potência das palavras. O poema conta a história de Ismália, que se perdeu em sua própria loucura e ficou presa em dualidades e desejos oníricos no alto de uma torre, até que consegue realizar esses “sonhos” ambiciosos entre céu e terra, quando se suicida atirando-se da torre. No primeiro verso, já temos a condição que deve ser levada em conta por todo o poema: a loucura. Por estar louca, se coloca em uma torre, que não remete necessariamente à construção física, e se põe a sonhar. Desde o início temos contato com a linguagem simbólica, que se manifesta quando o significado não é expresso diretamente. Portanto, a linguagem simbólica vai além do nome que identifica o objeto, ela amplia seu sentido, dando-lhe novo significado e direção. Tudo que é tratado em *Ismália* deve ser visto como uma infinidade de possibilidades de interpretação.

A palavra faz o pensamento existir. A palavra sonha e pensa: sonha através da imaginação e pensa ao ser expressa. Ao expressar-se, provoca e evoca a explosão da linguagem, que não contém apenas palavras, mas transcende com e na imaginação. Através das imagens, a linguagem explode além das palavras⁶²

A palavra faz com que vivamos um mundo que só é possível por meio de símbolos, não alcançamos o que é verdadeiramente real. Esta é a condição que nos deixa próximos de Ismália. Não sabemos o que é loucura e o que é sonho. Não sabemos o que é realidade ou o que é símbolo. A contradição e os opostos estão presentes no símbolo, com seus duplos e antagonismos: luz e escuridão, bem e mal, certo e errado, céu e mar, sonho e realidade, Ismália e quem a lê.

A estudiosa Maria Cecilia Nassar⁶³ se debruça sobre alguns dos símbolos importantes para a leitura de *Ismália*. O ar, por exemplo, segundo suas análises, é o elemento material que dá vida ao ser humano- o sopro da vida: “Quando voamos,

⁶¹ LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982, p. 34.

⁶² NASSAR, Maria Cecilia de Queiroz Carrera. *O que dizem os símbolos?*. São Paulo: Paulus, 2003, p. 38.

⁶³ NASSAR, Maria Cecilia de Queiroz Carrera. *O que dizem os símbolos?*. São Paulo: Paulus, 2003.

sonhando ou acordados, estamos em busca de mais: mais compreensão; mais conhecimento; mais amor; mais paz. Estamos desenvolvendo nossa alma e espírito”.

A água representa, em sua limpidez, o céu invertido, como no poema. Ao contemplar o mar em profundidade e infinitude, podemos tomar consciência da nossa intimidade, subjetividade, que é tão profunda e cheias de possibilidades como o mar. Quanto mais conhecemos a nossa intimidade e estamos em contato com ela, mais nos reconhecemos enquanto sujeitos. É por isso que quando estamos confusos, o mar nos acalma, fazendo com que nos reconheçamos nesta infinitude. Talvez tenha sido este reconhecimento que fez Ismália ficar profundamente devota ao mar, e também à lua, já que ela se espelhava ali.

Nassar vê a água como associada ao inconsciente, ao conteúdo que deverá ser revelado, mas que permanece turvo, devendo ser pescado pelo consciente para o auto-conhecimento. A Bíblia traz, como exemplo, o apóstolo Pedro como pescador de simbologias muito ricas, assim como Jesus Cristo, o senhor das águas vivas: “Quem beber da água que eu lhe der, jamais terá sede”⁶⁴. A água é símbolo de fonte da vida, de purificação. Mas também apresenta seu oposto, como em todos os símbolos: morte e destruição. Morre-se afogado, por faltar o ar. A representação desta dualidade está presente em Ismália, que percebe as maravilhas das águas e dos ares em tal medida que entrega seu corpo a eles, onde finca sua lápide.

A lua, um dos elementos centrais no poema, é fonte antiga de inspiração dos poetas. Nassar nos chama atenção para uma característica peculiar: “a lua não possui luz própria, é apenas um reflexo do sol de quem lhe rouba a luz; a lua atravessa fases diferentes e muda de forma”⁶⁵. Por isso esse símbolo está ligado à periodicidade e renovação, e também à transformação e ao crescimento. Segundo a estudiosa, “a lua também é o primeiro morto, pois renasce depois de desaparecer. Ela é o símbolo desta passagem da vida à morte minguante, e da morte à vida cheia.”⁶⁶ A morte de Ismália pode ser vista, assim como a lua, como renovação, crescimento, pois através da morte ela atinge a vida cheia, atinge céu e mar, eu e você.

⁶⁴ (João, 4:14).

⁶⁵ NASSAR, Maria Cecília de Queiroz Carrera. *O que dizem os símbolos?*. São Paulo: Paulus, 2003, p. 69

⁶⁶ *Ibidem*, p. 70.

Tais reflexões foram feitas para chegarmos a este momento. Afinal, estamos aqui para tratar de literatura infantojuvenil. Não chegamos a tempo de salvar (se é que isso alguma vez foi cogitado) Ismália de seu destino fatal, porém a tempo de vê-la eternizada também no imaginário das crianças e jovens, com outro corpo, com outra performance, mas com a mesma intensidade.

Em 2014, foi lançada pela editora Cosac Naify uma edição especial deste poema. O livro leva o mesmo nome, *Ismália*, com o poema integral e inalterado, mas com um projeto gráfico-editorial diferente do usual. O ilustrador Odilon Moraes, em conjunto com os editores, conseguiu reviver Ismália e fazer com que ela chegasse a novos públicos: crianças e jovens.

Figura 6: *Ismália* (2014), de Alphonsus de Guimaraens



Fonte: Autora

Por meio da imagem, é possível ter mais detalhes da edição e de como ela é minuciosamente trabalhada. O livro vem envolto em uma proteção de papel, que parece uma caixinha e nos remete às sobrecapas do passado, na cor marrom escuro e detalhes em branco, com o título do livro e informações do autor e ilustrador. Em cima há um encaixe para o dedo para que seja possível puxar o livro, que sai completamente da caixinha. O livro tem duas capas duras (uma no início e uma no final), sem lombada. É feito em cor bege com uma ilustração em dourado representando já a imagem de Ismália. Por não ter lombada, a paginação do livro é feita em forma de sanfona, de modo que é possível abrir o livro todo de uma só vez como na imagem à direita, ou de duas em duas páginas.

Figura 7: Folhas duplas de *Ismália*

Fonte: Autora

Odilon Moraes consegue retratar de forma única a dualidade e antagonismos dos símbolos presentes no poema com as folhas duplas. Como vemos na imagem, nesta disposição das páginas, é possível ter acesso aos dilemas ambíguos de *Ismália*. Podemos ver a torre em que está, representada de forma literal, o céu, a lua, e seu reflexo no mar. É possível ver toda a beleza na mistura de marrom escuro, sépia e branco do ilustrador. Vemos que o céu e as águas se misturam como em um espelho e que o que os separa é a torre em que *Ismália* se encontra, perdida em seu desvario sonâmbulo.

O interior do livro segue neste mesmo tom, escuro, expressando a melancolia que trazia Alphonsus de Guimaraens. *Ismália* é retratada sempre usando uma espécie de túnica branca, que em nossa cultura pode simbolizar a espiritualidade, inocência, virtude, paz, mas em contrapartida, nas sociedades orientais está ligada à morte, ao luto e à tristeza. É também a junção de todas as cores, é um turbilhão em uma cor só, é *Ismália*.

O ilustrador também acrescentou margens a cada sequência de duas páginas, de modo que tenhamos duas páginas com margens e duas sem. Essas margens dão ainda mais perspectiva à história da protagonista e nos convidam a participar dela, como se estivessem também nos enquadrando, nos envolvendo.

A moldura é um elemento visual de ambientação extremamente poderoso. Ela em geral cria uma sensação de distanciamento entre a imagem e o leitor, enquanto sua ausência (isto é, uma ilustração que

cubra a área inteira de uma página ou de uma página dupla) convida o leitor a entrar na imagem.⁶⁷

A imagem que mostramos abaixo conta o destino final de Ismália. Nas duas primeiras páginas, em que há margens, tudo no centro está em proporções grandes, a lua está maior, a torre, e a própria protagonista, nos aproximando da história através deste “elemento visual poderoso”. Ademais, a moça parece realmente perto da lua. Nas duas últimas imagens, que não têm margens, tudo parece mais distante. O mar e o céu ganham a maior parte da página, a lua e seu reflexo estão menores, assim como a torre. Além disso, podemos ver Ismália duplicada. O seu corpo jogado ao mar, com a barra do vestido aparecendo perto do reflexo da lua nos remete a uma imagem parecida com uma flor. No céu, na outra presença do corpo de Ismália, desta vez voando, a moça nos lembra de um anjo em direção à lua.

Figura 8: As margens de *Ismália*



Fonte: Autora

As ilustrações e o projeto de design cheio de detalhes, como vimos, fazem da edição uma obra de arte única. Conseguimos ver o texto de Alphonsus de Guimaraens com outros olhos, com mais profundidade, e chegamos ao final com um suspiro preso na garganta representando um deslumbramento em meio ao choque, por podermos ser testemunhas da morte de Ismália.

⁶⁷ NIKOLAJEVA, M. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p.87.

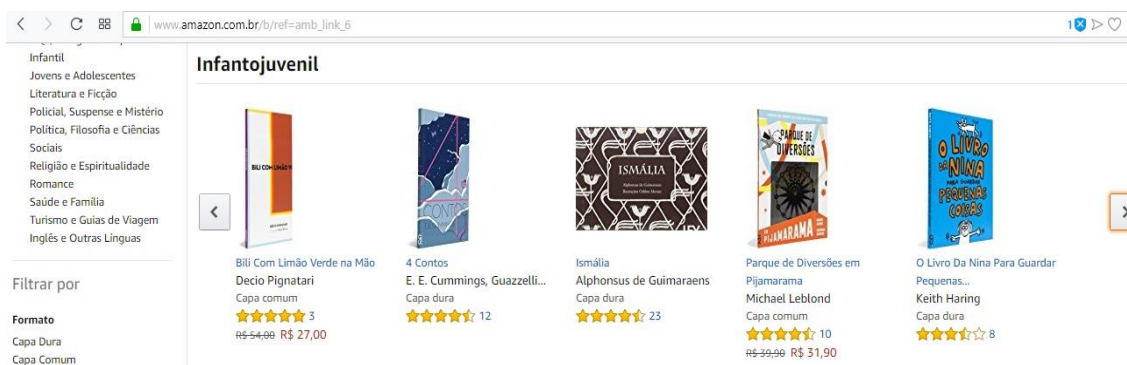
Além disso, podemos perceber que o ilustrador decidiu, como alguém que decide onde serão colocadas as “vírgulas”, na história de Chartier que vimos no início deste capítulo, separar os versos, de modo que em cada folha só apareça um verso do poema. A esse respeito, é interessante lembramos sobre o poema:

É característica do poema essa aparente “soltura” das palavras que, por sua vez, estão distribuídas pelo branco da página compondo vários possíveis efeitos de sentido. Em oposição às palavras escritas, o “branco”, em remissão ao título do poema, assume a característica de silêncio, sendo que as diferentes maneiras como as palavras se distribuem é uma analogia das diferentes maneiras como elas também podem se manifestar. Por uma questão de conveniência, os versos foram transcritos linearmente.⁶⁸

A escolha pela fragmentação do poema também pode ser vista como uma estratégia para alcançar o público infantojuvenil, deixando de forma mais clara a ligação entre cada trecho e as ilustrações. Ademais, a separação dos versos cria os espaços em branco ideais, supondo silêncio entre eles, que serão preenchidos pelas ilustrações e nos mergulharão ainda mais no drama da história.

A grande questão da edição lançada pela Cosac Naify em 2014 ilustrada por Odilon Moraes é que ela é reconhecida, na venda, como se fosse infantojuvenil, mesmo que a ficha catalográfica do livro a classifique na categoria “Poesia Brasileira”.

Figura 9: *Ismália* infantojuvenil?



Fonte: amazon.com.br

Como já discutido no capítulo anterior, não há problema no fato de o livro ser vendido como infantojuvenil, já que existe o devir e conseqüentemente vários níveis de infância. Mas é interessante percebermos o poder de um projeto gráfico-editorial.

⁶⁸GESSNER, Ricardo. *Transcrição, transconceituação e poesia*. 143Cad. Trad., Florianópolis, v. 36, nº 2, p. 142-162, maio-agosto/2016, p. 154.

Alphonsus de Guimaraens, até onde se saiba, nunca escreveu nada com a intenção de atingir o público infantojuvenil, e este poema em particular também não era pensado assim, inclusive pelo tema central: o suicídio. O tema pode ser também um fator de discrepância entre o público, já que provavelmente não estaria na estante de crianças na primeira infância, e incomodaria os pais se estivesse na estante de jovens, mesmo estes tendo uma maior aproximação com o tema, e com a ambição de querer tudo ao mesmo tempo, ainda sabendo ser impossível. Mesmo com todas essas questões e depois de um projeto de design diferenciado, a obra é comercializada como infantojuvenil. A ilustração, da forma como pudemos ver nas imagens do livro, faz parte da diferença entre o poema original e esta edição.

A ilustração atrai o olhar do sujeito que se deslumbra e se volta sobre o que vê, para interagir com o texto, ou seja, com a nova realidade apresentada pela imagem. Em síntese, a ilustração convida o leitor a viver uma experiência estética, não se trata apenas de observar uma obra artisticamente executada, percebendo seus materiais ou técnicas de produção, mas de recebê-la, percebê-la, senti-la, deixar-se levar pela emoção que aquele conjunto, artisticamente constituído, provoca. Dessa forma, a imagem criada pelo ilustrador, apesar de dirigir o “olhar [do leitor] para o ponto que o artista lhe apontou, [dá a possibilidade de olhar] pela fresta que ele abriu” (CROCE, 2001, p. 35), permitindo ao leitor enxergar o verbal a partir de uma outra ótica e criar novas imagens a partir da interação com o que vê/lê.⁶⁹

Esta “fresta que ele abriu” seria o mesmo que a vírgula na frase latina do início do capítulo. O ilustrador tem um papel muito importante nas obras infantojuvenis, já que as imagens são também fonte de significados, e estas “frestas” e “vírgulas” fazem toda a diferença na agregação de sentidos em um poema escrito por outra pessoa, que já tinha suas próprias possibilidades semânticas. “A escrita nomeia objetos sem a plenitude da visão, por isso diz-se que manejá-la requer abstração”⁷⁰ e ter domínio dessa escrita e das abstrações que ela pode evocar não é o suficiente para dizer que se sabe ler.

Normalmente, a ideia que vem à mente quando se fala em leitura é de uma pessoa com um livro, jornal, carta ou qualquer outro tipo de suporte com códigos gráficos, ou seja, letras. Mas, o escrito não é a única coisa que se lê. Pouco se associa a leitura a outras formas, como, por exemplo, a leitura de um espetáculo musical, teatral; ou a leitura

⁶⁹ RAMOS, Flávia; NUNES, Marília. “Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura”. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Editora UFPR, p. 254.

⁷⁰ CALDEMARTORI, Ligia. *O que é literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.78-9.

de uma paisagem, de uma obra de arquitetura, um anúncio publicitário, mu *outdoor*, um videoclipe.⁷¹

Ler é muito mais do que decodificar palavras e vai além de reconhecer a escrita. Existe um mundo todo passível de leitura e devemos ficar atentos para reconhecer o que está em volta dos textos. No caso da ilustração de livros infantis, é preciso, além disso, alteridade. “É das crianças a invenção e a criatividade ou a facilidade de enveredar pelos estranhos e insólitos universos do jogo, do desenho e dos brinquedos”⁷², é preciso tentarmos alcançar este espírito infantil, já que o “imaginário-criança é o das afecções sensíveis, dos acoplamentos cognitivos, da invenção de linguagens para descobertas vividas”⁷³. Para conseguirmos enxergar e verdadeiramente ler os livros infantojuvenis, precisamos buscar o devir, a criança em nós, o imaginário-criança, que experimenta, “não se prende a identidades e limites, embarca na expansão”⁷⁴, e é por isso (também) que a rígida forma de se fazer crítica literária para tais obras poderia ser diferente, reinventada. Em *Ismália*, só é possível fazermos isso devido ao projeto gráfico-editorial juntamente com as ilustrações. Sem isso, *Ismália* continuaria sendo única, porque antes de ser ilustrada já era arte, mas agora, tem uma gama a mais de elementos que pode transgredir o pensamento de um tipo mais variado de leitores. Este é o tamanho da potência de uma leitura integrada pelos três pontos - linguagem escrita, linguagem visual e projeto gráfico-editorial.

A confusão de classificação nesta edição da obra pode surgir não só de preconceitos inconscientes, já que ainda se tem como concepção do grande público que todo livro com tamanho diferente e que contém ilustrações é automaticamente infantojuvenil, pode surgir também das discussões sobre a forma. Chartier nos provoca quando questiona:

os textos existem independentemente do meio no qual aparecem, suas formas materiais acidentais e meramente veiculares, ou existem apenas nessas formas, cada uma sendo uma encarnação textual singular cuja própria materialidade molda crucialmente o significado, alterando de algum modo a significância da organização linguística da obra?⁷⁵

⁷¹CARNEIRO, Liliâne Bernardes. *Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. p. 47.

⁷² CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado”. *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3); 301-312, 2009, p. 302.

⁷³*Ibidem*, p.302.

⁷⁴*Ibidem*, p.302.

⁷⁵ CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.273.

É uma boa pergunta. Uma nova materialidade tornaria um texto novo? Com *Ismália*, pudemos perceber que sim, pelo menos socialmente, já que inclusive houve uma alteração de classificação da obra nas livrarias. Neste caso, a materialidade molda sim “crucialmente o significado”, já que o ilustrador representa as suas “vírgulas”, as suas “frestas”, dando novas possibilidades de leituras.

Chartier explica que estas questões surgiram quando houve o movimento de tentar achar os textos originais das obras de Shakespeare, por exemplo, que estavam sendo reeditadas e por isso sofrendo muitas modificações, distanciando da excelência original do autor. Ele afirma que foi D. F. McKenzie quem abriu o caminho para todas as investigações que se centraram “nos estudos plurais da ‘mesma’ obra que podem ser discernidas em suas diferentes edições ou mesmo em diferentes cópias da mesma edição e nos múltiplos significados que tal instabilidade atribuía ao trabalho”⁷⁶. Essa libertação da tensão entre a obra e sua permanência estética foi importante para que pudéssemos ter, por exemplo, um poema de um célebre poeta como Alphonsus de Guimaraens em uma edição ilustrada e, portanto, disponível inclusive para quem não é leitor ainda.

Em relação a *Ismália*, podemos questionar: a obra é comercializada como infantojuvenil só por conter imagens? Por ter tamanho diferente? Teria o projeto gráfico-editorial tamanho poder sobre a leitura e objeto-livro a ponto de mudar a sua classificação?

A resposta é sim, pelo menos para a última pergunta, já que para a questão sobre a classificação, como vimos, pode ter outros vieses, como o preconceito, por exemplo, ou até mesmo o “contexto cultural”⁷⁷. É muito diferente para o leitor ler um livro em que o poema de Alphonsus de Guimaraens aparece como na primeira em vez que o apresentamos aqui, com letra preta em papel branco, e ler um livro em que o poema aparece como na edição em questão. A experiência é outra, ainda que sendo o mesmo texto. E isso influencia no modo como a obra é vendida.

Peter Hunt levanta outra questão pertinente: “Se percebermos controle de como o discurso e o pensamento são apresentados, deduzimos que estamos lendo um livro para criança?”⁷⁸No caso de *Ismália*, pelo menos, não. Não percebemos que estamos lendo uma obra infantojuvenil neste e em tantos outros casos. O que reforça a ilustração não como um objeto essencialmente infantil, mas como arte, e por isso sem endereçamento a um

⁷⁶*Ibidem*, p. 274.

⁷⁷ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p. 84.

⁷⁸*Ibidem*, p. 169.

público específico. Nesse sentido, lembremos Octavio Paz, que se refere aos poemas-objetos como uma “criatura anfíbia que vive entre dos elementos: el signo y la imagen, el arte visual, y el arte verbal. Un poema-objeto se contempla y, al mismo tiempo, se lee.”

⁷⁹E também os define como sendo coisas “mudas que hablan. Verlas es oírlas. ¿Qué dicen? Dicen adivinanzas, enigmas. De pronto esos enigmas se entreabren y dejan escapar, como la crisálida a la mariposa, revelaciones instantaneas” ⁸⁰.

A literatura infantil se comporta como os poemas-objetos que define Octavio Paz, pois ela também é uma “criatura anfíbia” que aos poucos vai se revelando. Alimenta-se do mundo infantil do mundo adulto e dos entremeios. O projeto gráfico-editorial é uma das maneiras de lapidar a literatura infantojuvenil.

Poesia é transfiguração da realidade objetiva ou subjetiva em expressão de beleza e de contemplação emocional. É o encontro e a harmonização do eu existencial com o eu poético, realizando a revelação do ser, da essência. Poesia é vida em sua mensagem mais profunda. Omitir a poesia na vida da criança é suprimir-lhe uma de suas atividades mais ricas, pois “a poesia é a forma mais viva e emocional da linguagem”, afirma Antonia Sáez, da Universidade de Porto Rico⁸¹

Por meio dessa citação, podemos perceber a condição de “criatura anfíbia” da literatura infantojuvenil, como sendo também um lugar de encontros. Encontro entre a “harmonização do eu existencial” e o eu poético, entre a criança/jovem e a literatura, entre o adulto e a criança (sendo ela o outro e também o outro que habita em nós). Por meio de um novo projeto, foi possível levar a poesia de Alphonsus de Guimaraens e a temática do suicídio também a outros públicos, foi possível tirar da omissão a poesia. A ênfase, a sonoridade, e o ritmo do poema *Ismália* também ajudam neste movimento, já que chamam a atenção de leitores de todas as idades, que se juntam loucos, embalados pelas rimas, no alto de uma torre.

⁷⁹ Criatura anfíbia que vive entre dois elementos: o signo e a imagem, a arte visual e a arte verbal. Um poema objeto se contempla e, ao mesmo tempo, se lê (PAZ, 1993, tradução nossa).

⁸⁰ Mudas que falam. Vê-las é ouvi-las. O que dizem? Dizem adivinhas, enigmas. Imediatamente esses enigmas se entreabrem e deixam escapar, como a crisálida e a mariposa, revelações instantâneas” (PAZ, 1993, tradução nossa).

⁸¹CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo: Global, 1985, p. 222-223.

2.2- *O Jardim*, de Carlos Drummond de Andrade: as possíveis experiências de um novo criador

Neste tópico, analisaremos uma obra com trechos de Carlos Drummond de Andrade, intitulada *O Jardim*, ilustrada por Atak e lançada em 2015 pela editora Companhia das Letrinhas. A proposta da edição é trabalhar com a temática jardim e para tanto foram escolhidos 15 poemas/contos de Drummond que tratam do tema, dos quais foram selecionados apenas alguns trechos, cada um ocupando uma página ilustrada.

A obra é feita em dimensões grandes, 25 x 30,5 cm, em capa dura. O estilo e o tom do ilustrador são evidentes desde a capa, como percebemos na imagem a seguir. O interior do livro segue um padrão: ilustrações de duas páginas e um pequeno espaço em que aparece o texto escrito, o trecho de algum dos poemas ou contos de Drummond.

Figura 10: *O Jardim* (2015), de Carlos Drummond de Andrade



Fonte: Autora

O traço grosso e forte de Atak ganha destaque, tanto que na imagem acima, por exemplo, temos que procurar o texto escrito. Além disso, escolhas ousadas fazem com que tenhamos um esforço extra para compreender a proposta. O jardim toma conta de todas as páginas em tons fortes, céu colorido em tons amarelados e rosados. A quantidade de elementos presentes na página, junto ao grosso traço do ilustrador, faz com que tenhamos de olhar atentamente toda a ilustração para podermos ver os detalhes e, quando se faz este exercício, há algumas surpresas. Alguns elementos fora do esperado aparecem, causando estranhamento à primeira vista, como mostramos nas imagens a

seguir. Os círculos em branco são uma forma de chamar atenção para elementos específicos e não fazem parte da ilustração original.

Figura 11: Detalhes 1 de *O Jardim*



Fonte: Autora

Nesta imagem percebemos um exemplo do quão denso é retratado o jardim, saindo talvez dessa designação, estando mais próxima de uma floresta. Inclusive pela presença do animal peludo que aparece escondido atrás das folhas, como se estivesse esperando para caçar. Nesta página, em especial, não aparece nenhuma linguagem escrita, dando um foco na ambientação, já que “o cenário pode contribuir muito para o conflito em uma história e para o seu esclarecimento [...] o ambiente se torna um catalisador do enredo”⁸², e de fato o é. O ambiente toma conta, catalisando os outros elementos. Como o título da obra já nos remete a um cenário, faz-se importante tal destaque e é compreensível o espaço que toma nas páginas.

Figura 12: Detalhes 2 de *O Jardim*



Fonte: Autora

⁸² NIKOLAJEVA, M. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p.95-6.

Novamente passando a sensação de uma floresta, ou até mesmo de uma fazenda, na imagem acima aparece um menino com um monóculo, aparentemente feito em papel, em cima da árvore à esquerda observando o horizonte. Na mata, vemos novamente a presença de um animal peludo vagando, há também a presença de um ser fantasmagórico em último plano, feito em tons de rosa claro com formas que lembram uma grande cobra, mas com olho e boca, cumprindo também o papel de uma nuvem. Percebemos no céu nuvens em cores e formatos diversos, além da presença, de uma só vez, do sol e da lua, e tons variados. O trecho escrito nesta página é: “Jardim, apenas, pétalas, presságio.”. Notamos que não há uma relação direta entre os elementos “estranhos” e o texto escrito.

Figura 13: Detalhes 3 de *O Jardim*



Fonte: Autora

Já a imagem acima mostra duas páginas com muitos elementos ilustrativos que nos chamam atenção. Um deles, em primeiro plano, é uma fruta partida ao meio, com proporções muito grandes, do mesmo tamanho ou maior do que as pessoas que aparecem retratadas. O segundo elemento que nos salta aos olhos é o casal sentado no chão, a mulher está completamente nua, e o homem, em contrapartida, muito bem vestido com terno e gravata. Mais atrás, no terceiro plano, temos uma árvore cujo tronco é representado como o corpo de uma mulher, mas ao mesmo tempo tem um pequeno galho na altura de onde

seria a cintura que poderia ser a representação do órgão sexual masculino, o que nos permite interpretar a fruta partida como o órgão sexual feminino. Mais à esquerda da página, no céu, temos novamente a figura de uma nuvem fantasmagórica, com olhos e um sorriso, lembrando feições humanas. Além disso, há novamente a figura do monstro no canto esquerdo, com proporção pequena e feições humanas, porém exageradas.

No final de ambos os lados, há uma frase. No lado esquerdo, aparece o trecho “Amor’- eu disse- e floriu rosa embalsamando a tarde melodiosa”, e no canto direito, “no canto mais oculto do jardim, mas seu perfume não chegou a mim”. A suposta sensualidade nas imagens pode ser um reflexo do amor sugerido no texto, da mesma maneira que as flores em tons rosa, mas novamente não há uma relação entre os monstros com feições humanas ou outros elementos, como seria o caso da presença de tantas pessoas de repente neste ambiente, da mulher que parece estar lavando roupa em uma pequena poça de água no meio da página, de tantos animais, frutas e árvores, por exemplo.

No miolo do livro, é difícil achar um fio condutor das ideias entre as imagens e, principalmente, entre as imagens e os textos. Um fio condutor evidente é entre a primeira representação do jardim, que aparece vazio, e a última imagem, que mostra somente um cesto de frutas, podendo ser interpretadas como uma plantação que nasceu, cresceu e deu frutos, o que pode significar também a morte do jardim, já que seus frutos estão agora sobre a mesa.

Figura 14: Detalhes 4 de *O Jardim*



Fonte: Autora

Uma hipótese para a discrepância entre as imagens e a escrita seria que o ilustrador tivesse partido das imagens e só depois chegado aos textos de Drummond, selecionados

em função da temática do jardim. Desse modo, faria sentido pensarmos na obra em questão como um Livro de Imagens. Esta hipótese é feita devido à percepção da grande influência das pinturas francesas da segunda metade do século XIX tanto nos traços quanto nas ilustrações do livro. Podemos notar, por exemplo, algumas referências diretas a obras de Édouard Manet, como nas imagens a seguir.

Figura 15: Pintura “*le déjeuner sur l'herbe*” (1863) de Édouard Manet e ilustração em *O Jardim*



Fonte: Google e autora

Figura 16: Pintura “*La famille Monet dans leur jardin à Argenteuil*” (1874) de Édouard Manet e ilustração em *O Jardim*



Fonte: Google e autora

O intrigante desta hipótese é tentar entender quais foram as motivações que o ilustrador teve em colocar estes elementos da pintura clássica em um livro infantojuvenil de modo a juntar várias pinturas com trechos de Drummond. Da mesma forma que estes elementos podem novamente reforçar a fragmentação do livro, juntando além de partes de textos de Drummond também pinturas clássicas, abre o imaginário do leitor que consegue acessar tais referências. Novas possibilidades de leituras, por exemplo,

pensando no movimento artístico vigente na segunda metade do século XIX, o Impressionismo, principalmente na França. Este movimento frisava a representação de cenas presenciadas pelo próprio pintor, e que por isso há uma vasta interpretação dos grandes e formosos jardins franceses, sendo que em um deles, alguns dos personagens dessas pinturas se encontram e dividem o mesmo espaço nas ilustrações de *O Jardim*.

A leitura acontece de forma fluida, mesmo com tantas informações, guiada principalmente pela beleza das imagens que tomam conta das páginas. Os trechos, que aparentam ter sido colocados sem sequência perceptível e sem relação umas com as outras (a não ser pelo fato de tratarem do mesmo tema), fazem com que a leitura se perca em uma grande salada mista no jardim e fique vaga, mesmo não sendo uma leitura penosa. Chegamos ao final com a sensação de não termos entendido o que acabamos de ler. Se colocássemos os trechos juntos como um poema a fim de interpretá-los, teríamos o seguinte:

O jardim, convite à preguiça, exige trabalho infatigável.
 Jardim apenas, pétalas, presságio.
 Debaixo de cada árvore faço minha cama, em cada ramo dependuro
 meu paletó.
 Desejaríamos que falassem como falam os animais, como falamos nós
 mesmos.
 Hoje tem festa no brejo!
 Nesta boca da noite, cheira o tempo a alecrim.
 A flor não nasceu para decorar nossa casa, embora o morador pense o
 contrário.
 Não, não pense que as flores cobrem o telhado: elas formam o seu teto
 especial.
 Não é mistério para os entendidos que há uma linguagem das plantas.
 Tristeza de ver a tarde cair como cai uma folha. (No Brasil não há
 outono mas as folhas caem.)
 A rosa não é rosa; é projeto de rosa continuamente renovado.
 “Amor” – eu disse- e floriu uma rosa embalsamando a tarde melodiosa
 no canto mau oculto do jardim, mas seu perfume não chegou a mim.
 Um frio azul se derrama e colhe de rama em rama toda cantiga de
 pássaro.

A natureza é imóvel. A natureza, tapeçaria onde o verde silente se repete entre caminhos que não levam a nenhum lugar. São caminhos parados. Se propósito. O lago, tranquilo, tranquilidade oferecida. É jardim, nada mais.⁸³

Os poemas dadaístas⁸⁴ nos provam, até hoje, que o modo convencional de se fazer um poema “perfeito” não é a único que existe e que também a desordem das palavras, a banalização da rima, da lógica, do raciocínio e a incoerência também têm sua beleza. Portanto, não questionamos o fato de o poema se formar a partir dos trechos de outras obras ou das imagens aparentemente desconexas, porque sabemos que é possível, inclusive para as crianças, múltiplos sentidos, mas como os trechos são tirados de textos com gêneros diferentes e cada um com a sua significação, seria até difícil analisá-los com nossos instrumentos habituais de crítica literária. Em uma leitura colaborativa é possível encontrar vários sentidos para frases, exercício que não é exclusivo do adulto.

Os que, como Rousseau, julgam como clareza é qualidade indispensável a um livro infantil, - essa clareza de certas histórias que não confiam na visão poética da criança – ficarão surpreendidos com o interesse de Alice por um livro, sob certos aspectos tão obscuro como se o autor escrevesse para adultos, - e apenas certos adultos⁸⁵

Não é em vão que estamos sempre nos surpreendendo com as escolhas das crianças e dos jovens. Ninguém diria, por exemplo, que os livros grossos e sem ilustração como *Harry Potter* e *As crônicas de gelo e fogo* fariam tanto sucesso entre este público, portanto, não podemos dizer que as crianças/jovens não entenderiam a obra *O jardim* e que não achariam explicação para cada detalhe que parece nos escapar. Alguns podem não chegar à metáfora do jardim em sua completude, “como um símbolo, funciona como uma ponte para atingir a parte mais profunda da pessoa humana”, como “o processo de individuação, um processo de vida-morte-vida”, como analisa Nassar⁸⁶, mas com certeza chegariam às suas próprias conclusões.

⁸³ ANDRADE, Carlos Drummond de. *O jardim*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

⁸⁴Faz uso do nonsense, ou seja, da falta de sentido da linguagem. Neste movimento as palavras são dispostas conforme surgem no pensamento, a fim de ridicularizar o método tradicional. A linguagem dadaísta pretende anular qualquer barreira quanto a significações, pois, para eles, o importante nas palavras não é seu significado, mas sim sua sonoridade.

⁸⁵MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979, p.89.

⁸⁶ NASSAR, Maria Cecília de Queiroz Carrera. *O que dizem os símbolos?* São Paulo: Paulus, 2003, p.39.

Uma ilustração que apenas tenta representar a realidade pouco provocaria o leitor a investigá-la, a construir novos sentidos, pois tende a mostrar uma verdade a ser observada. No entanto, uma ilustração que, ao contrário, subverte estereótipos na sua forma e contradiz de alguma maneira o conteúdo da narrativa, poderia surpreender o leitor, exalar a paixão (GREIMAS; FONTANILLE, 1993) que o convida a ingressar num novo mundo, a construir sentidos, a vivenciar uma experiência de leitura estética.⁸⁷

Há, em *O jardim*, tal possibilidade de “surpreender o leitor” e de “exalar a paixão”, tanto por meio das ilustrações quanto pelos textos, convidando-o para entrar em um mundo novo através da imaginação. Afirmar, portanto, qual das técnicas de ilustrações ou de projeto gráfico-editorial tem mais qualidade, se de *Ismália* ou de *O jardim*, significa ingressar em terreno perigoso, pois estamos diante de experiências de leituras diferentes. Se há mais qualidade em uma do que em outra é difícil medir e este não é o foco desta análise. Há, no entanto, a visão de que uma ilustração plurissignificativa⁸⁸ daria ao leitor (ao menos o que se encontra nas primeiras infâncias) a chance de reconstruir significados a partir da interação, dando-lhe espaço para criar a partir do ponto de vista do ilustrador, sendo interessante esse olhar para a nossa análise. A imprecisão/indefinição da imagem possibilitaria ao leitor não apenas observar, mas também introduzir seu repertório na concretização do texto.

Na ilustração do livro infantil, as qualidades puras, imediatamente sentidas, são típicas da primeiridade. Resultam do momento em que a criança passa as páginas do livro infantil, sem se deter nos detalhes das imagens; pode até, num comportamento natural de busca de conhecimento, ser capaz de ficar diante de uma imagem e fazer sua leitura durante longo tempo. Entretanto, deve-se levar em consideração que essa leitura tem características específicas e diferentes de outros níveis de leitura ou de outras faixas etárias.⁸⁹

O exercício da alteridade se faz novamente necessário. Quando nos deparamos com uma obra como *O Jardim*, precisamos ter clareza do quanto ela está livre para a leitura de

⁸⁷ RAMOS, Flávia; NUNES, Marília. “Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura”. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Editora UFPR, p.261.

⁸⁸ RAMOS, Flávia; NUNES, Marília. “Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura”. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Editora UFPR, p.261

⁸⁹ CARNEIRO, Liliâne Bernardes. *Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008, p.47.

peças com diferentes níveis de idade, conhecimento etc. É importante sabermos que, por exemplo, como visto na citação, uma criança na primeira idade passaria as páginas do livro sem se deter a detalhes. Muito dificilmente iria questionar o pouco espaço para as frases ou as frases desconexas ou com nuvens com olhos e boca. É preciso entender que por ser uma obra livre, para algumas pessoas ela funciona e muito bem. Temos que considerar as características dos diferentes tipos de leitores assim como as de cada elemento constituinte do objeto-livro.

Depois de sabida as individualidades, é preciso entender correlações, como afirma Cademartori, “se o desenho e a letra são, ambos, manifestações gráficas, cabe contudo, levar em conta as características distintas de cada inscrição e em que medida se dá a relação entre elas”⁹⁰. Nenhuma relação de impressão, ou gráfica, ou de design é óbvia e se faz por si só. Por isso é preciso um projeto. Temos que reconhecer as individualidades de cada elemento, que devem se comportar como queijo e goiabada, cada um com suas características, formando, quando juntos, um novo sabor que depende da harmonia entre os dois. Como propõe Leffa⁹¹, ler é extrair significado do texto (a imagem também é um texto) e sua efetiva contribuição poderá ser medida depois do término da leitura. Os elementos se unem em prol de uma causa: a leitura. A literatura tem que fazer sentido, em alguma medida, ao leitor, se não a leitura não acontece. Este é o caso de *O Jardim*. Nele os elementos existem, porém, utilizando de uma visão analítica, em muitos momentos que deviam construir juntos os sentidos, isto não é feito.

Ainda sobre os elementos, é importante nos questionar qual é a visão de literatura infantojuvenil que o ilustrador e/ou editor da obra tem para empregar frases recortadas de outras obras, sendo que poderia ter escolhido utilizar uma ou duas por inteiro. Entramos novamente no limite da literatura infantojuvenil. Seria feita essa mesma escolha se a classificação na ficha catalográfica fosse direcionada aos adultos? O que sabemos é que um livro continuaria atingindo o público infantil e juvenil mesmo tendo uma obra integral de Drummond, autor consagrado, como pudemos perceber anteriormente com *Ismália*.

Outra questão presente nesta edição de *O Jardim* é como o projeto gráfico-editorial pode abalar as noções de autoria, assim como abala as noções de classificação em *Ismália*. Quando nos deparamos com uma obra de arte, uma pintura por exemplo, percebemos que

⁹⁰CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 79.

⁹¹LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

de alguma forma o pintor está vivo, mesmo que ela não seja mais integralmente deste pintor, por já ter passado pelo processo de restauração. Outros artistas mexeram na obra, mas sem modificá-la radicalmente. Este não é o caso de *O Jardim*. Nesta edição o conjunto de escritos de Carlos Drummond de Andrade foi profundamente modificado, já que o poema formado não é um poema pensado pelo escritor, mas sim uma junção de trechos de outros livros juntos em um novo projeto gráfico. Podemos dizer que esta obra é mesmo de Drummond?

Como vimos no histórico, desde a Segunda Guerra Mundial houve a redução do formato e volume das obras literárias, incluindo infantojuvenis, havendo o costume de publicar resumos para que coubessem nas edições. Este estilo de resumir “é tão generalizado que constantemente se transforma em controle autoral implícito, que por sua vez se torna um marcador (ou um pretense marcador) do gênero literatura infantil.”⁹² Um movimento semelhante a esse de resumo acontece em *O Jardim*, já que não é feito um resumo propriamente dito, mas sim uma colcha de retalhos, uma junção.

A escolha pela fragmentação em nome de um projeto de design gera efeitos na experiência de leitura, os quais podem ser positivos ou negativos a depende da experiência do leitor. Segundo Chartier (1999), foi Foucault quem sugeriu que certos gêneros para circular e serem recebidos precisam de uma identificação fundamental dada pelo nome de seu autor, enquanto outros não. Uma lei ou uma publicidade no mundo contemporâneo, por exemplo, alguém os escreveu, mas eles não têm identificação de autores. Isso é diferente do que ocorre com os escritos artísticos, que quando publicados comumente são associados diretamente a um nome.

Chartier (2014) apresenta uma história sobre a obra de Shakespeare que ilustra bem a questão da autoria. Com a Restauração da monarquia inglesa, escocesa e irlandesa em 1160 e até o começo do século XIX, a obra de Shakespeare que vinha sendo relançada assumiu duas formas principais. A primeira estabeleceu a modernização das peças exigida pelo palco de teatro, contra o desejo dos editores de se voltarem ao texto original, puro e autêntico. Chartier afirma que David Scott Kastan qualifica tal ambivalência, que afetou uma era, como “esquizofrênica”, que seria a relação da época de meados do início do século XIX com Shakespeare (de admiração, mas, de um modo, presunçosamente alterando suas peças em busca de sucesso no palco e, de outro modo, buscando o texto

⁹²HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. CosacNaify, 2010, p.132.

autêntico na sucessão de edições eruditas). Os textos eram cortados, adaptados e transformados para novas encenações nos teatros. Muitos escritores se especializaram em reescrever textos shakespearianos para ajustá-los às novas exigências do teatro, aplicando-lhes também as convenções e censuras de um novo tempo. As edições eruditas têm o objetivo oposto, de encontrar, segundo “a pureza original” da obra e restaurar “o verdadeiro poeta”.

Com a obra *O Jardim* acontece algo muito semelhante ao que faziam os modernizadores das obras de Shakespeare: “a mudança no status público e estético de Shakespeare, daí em diante ‘o poeta nacional’, transformou não só a significação atribuída a suas peças, mas também a letra de seus textos”⁹³. Drummond também é aclamado como o poeta nacional e agora passa por esse processo de novas significações concedidas aos seus textos. Shakespeare ficou tão famoso e legitimado que os papaleiros lhe atribuíam textos que não eram seus a fim de acirrar a disputa entre eles de quem vendia mais, como ocorreu com as edições *in-quarto* de *Ricardo II* e de *Ricardo III* em 1598, por exemplo, que no ano anterior haviam sido publicadas sem menção ao autor. Seria *O Jardim* um exemplo desse para Drummond? O que foi publicado não é o texto tal como o autor escreveu, gerando significações diferentes das pretendidas por ele.

O mundo contemporâneo preza muito pela identificação de autoria, a ponto de tornar a falsificação ou cópia um crime de direito autoral. “Para os autores de hoje, o perigo de perder seus direitos é, de fato, mais difundido que o de perder sua liberdade”, mas quais seriam os limites desses direitos? Chartier, diz que Foucault, ao

assumir a publicação da obra de Nietzsche, por exemplo, onde se deveria parar? Seguramente tudo deve ser publicado, mas o que é “tudo”? Tudo que o próprio Nietzsche publicou, com certeza. E quanto aos rascunhos em estado bruto para suas obras? Obviamente. Os planos para seus aforismos? Sim. As passagens apagadas e notas no pé das páginas? Sim. E se, dentro de um livro de trabalho cheio de aforismos, for encontrada uma referência, a anotação de um encontro ou um endereço, ou uma lista de lavanderia: é uma obra ou não? Por que não? E assim por diante, *ad infinitum*.⁹⁴

⁹³ CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.291.

⁹⁴ *Ibidem*, p.147.

No caso de Drummond, o que ocorre se alguém desejar publicar fragmentos de seus textos? Qual é o limite da questão autoral? Por que a literatura infantojuvenil abarca esse tipo de publicação?

Quem, por exemplo, determina o estilo do livro para criança contemporâneo? Seriam as editoras internacionais ou os pedagogos, os dois, ironicamente, mais envolvidos? Quem determina o conteúdo (se é que semelhante conceito pode ser cogitado em tempos pós desconstrutivistas)? É a criança ou o profissional de marketing?⁹⁵

São muitas questões e todas elas pertinentes para nos voltarmos novamente aos limites da literatura infantojuvenil. Esse gênero tão flexível abre espaço também para edições com textos fragmentados como *O Jardim*. É possível nos questionarmos se o ilustrador desta edição exerceu sua alteridade quanto aos múltiplos leitores que terão acesso a essa obra ou se simplesmente escolheu fragmentos que ficariam melhor a sua proposta. O nosso dever aqui é questionar essas escolhas justamente na literatura infantojuvenil e refletirmos sobre como estamos apresentando um autor como Drummond ao público leitor deste gênero, e não achar culpados. Respondendo a algumas perguntas da citação acima, queremos destacar com nossa pesquisa que a criança não participa de nenhuma etapa da produção dos livros. É necessário que os responsáveis pratiquem a alteridade e descubram o devir, em respeito e compromisso ao que produzem para o público infantojuvenil, e na tentativa de sempre acolher e envolver mais a criança nos processos.

Hunt (2010) afirma que o grupo menos influente no processo do livro infantojuvenil é o autor. Tal afirmação é pertinente, mas devemos dizer que essa pode não ser a verdade quando a autoria tem um caráter compartilhado, em situações em que um desses autores irá lançar uma nova edição do outro, inclusive quando um dos autores já está morto. A “modernização” ou reedição ou adequação dos livros, principalmente no que diz respeito à literatura infanojuvenil, conta sim com a participação ativa de um dos autores, como foi possível percebermos em *Ismália* e também em *O Jardim*, que ditam as regras do jogo a serem descobertas pelo leitor.

Na exploração espontânea da língua pela criança, a referencialidade, frequentemente, se torna secundária, o que privilegia a função poética da linguagem. É uma atividade prazerosa para a criança descobrir as possibilidades combinatórias das unidades linguísticas e, ao mesmo

⁹⁵ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p.227.

tempo, perceber em que medida funciona a sujeição às regras que ela está, igualmente, descobrindo.⁹⁶

Verdade é que se cometeu um equívoco ao pensar que o nome de Drummond na capa poderia chamar mais atenção das crianças, já que, como percebemos com a citação acima, elas não se importam com a referencialidade em primeiro plano, e também porque “ao trabalhar com crianças e livros, não podemos assumir os tipos de valores existentes na ‘alta cultura’ e na academia”⁹⁷ ademais, como afirma Hunt, não existem cânones na literatura infantojuvenil, o que pode ser questionado se a visão de cânone entendida for a de que é algo interior ao leitor. Porém, mesmo diante às duas hipóteses, as crianças não reconheceriam Drummond como um autor canônico da literatura brasileira, como um de seus maiores nomes e toda a sua contribuição para o campo e por este motivo se interessariam pelo livro. O que nos leva a três hipóteses: ou este nome foi colocado para tentar dar um sentido de autoridade ao livro infantojuvenil, ou foi colocado por motivos mercadológicos, já que são os adultos que, em sua maioria, compram os livros e estes sim reconhecem o cânone, ou foi verdadeiramente uma tentativa de recriação da obra de Drummond, em sentido parecido ao de “transcrição”.

Para essa última hipótese, precisamos entender do que se trata este conceito. Transcrição é um termo amplamente utilizado no campo da tradução, desenvolvido principalmente a partir do Movimento da Poesia Concreta visando uma aplicação específica, que fosse condizente às reivindicações deste movimento. Um dos grandes pesquisadores dessa prática tradutora é Haroldo de Campos, e para ele

só é possível a tradução com a recriação, daí a opção pelo vocábulo transcrição. Ao recriar, o tradutor se investe na função de autor e, embora tenha em mãos uma partitura e a ela deva ser fiel, interpreta-a como um novo criador, em pleno exercício de seus instrumentos sincrônicos. Autor e transcriador estão irmanados pelo viés sincrônico de uma mesma luz estética⁹⁸

Nesse contexto, portanto, seria válida a criação em cima de outra obra anteriormente escrita, porém em outra língua, já que é a maneira encontrada para traduzir uma informação cuja mudança em sua estrutura acarreta uma perda em sua essência, sendo o tradutor, então, “um novo criador”, com o pensamento de que “quanto mais inçado de

⁹⁶ CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.70.

⁹⁷ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p.31.

⁹⁸ AMARAL, Beatriz Helena Ramos. “Haroldo de Campos e a tradução como prática isomórfica: as transcrições” *Eutomia*, Recife, 11 (1): 261-268, Jan./Jun. 2013, p.255-6.

dificuldades fosse esse texto, mais recriável, mais sedutor, enquanto possibilidade aberta à recriação”⁹⁹. Em um mundo onde os textos circulam muito, estão em constante ir e vir e “atualizações”, “segundo essa linha de raciocínio, quem transgride por último transgride melhor, alçando-se ao posto de transcriador-mor.”¹⁰⁰ Seria vantajosa essa cadeia de poder sobre o texto e as tantas transcrições que acabam nos afastando dos autores?

Considerando que foi feito algo muito semelhante à transcrição em *O Jardim*, em uma tentativa de “traduzir” uma linguagem adulta para uma linguagem que coubesse em um livro infantojuvenil, só poderemos aferir a qualidade desse trabalho comparativamente

e não por um critério absoluto, seja ele o mais potencialmente transcriador, fundado numa poética sincrônica da “agoridade”. Como o efeito a ser obtido pela tradução jamais deve ser tomado em si mesmo, na imanência do texto, pode ser que a mais literal (e do ponto de vista de Haroldo, a mais condenável) das traduções seja aquela que vai gerar num futuro leitor os maiores desdobramentos inventivos. Em contrapartida, a mais transgressora das traduções pode criar bloqueios mesmo no leitor culto, que eventualmente não tenha afinidades com a linguagem proposta. Pois, no que diz respeito à tradução como à literatura em geral, nenhum efeito, por mais transgressor, é garantido de antemão.¹⁰¹

Justamente por não ser garantido de antemão é que não poderíamos aferir a qualidade (para o público infantojuvenil) de *O Jardim*. Como já foi dito, isto só seria possível depois da leitura por parte de leitores em diferentes níveis de infância, para ver se gera bloqueios ou não, e comparativamente com outra obra com a mesma premissa, do mesmo autor, no gênero infantojuvenil.

Fato é que as questões envolvendo autoria se fazem importantes para o estudo da literatura infantojuvenil. Seria a flexibilização de autoria também uma característica do gênero, já que hoje “até literário pode ser ajustado para se tornar menos um ato isolado de um único autor, e cada vez mais o produto de um processo no qual o autor é um dos membros de um grupo de vários autores – um grupo que ao final pode incluir o ‘leitor’”¹⁰², devido aos novos suportes digitais? Assim como também são importantes as questões

⁹⁹*Ibidem*, p.263.

¹⁰⁰ NASCIMENTO, Evandro. “Traduzindo Haroldo”. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. v. 13, n. 19 (2011), p.36-7.

¹⁰¹*Ibidem*, p.38.

¹⁰² Nigel Woodward apud Hunt, 2010.

sobre a unidade dos elementos, da ilustração, e das relações de impressão anteriormente abordados.

Tudo isso nos serve, mais uma vez, para observarmos como o projeto gráfico editorial/ design tem poder. Ele coloca à prova a classificação de um livro, como em *Ismália*, e a autoria, como em *O Jardim*. O projeto gráfico editorial prende o leitor ou o expulsa da leitura logo em seu início por suas características físicas identificadas no objeto-livro. Um projeto gráfico mal planejado pode “travar” o leitor em uma determinada parte da página, como pode acontecer em *O Jardim* devido à falta de coerência dos elementos, dificultando a fluidez do texto, ou pode, ao mesmo tempo, ser um fator positivo para instigar a imaginação, hipóteses que só são possíveis de ser afirmadas depois da leitura.

Por isso, a contribuição de um projeto de design e das ilustrações vai além de simplesmente dar beleza à obra, sendo pontes que possibilitam os questionamentos do v~ao entre criança e adulto, os quais, por sua vez, podem ser terreno para o reconhecimento da criança em nós, do devir. Por conta dessa criança em nós, fica mais fácil ter empatia pelas crianças a nosso redor e dar-lhes voz, para que possamos realmente escutá-las e entendermos o que muitas vezes supomos. Entendermos por exemplo que tipo de leitura as crianças conseguem fazer de uma obra como *O Jardim e Ismália*.

Capítulo 3

“Para que afinal as coisas têm nomes?”



CAPÍTULO 3 – Para que afinal as coisas têm nomes?

Vendo passar o cortejo fúnebre, o menino falou:

- Mãe: eu também quero ir em caixa daquelas.

A alma da mãe, na mão do miúdo, estremeceu. O menino sentiu esse arrepio, como descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço, em repreensão.

- Não fale nunca mais isso.

Um esticão enfatizava cada palavra.

- Porque mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele falecido.

- Viu? Já está a falar outra vez?

Ele sentiu a angústia em sua mãe já vertida em lágrima. Calou-se, guardado em si. Ainda olhou o desfile com inveja. Ter alguém assim que chore por nós, quanto vale uma tristeza dessas?

À noite, o pai foi visitá-lo na penumbra do quarto. O menino suspeitou: nunca o pai lhe dirigira um pensamento. O homem avançou uma tsolene, anunciando a seriedade do assunto. Que a mãe lhe informara sobre seus soturnos comentários no funeral. Que se passava, afinal?

- Eu não quero mais ser criança.

- Como assim?

- Quero envelhecer rápido, pai. Ficar mais velho que o senhor.

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida parece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviamos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se fosse para lhe roubar a fonte desse tempo, porque razão deixaram beber dessa água?

- Meu filho, você tem que gostar de viver, Deus nos deu esse milagre. Faça conta que é uma prenda, a vida.

Mas ele não gostava dessa prenda. Não seria que Deus lhe podia dar outra, diferente?

- Não diga isso, Deus lhe castiga.

E a conversa não teve mais diálogo. Fechou-se sob ameaça de punição divina.

O menino permanecia em desistência de tudo. Sem nenhum portanto em consequência. Até que, certa vez, ele decidiu visitar seu avô. Certamente ele o escutaria com maiores paciências.

- Avô, o que é preciso para ser morto?
- Necessita ficar nu como um búzio.
- Mas eu tanta vez estou nuzinho.
- Tem que ser leve como lua.
- Mas eu já sou levinho como a ave penugenta.
- Precisa mais: precisa ficar escuro na escuridão.
- Mas eu sou tinto e retinto. Pretinho como sou, até de noite me indistinto do pirilampo avariado.

Então, o avô lhe propôs o negócio. As leis do tempo fariam prever que ele fosse retirado primeiro da vida. Pois ele falaria com Deus e requeria mui respeitosamente que se procedesse a uma troca: o miúdo falecesse no lugar do avô.

- A sério, avô? O senhor vai pedir isso por mim?
- Juro, meu filho. Eu amo de mais viver. Vou pedir a Deus.

E ficou combinado e jurado. A partir daí, o menino visitava o avô com ansiedade de capuchinho vermelho. Desejava saber se o velho não estaria atacado de doença, falho no respirar, coração gaguejando. Mas o avô continuava direito e são.

- Tem rezado a Deus, avô? Tem-lhe pedido consoante o combinado?

Que sim, tinha endereçado os ajustados requerimentos. A troca das mortes, o negócio dos finais. Esperava deferimento, ensinado pela paciência. Conselho do avô: ele que, entretanto, fosse meninando, distraído nos brincados. Que, ainda agora, o que ele se lembrava era o mais antigo de sua existência. E lhe contou os lugares secretos de sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço se criava, convertido em menino. A voz antiga era o pátio onde ele se adornava de folguedos. E assim sendo.

Uma certa tarde, o avô visitou a casa dos seus filhos, sentou-se na sala e ordenou que o neto saísse. Queria falar a sós, com os pais da criança. E o velho deu entendimento: criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com miúdo.

Faltava aceitarem despir a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece – nascemos em outras vidas. E nada mais falou. [...]

(COUTO, Mia. “O rio das quatro luzes” in *A menina sem palavra*.2013, p. 129– 132).

**

Diante desta situação, o que nos chama a atenção no conto de Mia Couto é a diferença no modo como os pais e como o avô lidam com o garoto que queria morrer. A infância não é sinônimo de felicidade, é inclusive um período muito duro e difícil para alguns, então, até certo ponto, é compreensível a frustração que o menino sente com esse período que o decepciona, que não corresponde às idealizações. O avô olha para o menino a fim de ver além do problema, com um olhar cheio de devir, dando-nos a brecha para aprofundarmos esse conceito neste capítulo permitindo-nos pensar em formas de subverter as noções estabelecidas de criança e adulto e de seus papéis sociais. Com isso, discutiremos como na literatura é possível resgatar a infância, considerando a ponte que o projeto gráfico-editorial e as imagens estabelecem entre a criança e o adulto. Recorrendo ao devir, assim como o avô, podemos compreender como a cultura influencia na leitura e nos juízos de valor que fazemos sobre a literatura.

O ponto de equilíbrio entre ter a visão dos pais ou a do avô permite-nos, pela literatura infantojuvenil, explorar a alteridade e as potências do devir-criança, e dar-lhes vida, para que seja possível conceder sentido ao efeito significativo produzido pela forma à criança-em-nós e conseguir, através da empatia entre estas duas crianças, enxergar e escutar a criança do mundo real, que está em nossa volta, sobre suas percepções e leituras.

3.1-Criancice é como amor, não se desempenha sozinha

Entre o que já foi e não é mais (passado), e o que há de ser e não é ainda (futuro), temos uma ligação: o tempo. Os gregos antigos tinham diversas palavras pra refletir e dizer o tempo. Uma delas ainda bem conhecida é *chrónos*, que compreende a continuidade de um tempo sucessivo. Platão, em sua obra *Timeu*, define *chrónos* como “a imagem móvel da eternidade (*aión*) que se move segundo o número”¹⁰³. *Chrónos*, seria, portanto, o mundo em movimento que habitamos e que numeramos. Aristóteles também se preocupa com este mundo (e apenas este), definindo *chrónos* como “o número

¹⁰³FIGUEIREDO, M. J. Platão. *Timeu*, Lisboa, Instituto Piaget. 2004, p.22..

do movimento segundo o antes e o depois”¹⁰⁴. Nestas concepções, o tempo-*chrónos* é a soma do passado, do presente e do futuro, sendo o presente um limite. Não é ao acaso que *Chrónos* foi inclusive uma divindade amplamente adorada: todos reconheciam a importância do tempo.

Mas *crónos* não foi a única palavra a designar tempo para os gregos. Temos também *kairós*, que significa proporção, medida, ao se relacionar com o tempo do “momento crítico”, oportunidade, “temporada”¹⁰⁵. Além dessas duas, =outra palavra que tem forte relação com o tempo é *aión* e Platão a utilizava para se referir à eternidade na passagem de *Timeu* citada acima. Em um de seus usos mais antigos, *aión* expressa a intensidade do tempo da vida humana, no sentido de destino, duração, e não uma temporalidade numerável ou sucessiva. Se *aión* é duração, e *chrónos* é limite, Kohan acredita que um fragmento de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância quando este diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘crianças’), seu reino é o de uma criança, infantil”¹⁰⁶. Kohan afirma que existe uma relação firmada nesta frase, sendo ela tempo-infância (*aión-país*) e poder-infância (*basileíe-país*). Isto indicaria, dentre outras coisas, que o tempo da vida não é somente uma questão de movimento numerado e que esta outra forma de ser temporal pode ser pensada como um modo de ser criança.

Se a lógica temporal de *chrónos* segue os números, a de *aión* brinca com eles e trabalha os movimentos como uma orquestra regida por uma criança. Ainda segundo Kohan, o fragmento de Heráclito também sugere que a infância não é somente uma etapa, uma fase numerada ou quantificada da vida humana, mas sim um reinado que tem como marca a intensidade. No reino infantil, então, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade de duração. Uma força infantil, diz Kohan sugerir Heráclito, é o tempo aiônico. Sugere também que a infância, muito além de uma etapa de vida, é uma potência, um reinado, uma força vital.

O filósofo francês Gilles Deleuze também distingue dois modos da temporalidade: o devir e a história¹⁰⁷. Segundo o autor, a história não seria a experiência, mas sim o conjunto de condições de uma experiência, de um acontecimento. A história seria uma

¹⁰⁴ ARISTÓTELES. *Física*. Trad. Cast. Alejandro Vigo. Libros III-IV. Buenos Aires. Biblos, 2001, p. 47.

¹⁰⁵ LIDDELL, Henry, SCOTT, Robert. *A GreekEnglishLexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1966, p.859.

¹⁰⁶ KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Disponível em <http://27reuniaio.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 20 de out de 2019.

¹⁰⁷ DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 210-1.

sucessão de efeitos de uma experiência/acontecimento. Estão, portanto, de um lado as condições e efeitos, e de outro o acontecimento, a criação, o chamado *intempestivo* por Nietzsche. Fica assim separada a história, *chrónos*, com suas majorias e contradições, do devir, *aión*, com as minorias e linhas de fuga.

Kohan afirma que o devir é sempre minoritário porque um acontecimento, uma experiência, interrompe a história e a revoluciona, criando uma nova história, um novo começo. No mesmo raciocínio, as majorias não são definidas por números ou quantidades, pois são um modelo ao qual se há de conformar, ao contrário das minorias, que, segundo Deleuze e Guattari, são potências não numeráveis ou agrupáveis em conjuntos; elas estão sempre em processo, não existe modelo. Esse dinamismo das minorias, fator liberador do devir, é de certa forma nômade¹⁰⁸, o que de alguma maneira permitiria fugir do controle, da pretensão totalizadora e unificadora, sendo uma força de resistência, um “exorcizar a vergonha”¹⁰⁹. É por esta razão que se usa a forma infinitiva ao se tratar de devir, acontecer e experienciar, “por isso a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o infantil”.¹¹⁰

O devir se instaura em outra temporalidade, habita um tempo outro, diferente do sucessivo, cronometrado, delimitado, imperioso e controlado. O tempo controlado é caracterizado pela sucessão somatória do passado, do presente e do futuro, em que a história se instaura na sucessão de fatos e acontecimentos. Tempo este que regula e limita nossas vidas em séries numeradas, pré-estabelecidas, em que qualquer fuga a ele é caracterizada como perda de tempo, fazendo, por exemplo, a Rainha de Copas gritar a plenos pulmões, “Ele está assassinando o tempo! Cortem-lhe a cabeça.”¹¹¹ Lembremos ainda de Alice, em uma conversa com o Chapeleiro, que a recrimina por perder tempo com charadas: “Acho que vocês poderiam fazer algo melhor com o tempo, do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta”.¹¹² O tempo do devir é a suspensão do tempo

¹⁰⁸ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs. *Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997b. p. 50-4.

¹⁰⁹ DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 212.

¹¹⁰ KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 20 de out de 2019, p.4.

¹¹¹ CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho*. 2.ed. cm. E il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p.58.

¹¹² *Ibidem*, p.57.

cronológico, é a reticências, colocando em jogo a intensidade da duração do vivido, do experienciado, do acontecimento.

Entendemos, portanto, através do devir, que instaura outra temporalidade que não a da história, que habitamos muitos espaços, muitas temporalidades e muitas infâncias. Mesmo se colocando em outra temporalidade, não podemos entender o devir como assimilar-se, ou imitar, ou fazer como modelo ou até voltar-se e tornar-se outra coisa em um tempo sucessivo, não é o movimento de regredir ou fingir ser outra pessoa. De forma clara e objetiva, o devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, ou até retroceder à própria infância cronológica. O devir-criança, pelo contrário, é a infância como intensidade, um sair do seu lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos e/ou inesperados, um situar-se em intensidade no mundo, é algo sem passado, presente ou futuro, portanto, sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direções próprias.¹¹³ O devir-criança é um¹¹⁴ adulto, uma criança, um humano, que se encontra com aquilo que a princípio não se é, para encontrar-se.

Deleuze e Guattari afirmam ainda que as crianças obtêm suas forças do devir molecular, que as faz passar entre as idades, e que saber envelhecer não é o manter-se jovem, mas sim extrair os fluxos que constituem a juventude de cada idade.¹¹⁵ Tal concepção, se bem compreendida, é capaz de tirar a carga negativa sobre a idade existente em nossa sociedade, com a quase “obrigação” de se parecer sempre jovem, como uma criança, com pele de bebê (ainda mais para as mulheres). Assim, o devir é, além de um autoconhecimento, um livramento de amarras sociais. O devir-criança é, então, uma força que extrai do próprio corpo as partículas e fluxos que cedem lugar a uma “involução criadora”, às “núpcias anti-natureza”, a uma força inesperada, que irrompe sem ser convidada ou antecipada.

Podemos observar esse movimento na literatura infantil e nos seus diversos projetos gráfico-editoriais que proporcionam este fator surpresa, e por isso, também, servem como gatilho para o devir-criança. Ao nos depararmos com algo fora de nossa realidade, algo que é de outro, um sentimento de devir nos irrompe, inesperadamente, fazendo-nos reconhecer o outro e nos reconhecer neste outro, livrando-nos da amarra social de que

¹¹³ DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1988, p. 10-5.

¹¹⁴ O artigo indefinido “um” neste caso não marca ausência de determinação, mas sim a singularidade de um encontro, de qualquer um com qualquer um, não particular nem universal, mas singular.

¹¹⁵ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a. p. 70.

adulto não pode gostar de “coisas de crianças”, já que somos também crianças, pois somos humanos, e por isso constituídos por história e devir, por *chónos*, *aión* e *kairós*.

A pergunta do narrador da história de Mia Couto do início do capítulo então começa a fazer mais sentido: “Que valia ser criança se lhe faltava a infância?” Do mesmo modo que os adultos, as crianças também precisam extrair a força do corpo e da idade que se tem, pois sem isso o sentimento é o do menino da história, de desencaixe, de abandono (inclusive divino). Afinal, de que vale a vida se nada faz sentido? O devir-criança pode ser doloroso, tanto para adultos ao lidarem com questões da memória se projetando em um passado impactante (e por vezes até traumático), como para as crianças, em uma projeção futura, em ânsia de avançar o tempo. Nesse sentido, sermos empáticos no mundo da velocidade, ser atemporal no mundo do relógio, pode fazer toda a diferença no e para o mundo, inclusive salvando vidas, como na história do menino, que na verdade já estava morto, só esperando o seu velório, até que seu avô-devir-criança lhe salva das expectativas dos outros e dele mesmo.

Ao pensar o devir e o tempo, podemos refletir também sobre o que é infância.

Podemos pensar a infância de duas maneiras: uma que segue o tempo da progressão sequencial, funcional e das etapas cronológica do desenvolvimento e que se educa de acordo com um modelo pré-estabelecido. E a outra como devir potencial e criativo, como experiência, acontecimento, resistência, revolução. Essa infância é também intensidade, movimento, inesperada, intensa, deslocamento, potência, possibilidade real. É aquela que rompe, interrompe a história, é a própria descontinuidade da história.¹¹⁶

Retomando a história de Mia Couto, percebemos que os pais do menino tiveram uma infância no tempo da progressão sequencial, enquanto o avô, a infância do movimento. Percebemos que o avô da história, apesar de seu claro desenvolvimento do devir-criança e de conseguir enxergar seu neto, falando sua língua e conhecendo seu corpo, não deixou sua posição de avô, de adulto. Isso mostra como o devir não se trata de nos infantilizarmos ou de voltarmos à tenra infância ou até mesmo de reescrevermos a nossa biografia. Na verdade, o devir se trata de instaurar um espaço de encontro que cria e transforma a inércia, a acomodação. O avô tanto não reescreveu sua biografia que, mesmo depois de brincar e de viver o devir com seu neto, ainda volta para casa sendo o

¹¹⁶CHISTÉ, BS. *Infância, imagens e vertigens*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p.72.

mais lúcido e sensato dos adultos ao conversar com os pais do menino e ao elucidar a eles que “criancice é como amor, não se desempenha sozinha”, frase que nos acompanha desde o início deste tópico.

Na história, não foi um livro que irrompeu no avô o devir, foi a própria convicção inesperada do neto que o fez. Não existe uma regra para o devir acontecer, ele vem ao acaso, quando menos se espera, na surpresa. Mas em se tratando de literatura, como a primeira leitura a se fazer é a do objeto-livro (seja em qual formato estiver o livro), o projeto gráfico-editorial traz muita potência a este objeto, e conseqüentemente, ao leitor. Quando o projeto gráfico-editorial está repleto de elementos surpresa, performando seu conteúdo e estrutura nos livros, surpreende o leitor, tirando-o de suas expectativas antigas e criando uma nova: o devir. E o devir, como discutimos ao longo de todas as páginas, principalmente o devir-criança, torna a literatura infantojuvenil uma experiência mais intensa, eficiente e colaborativa.

No fator “não sabemos” ou “é novo” do projeto gráfico editorial, da literatura infantojuvenil e das crianças, pode entrar a potência do imprevisível, do inesperado. Reconhecer a nossa infância é um exemplo deste processo: no cotidiano nós não queremos saber dela, mesmo que na verdade já saibamos mais do que ninguém sobre nossa própria infância, optamos por recalá-la; porque, se simplesmente soubéssemos dela o tempo todo, esqueceríamos quem somos hoje. Por isso este fator surpresa é importante, para que haja o deslocamento, mas não a conversão, por conseguinte também que não sabemos o quanto pode um livro infantojuvenil, assim como não sabemos o quanto pode uma educação infantil, assim como não sabemos o quanto pode uma criança quando são vistos como um fator surpresa. Esta dissertação é mais uma proposta de reflexão das apostas que fazemos, o que nos falta ainda é agir, como age o avô na história do Mia Couto, e conhecermos de fato as crianças, e tentarmos de fato encontra-las e entender se a literatura reflete estas crianças reais.

O devir, assim como a leitura, é uma prática de interação com o ambiente, com o outro, com o diverso e com o inesperado, “a leitura é uma prática de interação por meio da linguagem, onde a construção de sentidos e significados vai sendo edificada ao longo do próprio processo de descortinar e desvendar o texto.”¹¹⁷A partir desta interação, as

¹¹⁷ CARNEIRO, Liliane Bernardes. *Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. p.50.

construções de sentido e os significados vão se edificando e abrindo novos horizontes, tanto para o objeto, quanto para o ser humano. O devir, como não se confunde com o passado e o futuro das coisas e é ligado ao presente, está mais preocupado com o movimento que confronta as formas, e neste caso, assim como a leitura, é um processo que nos arrasta do ser.

A diferença entre não “regredir”, “reescrever a nossa biografia”, e de “instaurar um espaço de encontro que cria e transforma a inércia” está ligada à noção de retorno que Deleuze interpreta do eterno retorno de Nietzsche¹¹⁸, dizendo que “retornar é o ser da diferença excluindo todo o negativo”¹¹⁹. No pensamento de Deleuze, tudo o que retorna é afirmação da diferença, pois somente ela retorna, sendo as identidades excluídas. Deleuze vê no retorno uma espécie de seleção dos fortes, apenas o forte, e sua vitalidade, a vida enquanto diferença, pode entrar no movimento do eterno retorno com a finalidade de ser afirmada.

“O ensinamento especulativo de Nietzsche é o seguinte: o devir, o múltiplo, o acaso não contêm nenhuma negação; a diferença é a afirmação pura”¹²⁰. Além da prisão dialética, a afirmação do acaso, do eterno retorno da possibilidade de novos modelos, de novas formações, novos desejos, afirma a vitalidade da diferença que retorna desgarrando o negativo. O ciclo do eterno retorno, segundo Deleuze, seria o tempo de um devir-ativo. Deixando de ser um poder autônomo, a negação e a reatividade sucumbem à afirmação da diferença contida na múltipla vontade de potência que retorna eternamente. Portanto, ainda de acordo com Deleuze, a potência do devir é tão grande que, quando olhado pela

¹¹⁸Grosso modo, um dos aspectos do “Eterno Retorno” de Nietzsche diz respeito aos ciclos repetitivos da vida: estamos sempre presos a um número limitado de fatos que se repetiram no passado, ocorrem no presente e se repetirão no futuro. Com este conceito, Nietzsche questiona a ordem das coisas. Indica um mundo não feito de polos opostos e inconciliáveis, mas sim de faces complementares de uma mesma realidade. Portanto, bem e mal, por exemplo, são instâncias complementares da realidade - instâncias que eternamente se alternam. Como a realidade não tem objetivo, ou finalidade, pois se tivesse já a teria alcançado, a alternância nunca finda. Ou seja, considerando-se o tempo infinito e as combinações de forças em conflito que formam cada instante finitas, em algum momento no futuro tudo isso se repetirá infinitamente. Além do questionamento da ordem das coisas, a consequência deste conceito é que cada ato implica, sobretudo, na necessidade de um questionamento, a cada mínimo instante, sobre a validade dos atos intencionados; o código moral do indivíduo haveria, portanto, de partir de um consciente juízo sobre o querer, a pensar se quer isto por uma vez e por infinitas vezes, e sobre o pesar, fruto da inelutável repetição de uma eterna chancela sobre cada ato. Levanta-se, então, a moral do indivíduo pelo indivíduo, não em ode a um hedonismo, mas em reconhecimento do estado irreparável de cada segundo vivido do particular ao mundo, seja pelo prazer, pelo bem, pelo mal ou pela angústia dados ou negados a si e aos outros.

¹¹⁹DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. 1ª ed. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976, p. 158.

¹²⁰*Idem*

chave do ciclo do eterno retorno, pode-se viver eternamente nesta potência, que retorna deslocando-se nos dois sentidos de uma temporalidade infinita.

Devir-criança é entrar em contato com essa potência que pode nos trazer novos caminhos. É a capacidade de tatear vivências. É a aliança que acontece quando se entra em zonas de vizinhança e se descobrem potências escondidas. Não é ser criança, mas querer ter a força da potência do devir-criança de criar cenários, singularidades, momentos, espaços. O devir-criança é o devir-ativo, que retorna e se desloca entre sentidos de uma temporalidade sem fim.

O devir pode ser afirmado na invenção, na criação, e por isso não há modelo, é revolucionário, é um caminhar sem rumo, tateante. Uma linha de devir não circunscreve ou demarca um território, mas desterritorializa, está sempre no meio, entre dois, entre fronteiras, entre limites e, por consequência, nos tira o chão, nos desloca para outros lugares, nos leva. Foi levando isso em conta que, desde o início, perguntamo-nos sobre os limites da literatura infantojuvenil, entendendo que esse é o espaço do devir. O devir se encontra entre a criança, o adulto e a literatura (com seus projetos, inclusive o gráfico-editorial), já que se encontra nos espaços de catarse ou de surpresa que a literatura proporciona ao adulto para que ache a criança que há nele.

O devir tem mais a ver com linhas que nos atravessam, com a maneira que produzimos afetos e somos afetados por eles, com encontros e acontecimentos, “numa conjunção de fluxos, num continuum reversível de intensidade”.¹²¹ Para Schére, o devir criança inicia-se “com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instância personificadas do *pèrémère*”¹²². O processo do devir é abertura, escapada, libertação da condição imposta e pré-estabelecida pelo adulto, é, ainda, resistência. O devir-criança é, portanto, força de criação, que parte da lógica da presença e da consciência de si e do seu corpo, e não da ausência, repensando a ideia de infância que tem sido fundadora da nossa cultura.

Kohan nos ajuda com esse exercício de pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta, pela chave da presença e não da ausência, em afirmação e não em

¹²¹DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvin, 2003.

¹²² SCHÉRE, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009, p. 205.

negação, como força e não como incapacidade. Como a nossa cultura não prega (ainda) este discurso, é preciso que entendamos sua importância não apenas para a crítica literária, que pode ser mais assertiva no que diz respeito a entender cada livro em sua particularidade e público alvo, mas também para a sociedade, que negligencia a criança em vários aspectos da vida. Podemos, então, pensar a infância para além da identidade pré-estabelecida, entendendo-a como mais do que uma etapa da vida, sendo uma condição humana.

[...] a infância reveste uma outra posição. Ela deixa de estar associada a debilidade, precariedade, inferioridade. Ela já não mais é medida pela categoria de progresso, numa temporalidade contínua; ela é descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir. [...] Por um lado, ela deixa de estar necessariamente associada a crianças, e sua visão concomitante com seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem se importar sua idade.¹²³

A infância, assim como a criança, são possibilidades de instaurar e intensificar certa relação com o tempo, com o corpo, com o espaço, com o mundo. Há um mundo novo porque há infância. A infância é o acontecimento que impossibilita a repetição do mesmo, é o reino do faz de conta, do “e se”, do “como se”, do se as coisas fossem de outro modo.

Devemos ver a infância como condição humana, pois se não houvesse criança, ou infância, não haveria continuidade nossa no tempo, no mundo, seríamos um corpo estável, sem movimento ou mobilidade, sem balança, completamente inertes, ou como afirma Larrosa, “[...] o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com o mundo”¹²⁴. A infância é condição da história e da experiência humana, pois é pela infância, como abertura, como lugar na dobra, como acontecimento, que se faz surgir outros modos, momentos, de vida.

Assim como a arte, a infância não existe para cumprir um papel, ela existe, pois “é condição da história e da experiência, sem infância o ser humano seria natureza inerte. A infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento”¹²⁵. Devemos tudo o que somos, o que o mundo é, e conseqüentemente a literatura (não só a infantojuvenil), à infância, já que é

¹²³ KOHAN, W. *Infância, entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 246.

¹²⁴ LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.187.

¹²⁵KOHAN, W. *Infância, entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 78.

dela, em relação com o meio, que partem as experiências, a linguagem, a língua, as sensibilidades, e de onde começa a surgir o amadurecimento para o mundo, as responsabilidades.

O que não podemos esquecer é que a infância é tudo isso, mas pode ser ainda muito mais, pode ser um período rodeado de violência, medo, inseguranças etc. Na literatura temos vários tipos de representação da infância, em que os escritores mostram uma vez mais aquilo que o leitor já conhece, o que se faz de todo modo importante já que este movimento de incitar a memória pode propiciar o devir. O que diferencia uma da outra, na literatura, é como ela representada, já que é mediada no processo criativo do autor para a sua obra. Pudemos entender melhor as questões que envolvem o autor e o seu ponto de vista quando tratamos de *Ismália* e *O Jardim*, duas obras de escritores consagrados que foram revisitadas por outros autores, nesse caso, ilustradores, dando novos sentidos a estas obras.

Além disso, já que muito raramente a própria criança exerce o ofício de ser autor, a distância entre os autores e a criança se torna uma questão, novamente, de representação, e “não é por acaso que o mesmo termo – *representação* - é utilizado, em várias línguas, para designar a ação do ator em cena, a configuração de elementos ficcionais num enredo e a relação entre eleitores e eleitos no processo político”¹²⁶, nesses três casos pretende-se falar em nome de alguém, e no caso da literatura infantojuvenil, em nome da criança. Não podemos perder de vista que a representação tem alguns limites, já que falar em nome de outro alguém é ficcionalizar uma experiência, que independente de ser individual ou compartilhada, não pode ser reproduzida no intuito de recriar uma perspectiva social. É por isso que, por mais que vejamos em muitas representações e defendamos uma infância livre, autônoma e tranquila, nem sempre podemos olhar para ela com esta perspectiva, pois existem infâncias que não se encontram com esses privilégios, ou nem sempre o autor irá compartilhar as mesmas perspectivas do sujeito representado.

O complexo processo de mediação envolvido nessas articulações, com o devir sendo uma delas, é uma forma de tentar se aproximar mais deste sujeito representado, no caso, na literatura infantojuvenil, já que esta representação pode sequer ser inteligível por alguém que não compartilhe a mesma perspectiva do que foi escrito, pois o processo que

¹²⁶ MATA, Anderson Luís Nunes da. *O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea*. Universidade de Brasília. Brasília, 2006, p. 9.

envolve a representação vai presumir que o entendimento de uma outra perspectiva possibilite que o escritor tente representá-la.

Um estudo que nos mostra muito bem como é feita a representação da infância na literatura brasileira é a dissertação de mestrado de Anderson da Mata¹²⁷, que discute a presença da infância em obras da literatura contemporânea. A fim de fazer um contraponto, podemos pegar como exemplo a personagem Sofia, do conto “Os desastres de Sofia”, que tortura psicologicamente seu professor, ou a filha do livreiro do conto “Felicidade Clandestina”, que perversamente adia o empréstimo de seu livro, mostrando-nos que a infância na literatura contemporânea se afasta da forte carga simbólica romântica e das invenções burguesas sobre a infância.

Outros exemplos que nos mostram essa ruptura são as surras que o menino Graciliano leva em *Infância* até os abusos feitos pelas instituições públicas contra os meninos de *Cidade de Deus*, escrito por Paulo Lins. Como mostra Mata, a infância é representada calada na violência, na negação do caráter do indivíduo infante e em sua luta para afirmar-se como tal. Mesmo depois de uma narrativa extremamente pesada, a história de Paulo Lins termina com a seguinte frase: “Era tempo de pipa em Cidade de Deus”¹²⁸, vista por Mata num jogo de imagens entre a liberdade que a pipa representa e a desconstrução dessa imagem ao longo do texto.

A pipa não serviria para mostrar a esperança de renovação, mas sim para colocar em xeque essa representação tradicional da infância. O que podemos perceber em *Cidade de Deus* é que nem sempre a infância consegue achar brechas para escapar de uma estrutura aprisionadora. Em um pensamento análogo, não sabemos a idade de *Ismália*, mas sua representação em um livro infantojuvenil abre espaço para interpretações de que ela seja uma criança, sendo esta a circunstância, *Ismália* é mais um exemplo de uma infância calada que não conseguir escapar das várias prisões presentes na sociedade.

Regina Michelli, ao refletir sobre as temáticas presentes na literatura infantojuvenil, afirma que “não há o porquê de preservar a criança de temas que falam à alma humana, ao focalizarem problemáticas que precisam ser enfrentadas para que haja o amadurecimento.”¹²⁹ A autora defende que às crianças não se deve poupar a dor, o horror,

¹²⁷ *Idem*

¹²⁸ LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.401.

¹²⁹ MICHELLI, Regina. *A literatura infanto-juvenil nas tramas do tempo*. Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários / CaSePEL 3, jan-jun/07, p.12.

ou a paixão extremada porque são aspectos da vida real. O abrandamento da realidade para as crianças se tornou especialmente comum após Walt Disney adaptar os contos de fadas. Trata-se, por certo, de um trabalho relevante e muito bem aceito, o qual, no entanto, deixa de lado as várias realidades que podem cercar as crianças.

Mesmo em meio hostis, é importante percebermos que a criança está a todo momento lutando ativamente contra os paradigmas através de agenciamentos que são linhas de fuga, são forças que se abrem. Fato é que uma infância é um estado germinal, algo que insiste em inscrever suas experimentações, acolher novas potências, acontecimentos e marcações temporais. Essa fase não coincide com a criança, como vimos, mas sim com uma espécie de corpo, como se fosse o ponto zero do mundo. O que importa de fato no devir-criança é a abertura a outro pensamento, outros mundos. Deleuze já dizia que as crianças sofrem uma infantilização que não é delas e por isso acredita que não há viagem melancólica ou nostálgica no devir, mas sim uma abertura a novas possibilidades.

Deleuze também afirma que a arte diz o que dizem as crianças, à sua maneira, pois ambas são ligadas às sensações, à experiência, e é nisso que devemos refletir quando tratamos de literatura infantojuvenil. É importante questionarmos se a arte cujo principal público são as crianças explora verdadeiramente a potência delas, de modo que ambas possam se fundir para que possibilitem o devir. Para tanto, é preciso que os adultos também se envolvam na produção livreira levando em conta o devir e potencializando o objeto-livro.

Nos objetos de pesquisa anteriormente analisados, pudemos perceber que ambos têm projetos gráfico-editoriais diferenciados. Em *Ismália*, a encadernação das páginas em forma de dobradura e os tons escuros trazem à tona a dualidade presente no poema de Alphonsus de Guimaraes. Já em *O Jardim*, o tamanho grande do livro e as diversas cores em pinceladas grossas tornam o livro visualmente bonito, chamativo, independentemente das questões que são levantadas sobre autoria.

Estas obras, nestas edições, modificam a experiência de leitura, trazendo mais possibilidades de interpretações do que se estivessem só letra preta em papel branco. Diante disso, fica a questão se tais obras conseguem propiciar o devir. Assim como vimos no capítulo anterior, uma criança pode se identificar com uma obra independente de ela ter sido pensada especialmente a ela. Como o devir acontece ao acaso, muito se assemelha

com essa relação de gosto das crianças, não há como dizer que uma obra possibilita mais o devir do que a outra, pois tal movimento acontece de maneira individual. Se para o leitor surpreendente uma obra de Drummond poder ser também infantojuvenil, acompanhada de grandes ilustrações, cores e novos elementos, a obra se fez como ponte para o devir. Nem sempre o devir acontece por um único fator. Se em *O Jardim* o elemento surpresa que gerou conexão com o leitor foram as cores fortes, por exemplo, isso não significa que o mesmo elemento surtirá efeito semelhante em outras obras. Por essa razão, dissemos anteriormente que o devir vem ao acaso, não estando ligado a nenhum padrão. E o mesmo livro com o qual um leitor se conectava antes, pode, anos depois, não ter a mesma potência. Ou ainda, como no meu caso e da minha amiga com o livro azul, só a lembrança do livro nos coloca em estado de devir.

Entendemos, portanto, que tanto *Ismália* quanto *O Jardim* podem ser considerados como bem-sucedidos no que diz respeito à conexão com leitores, já que gosto, conexão e valores podem partir de um movimento amplo, mas sempre se manifestam na esfera individual. Os dois livros, com seus projetos gráficos-editoriais diferentes, e conseqüentemente com distintas pontes para o devir, podem realçar a literatura a sua maneira, de modo que sua potência estabeleça o devir no leitor.

3.2- Os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não.

Aprendemos a ler lendo, ou melhor, vivendo. A relação entre o meio e a leitura nos chama atenção, pois um pode modificar o outro. Tal relação existe antes da descoberta dos significados das palavras escritas, pois a leitura vai-se configurando “no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante”¹³⁰.

A teoria, ao tentar explicar certas questões, acaba por revelar problemas que outrora foram supostamente solucionados e que por isso acabaram ficando ocultos. Um desses “problemas” é a suposição de que sabemos como as pessoas leem, como isso acontece, suas percepções e reações, se crianças e adultos leem da mesma maneira

¹³⁰MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.17.

Segundo Hunt¹³¹, quando falamos em leitura, temos alguns cenários possíveis que podem ser distinguidos: o adulto que lê um livro cujo público alvo são os adultos; o adulto que lê um livro cujo público alvo são as crianças; e a criança que lê um livro cujo público alvo é a criança. A tendência da crítica literária é tratar os três como se fossem iguais, mas não são. A literatura infantojuvenil tem esse problema, ao que se soma o fato de não sabermos como uma criança a lê, se como uma experiência “literária” propriamente dita ou se como uma experiência funcional da língua.

Nós não seríamos honestos se não admitíssemos certas perplexidades quanto ao modo como as crianças entendem as histórias [...] Sabemos muito pouco sobre obstáculos óbvios – como as crianças entendem as sequências de tempo narradas ou a estrutura elíptica de uma balada ou poema narrativo. Que pistas elas seguem para interpretar uma narrativa?¹³²

Esses apontamentos sobre a leitura, sobre admitirmos que não conhecemos o modo como as crianças leem ou entendem as histórias, fazem toda a diferença no campo de estudo. No nosso desconhecimento, poucas são as pessoas que se comportariam como o avô da história de Mía Couto e muitas se comportariam como os pais, fazendo todo o tipo de promessa e juras para que o filho “enxergue” o certo. Esquecemos que não nascemos com o senso de certo e errado, tudo precisa ser mostrado, tanto em nossas relações, como vimos na história, quanto na leitura. A leitura de textos, assim como a leitura de mundo, é um processo. Aprendemos primeiro a ler o mundo e as pessoas, e depois os textos.

Achei engraçado aquilo que ela disse, como é que seria ler as pessoas? Meu irmão ficou me olhando, surpreso, eu feito um espelho no qual ele se via, coçando a cabeça. Então eu era um livro, ele outro, minha mãe outro, o pai também? E todo mundo uma escrita, com suas letras, seus pês e bês, seus capítulos? Éramos pra ser folheados, lidos e relidos? Vendo-nos atônitos, ela moveu os braços, como se espantasse galinhas, e disse, Logo vocês vão crescer e entender!¹³³

É por isso que ao lidar com o universo infantojuvenil é tão importante nos darmos conta do devir, pois assim podemos alcançar e ler os pês e os bês do outro, acessar outro livro, outra história. Por meio do devir-criança podemos reinterpretar as infâncias, inclusive a que em nós habita. É ser o avô que brinca de perseguir borboletas.

¹³¹ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010.

¹³² MEEK, Margaret, apud HUNT, Peter (2010, p.104).

¹³³ CARRASCOZA, João Anzanello. *Aos 7 e aos 40*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

Peter Hunt¹³⁴ nos dá alguns indícios de como lidar com o leitor infantojuvenil, esse leitor em desenvolvimento. O autor afirma que antes de se preocupar com o texto, devemos pensar no livro, em como ele é em si, no sentido de que a literatura é uma experiência total e não podemos deixar escapar a materialidade do objeto. O projeto gráfico-editorial é o primeiro elemento a ser observado, pois é por ele que a leitura começa. Como ele pode ter diferentes formas, já permite em um contato inicial o acesso a um devir-criança. Como vimos nos livros *Ismália* e *O Jardim*, o projeto gráfico-editorial suporta mais do que enfeites e cores. Ele pode mudar completamente a leitura da obra, inclusive a da editora e da livraria, que chegam, como no exemplo destes livros, mudar a classificação de venda nas estantes.

Em uma camada imediatamente abaixo da materialidade do livro, Hunt acredita estar o enredo, a narrativa e a forma da história. Tais elementos levariam em consideração mais o que os personagens fazem e como se relacionam entre si do que como são individualmente. “Ações, reações e padrões de comportamento têm importância mais universal que os pormenores”¹³⁵. Esta afirmação poderia ser facilmente comprovada com a simples pergunta: sobre o que é o livro? Muito provavelmente a pessoa responderia com a sua própria versão da história e não recitaria o livro tal qual está escrito. A maneira como se resume o que se acha mais significativo indica a estrutura da história.

Portanto, se quiséssemos saber como a criança veria as estruturas de *Ismália* e *O Jardim*, teríamos que fazer um exercício como esse. Deste modo, poderíamos perceber qual estrutura a agrada mais, se é a ritmada e compassada de *Ismália*, mesmo tendo um tema mais sóbrio, ou a aleatória e colorida de *O Jardim*, com o tema mais brando e sem nenhum personagem central. As percepções sobre como seria a leitura da criança nesses e em qualquer outro livro só podem sair delas mesmas. Por isso enfatizamos o caráter duplo das obras, já que uma criança pode não gostar do livro mais planejado de acordo com a sua idade, e amar outro que não teve sequer algum tipo de preparo ao público. O devir faz com que o adulto se disponha a ouvir a criança através da empatia. Ao ser retirado de seu tempo e reconhecendo a criança que há dentro de si, fica mais fácil identificar a criança que está ao seu redor, e deixar que esta fale, ouvindo-a assim como a primeira.

¹³⁴ HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010.

¹³⁵ *Ibidem*, p.108.

Hunt afirma que os elementos seguintes seriam a intertextualidade, e por último o livro e o mundo, o que nos leva novamente ao ponto de partida, pensando nos limites da literatura infantojuvenil, nas políticas do livro infantil com incentivos inclusive governamentais, e na consideração de como estas obras são criadas pelos autores, pelas editoras e livrarias. Tais aspectos comumente não levam em conta a voz da criança no processo, tendo, portanto, um distanciamento entre a obra e o leitor. A verdade é que não dá para esperarmos (e nem deveríamos) que as reações e os significados apreendidos pelas crianças sejam os mesmos dos adultos. Elas têm uma abordagem de vida e de texto que surge de padrões culturais diferentes dos padrões de leitores adultos, por isso, as “crianças realmente ‘possuem’ os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos”¹³⁶. Nós, adultos, sabemos as regras do jogo (mesmo que por vezes não tenhamos consciência disso) e, em razão disso, um livro como *O Jardim*, à primeira vista, nos parece estranho e até chato, por já termos uma expectativa do que seria uma obra de autoria de Drummond. As regras já estão postas antes mesmo da análise do elemento 1, que é o projeto gráfico-editorial.

“Ler é uma questão de expectativas; e a pergunta é: como as suas e as minhas expectativas diferem das de um leitor em desenvolvimento?”¹³⁷ Essa pergunta deve estar sempre em nossas mentes, pois as regras do jogo que são conhecidas pelo adulto podem não ser para o leitor infantojuvenil, e as expectativas, assim como a falta de expectativa por certa obra, podem já fazer parte do pequeno leitor, incumbindo-lhe um juízo de valor que não é próprio seu. Por isso, esta “nova visão” que o projeto gráfico-editorial pode proporcionar, ao adicionar elementos inesperados e não convencionais, suscitando o devir-criança, é importante, porque aproxima as expectativas de leitores.

Os textos em si mesmos não ensinam nada. Eles contêm significados potenciais estruturados em complexos sistemas de códigos linguísticos e semânticos. O acesso a esses significados depende de nossa capacidade de decodificação. Para entendermos o que as crianças nos dizem sobre os textos, é importante que saibamos com exatidão quais são os códigos e habilidades que realmente necessitamos para decifrá-los. Mas, na raiz disso precisamos estabelecer a diferença entre o modo como um leitor qualificado decodifica e compreende e o modo como um leitor em desenvolvimento assim o faz.¹³⁸

¹³⁶*Ibidem*, p.135.

¹³⁷*Ibidem*, p.138.

¹³⁸ *Idem*

Já que o leitor criança/jovem se vê, em diversos cenários, dependente do adulto de alguma forma no processo de criação, editoração e divulgação dos livros, é importante primeiro que nós, adultos, entendamos a afirmação “os textos em si mesmos não ensinam nada.” Essa afirmação é importante por dois motivos: primeiro porque pode aumentar a expectativa de conhecer o livro com mente aberta, sabendo que o sentido é construído pelo leitor, de modo não diminuir a literatura infantojuvenil e seus leitores; segundo porque, em termos filosóficos, é provável que não exista algo como entendimento pleno de um texto, já que “o que o autor quis dizer” é inacessível até a ele próprio.

Por consequência, o que podemos ter são diversos graus de entendimento e, como vimos, os significados são pessoais. “Esse é em particular o caso do entendimento ‘literário’, sobre o qual se poderia dizer que a ‘incerteza zero’ talvez não deva ser alcançada”¹³⁹, o que desloca novamente o adulto do lugar supremo e soberano, obrigando-o a levar em conta também os significados produzidos pelos outros, mesmo que sejam ainda crianças, num exercício de escuta que ainda precisa ser mais exercitado.

Há, assim, uma considerável diferença entre o que uma criança pode perceber sobre o que é o texto e o que um adulto conclui que o texto deve ser. A referência é central para a percepção. Ela controla a produção de significado de maneiras sofisticadas. A sátira somente funciona quando reconhecemos a ideia oposta oculta; a ironia não funciona a menos que possamos deduzir o implícito ponto de vista moral oposto. Ler “com competência” – ou seja, de um modo que atenua as diferenças entre um leitor e outro – não é meramente uma questão de aquisição de conhecimento, mas de adquirir esquemas. Como escreve o psicólogo Richard Anderson: “Possuir os esquemas para assimilar um texto deve ser uma causa importante de diferenças individuais no modo como as pessoas compreendem o que leem”¹⁴⁰

A questão de assimilar por esquemas se faz interessante, pois é como comumente ocorre (ainda que talvez cada vez menos) no modo como as escolas se portam em relação à literatura: uma grande geradora de esquemas. O problema é que não se leva em conta os esquemas individuais, muito pelo contrário, todo o esforço é para que os estudantes tenham um esquema único, um padrão de entendimento. E como já sabemos que as expectativas de leitura são geradas por conjuntos de padrões sociais diferentes e os significados são construídos individualmente, é utopia um padrão de esquemas que compreenda um significado único a todos, pois mesmo o texto sendo o igual, “os textos

¹³⁹*Ibidem*, p.139.

¹⁴⁰*Ibidem*, p.146.

em si mesmo não ensinam nada.” As pessoas que se espelham nas páginas são diferentes, e isso muda tudo.

Introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido definida até agora é limitar, e não expandir, sua vida: é transferir a liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para a aceitação dos códigos de alguns textos – os de uma minoria privilegiada¹⁴¹

Temos que refletir se é dessa maneira que queremos formar leitores, através da aceitação, pois, dos motivos apresentados acima, a literatura perde seu estatuto artístico, de abrir diferentes formas de pensamento, não de encerrar uma interpretação “padrão”, como ocorre em provas escolares, por exemplo. Como nos diz Harold Rosen¹⁴², “os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não”, que significa que a leitura é mais do que conseguir decifrar os códigos até o ponto final, é além disso ler o mundo em que esta história está situada.

É na e pela cultura que podemos inventar, escrever e construir simbolicamente o mundo. A cultura primeiramente foi estudada por antropólogos, que pegaram emprestado a Teoria da Evolução, da Biologia, que era a ciência em ascensão e a mais desenvolvida na época. Mas logo viu-se que tal modelo não daria conta de explicar fenômenos não biológicos, como a arte de criar, inventar e pensar, por exemplo. Porém, como os primeiros modelos de cultura humana foram pensados pela perspectiva de um processo evolutivo, tornou-se necessário a comparação entre grupos sociais e culturais. Nesse modelo, poderíamos dizer que as culturas se dividiam entre inferiores e superiores. Mas outro problema surgiu: quem poderia, em nome de culturas e povos tão diversos, definir, sem cair em erro, o grau das culturas alheias?

Assim como cada esfera social compartilha certas culturas, adultos e crianças compartilham culturas diferentes. Como vimos no primeiro capítulo, a história nos conta que com o passar dos anos, foi possível nomear a “infância”, dando outro sentido às “pessoas pequenas” que ainda estão em fase de desenvolvimento. A cultura é, portanto, uma fábrica de criação de sentidos.

¹⁴¹*Ibidem*, p.36.

¹⁴² Apud HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p. 150.

Clifford Geertz¹⁴³ afirma que a cultura tece significações e sentidos, criando o que ele denomina de “teias de significações”. Isto significaria, portanto, que os sentidos e as significações vão se entrelaçando e criando vínculos com os “nós” simbólicos de cada amarração da teia. Esses nós revisitam os significados e os colocam em interação com os outros, criando um mapa de sentidos que se modifica conforme os contextos. É por isso que as palavras, os gestos e comportamentos no geral sempre dependem do contexto. Se pegarmos, por exemplo, o choro, sabemos que há choro de alegria, de tristeza, de manha, de dor, de medo, etc, sendo que os sentidos precisam ser lidos e interpretados de acordo com o contexto.

As práticas leitoras, como partícipes importantes da cultura, também são plurais e diversas. Cada leitor tem suas “teias de significações”, como nos fala Clifford Geertz, que vão interagindo em uma “semiose ilimitada”. As teias de significações simbolizam a rama de significados que um leitor pode estabelecer, levando em conta sua experiência como leitor e também como sujeito.

Devemos entender que cultura é um processo de leitura de mundo, como já nos dizia Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”¹⁴⁴. E na mesma medida, a leitura é a decodificação dos sentidos que a cultura criou e transmitiu. Nós só podemos ler o mundo com os olhos da cultura. Todos os signos culturais, tais como vestuário, valores, narrativas, crenças, músicas, se transformam em possibilidades de leitura. Entendemos, portanto, que aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido não só a ele como a nós próprios, o que, de diferentes maneiras, fazemos sem ser ensinados. Em consonância a isso, a função do educador não seria a de ensinar a ler, precisamente, mas a de criar condições para que o educando possa realizar a sua própria aprendizagem, levando em conta os seus próprios interesses, fantasias, necessidades. Entende-se que criar condições de leitura não se restringe a alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes de dialogar com o leitor sobre a sua leitura do livro e da sua cultura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito, às imagens, aos sons etc.

A escrita, em última instância, nos oportuniza maiores condições de abstração e reflexão. Mas, nos importa, antes disso, entender a leitura como instrumento libertador e

¹⁴³ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.p.5

possível de ser usufruído por todos, não somente pelos letrados. A literatura infantojuvenil mostra as diferentes formas de leitura, como vimos com *Ismália* e *O Jardim*, que trazem variados tipos de linguagem, como ilustrações e encadernações, propiciando uma leitura além das palavras.

Os textos estão permeados de “espaços vazios”, uma noção que Wolfgang Iser utiliza para tratar dos espaços de sentido deixados pelos textos. Podemos expandir tal concepção aos espaços entre as palavras ou entre o texto e a imagem, por exemplo. Apesar de as ilustrações conseguirem suprir alguns destes espaços vazios, outros se criam através delas, que podem atribuir novos e múltiplos sentidos a obra. Segundo Iser, “os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação.”¹⁴⁵ A combinação pode ser por exemplo entre a potência do texto e a do leitor, já que o espaço em branco pode ser um elemento surpresa em si ou pode remeter o leitor de algo que o surpreenda. Este é um exemplo que nos mostra como a leitura está repleta de potências e que o devir pode surgir de várias maneiras. O projeto gráfico-editorial pode também deixar espaços vazios, como no exemplo das bordas brancas em algumas páginas de *Ismália*, dando a noção de profundidade e foco.

Devemos pensar em como preenchemos os vazios dos textos. A “qualidade” de um texto não é algo intrínseco ao objeto-livro, mas sim uma questão de poder de um grupo. O texto é um texto, mas o modo como o enxergamos é uma questão de contexto, novamente, de cultura. Quando lidamos com literatura infantojuvenil, a questão do poder de grupo é inevitável.

A importância de examinar as bases de nossos juízos, e de não os igualar segundo algum padrão absoluto ou de acordo como que é prescrito pelo establishment literário/educacional, é acentuada pelo fato de que a maioria dos leitores desses livros provavelmente são – ou serão forçados à posição de – juízes ou indicadores, pessoas com poder sobre as crianças, como escritores, editores, professores ou pais. Imagino que há uma tensão entre o que é “bom” em abstrato, o que é bom para a criança em termos sociais, intelectuais e educacionais, e o que nós real, honesta e reservadamente achamos ser um bom livro.¹⁴⁶

A maioria dos leitores em desenvolvimento, sejam jovens ou crianças, estão ou já um dia estiveram sob a autoridade de um adulto que usufrui do seu poder para influenciar

¹⁴⁵ ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético: volume 2*. Editora 34: São Paulo, 1999, p. 126.

¹⁴⁶HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p. 38-39.

ou direcionar suas opiniões. Na literatura infantil, isto acontece o tempo todo, como na separação dos livros nas prateleiras das livrarias, induzindo a compra por um certo público, como vimos no exemplo de *Ismália*. A respeito disso, é interessante observar, acompanhando Márcia Abreu explica que a própria noção de juízo de valor sofreu alterações ao longo do tempo. Podemos considerar que a própria valorização da leitura não era evidente no passado, de modo a ser considerada um exercício de risco, em 1775: “o médico suíço Simon-Andre Tissot escreveu um livro intitulado *A saúde dos homens de letras*, em que apresentava os perigos que a leitura oferecia a saúde”¹⁴⁷. Outro exemplo é acerca dos romances, que hoje são obrigatórios no currículo escolar, mas que tempos atrás pareciam uma extravagância do ponto de vista educacional e moral. Precisamos entender que a definição de literatura não é, portanto, objetiva e universal, mas sim cultural e histórica, como também o são os juízos de valor.

A suposição de que há valores absolutos “faz que se julguem todas as obras imaginativas com uma mesma bitola”¹⁴⁸. O resultado disso é a situação que temos hoje, inclusive no que diz respeito à literatura infantojuvenil. O que parece inadequado, como afirma Abreu, “é avaliar todas as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita”¹⁴⁹. A comparação com textos eruditos pode ser produtiva se não for feita para mostra-los como superiores, mas sim para compreender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões parecidas ao longo do tempo. Dessa forma, podemos entender a literatura erudita como “um conjunto de produções realizadas por *um determinado grupo social* e não como *a literatura*”¹⁵⁰ e podemos também entender o crítico literário como uma que visão que “expressará *uma leitura* e não a leitura correta de um determinado texto ou a *única autorizada*”.¹⁵¹

Peter Dickinson, retomado por Gamble e Yates¹⁵², em seu artigo “Em defesa do lixo” (1976), argumenta a favor das crianças terem acesso também ao que se poderia se considerar, pela visão do adulto, “lixo literário”. Para ele, “lixo” seriam “todas as formas e materiais de leitura que não contenham, aos olhos do adulto, nenhum valor visível, seja estético ou educacional”. Seriam enquadradas neste termo, por exemplo, as obras da

¹⁴⁷ ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. Editora UNESP: São Paulo, 2004, p. 100.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 110.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 111.

¹⁵⁰ *Idem*

¹⁵¹ *Idem*

¹⁵² GAMBLE, Nikki; YATES, Sally. *Exploring children’s literature: teaching the language and Reading of fiction*. London: Paul Chapman Publishing, 2002.

subcultura do horror. Depois de argumentar a favor do valor social dos textos não reconhecidos pelos adultos, ele conclui: “Afinal de contas, pode não ser lixo. O olhar adulto não é necessariamente um instrumento perfeito para discernir certos tipos de valores”.

Peter Hunt ainda afirma que há uma lacuna de duas perguntas que aos preocupados com as crianças e os livros devem ser ponderadas com muita seriedade: “primeira, que descoberta eles (os livros) propiciam quanto ao modo como o mundo se afigura a uma criança? E segunda, em que medida o mundo realmente é assim?”¹⁵³

Para poder definir o leitor, diria Macedonio, primeiro é preciso saber encontrá-lo. Ou seja, nomeá-lo, individualiza-lo, contar sua história. A literatura faz isso: dá ao leitor um nome e uma história, retira-o da prática múltipla a anônima, torna-o visível num contexto preciso, faz com que passe a ser parte integrante de uma narração específica.¹⁵⁴

É preciso tentar entender como são os diversos mundos das diversas crianças e se questionar o quanto os estudos literários realmente alcançam esse mundo. É verdade que a literatura dá nome e reconhece o leitor, mas é preciso que nós enxerguemos estes leitores, dando-lhes espaço e voz. Sem isso, o questionamento feito por uma personagem à Alice, a do País das Maravilhas, que nos acompanhou desde o início deste capítulo, teria razão: “De que serve terem nomes”, disse o Mosquito, ‘se não atendem por eles?’ ‘Não serve de nada para *elas*’, disse Alice, ‘mas é útil para as pessoas que lhes dão nomes, suponho. Senão, para que afinal as coisas têm nomes?’¹⁵⁵ Damos nomes às coisas que reconhecemos. Portanto, além de reconhecermos as crianças, precisamos vê-las de modo particular, em cada nome que podem ter, já que não existe um tipo só de infância, de experiência.

Manguel se aprofunda na noção e na importância da liberdade da leitura, que às crianças parece natural. O autor retrata uma prática facilmente identificável de uma criança: “em uma versão, o protagonista era o herói, na segunda era o vilão, na terceira tinha meu nome”¹⁵⁶. Além de nos enxergar, a literatura nos permite ver a nós mesmos. A

¹⁵³HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify, 2010, p. 271.

¹⁵⁴PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.25.

¹⁵⁵CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho*. 2.ed. cm. E il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p.141.

¹⁵⁶MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p.65.

cada leitura, a cada versão, quem muda somos nós, os leitores, e o modo como nos enxergamos diante do objeto-livro muda tudo.

A leitura sensorial começa muito cedo, desde a tenra idade, e nos acompanha por toda a vida por consequência do devir. Com seu caráter lúdico, o jogo com as imagens e cores, cheiros e texturas, materiais e sons permite descobrir o que é agradável aos sentidos. Dessa forma, através desta leitura, vamos nos revelando também a nós mesmos, e está aí a faísca do devir. Portanto, ao explorar a alteridade e as potências do devir-criança, e dando-lhes vida, é possível, em um movimento circular, conceder sentido à criança-em-nós e à literatura através do efeito significativo produzido pela forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobrir a infância é redescobrir o mundo através dela. Tentar enxergar o outro e ter empatia pela criança não é uma coisa tão fácil quanto parece, de modo que enxergar o outro e seu mundo é um exercício. A infância é o lugar em que conseguimos enxergar ainda mais o outro, seja pela dor, pelo amor, ou pelo exemplo. É o lugar de invenção de novas formas, onde a experiência vale ouro. Buscar esse lugar e encontrar a criança em nós não significa um retrocesso, mas sim o movimento de reinstalar em nós a força dos gestos repletos de mundos potentes, desconhecidos. A criança e o adulto se relacionam desde o início dos tempos, pois assim é a vida, um constitui o outro, através das sociedades, dos tempos, das culturas.

Assim, como o homem sempre existiu, portanto também a criança e a literatura, já que é feita de textos, este elemento que é a materialização de pensamento de tantas culturas, lideradas pelo homem, e por isso não é somente uma fase histórica. Concordamos com Nelly Novaes Coelho, ao afirmar que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte”¹⁵⁷, portanto faz parte da arte que existe desde que o homem iniciou suas primeiras manifestações artísticas. Entendemos a palavra literatura não apenas atrelada ao conceito de letra impressa, mas também de manifestações artísticas do homem através da linguagem, que podem ser manifestas em um objeto-livro.

A relação entre criança e adulto está sempre presente na literatura infantojuvenil, desde sua criação até a leitura. Um aspecto que marca essa relação é o da autoria, poucas vezes exercida pela criança. A palavra do autor, que é adulto, é mediada por várias vozes de outros adultos (editor, livraria, professor, pais, governo) até chegar à criança. A relação entre adulto e criança aparece também na leitura quando temos um adulto lendo obras infantojuvenis e ditando valores sobre elas. Do antigo rolo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, percebemos várias rupturas nas maneiras de ler, estabelecendo um novo jogo na relação entre os elementos de um livro. Jogo este que é perpassado pelas categorias intelectuais que asseguram sua compreensão e os possíveis usos da escrita, que sempre existiram e continuam a influenciar no modo de fazer literatura. Uma obra nunca é a mesma quando inscrita em diferentes formas, carregando sempre ela um novo significado. Podemos perceber este fenômeno ao analisarmos

¹⁵⁷ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000, p.27

Ismália e O Jardim, obras de dois escritores amplamente consagrados não só pela crítica literária, mas também por seus leitores.

Nessas duas obras, evidenciamos que a literatura e seus significados se modificam se o projeto gráfico-editorial também varia, podendo inclusive haver uma mudança de classificação. Mesmo que o texto continue sendo o original na íntegra, quando se junta a novas linguagens como ilustrações, texturas e dobraduras, acrescenta-se também novos sentidos, que mudam a experiência de leitura, proporcionando ao leitor uma experiência sensorial.

Na criança, a leitura através dos sentidos pode revelar um prazer singular, relacionado com sua disponibilidade e curiosidade, que é espontaneamente mais expressa que a do adulto. O objeto-livro, inerte, mas ao mesmo tempo vivo, contendo sinais estranhos, com imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio, também pela possibilidade de abri-lo e desvendar seus mistérios, revelando através de combinações rítmicas, sonoras, visuais uma história imprevisível. Tal jogo com o universo escondido em um livro estimula a criança a desenvolver e aprimorar a linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo e a leitura da cultura.

Esses primeiros contatos com o livro propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, único, diferente de outros brinquedos, mas que também proporcionam prazer. Já os adultos tendem a uma postura mais inibida quanto ao objeto-livro, isto devido a uma tradição cultural de culto a ele, e à sociedade letrada que consegue decifrá-lo. Por isto o projeto gráfico-editorial pode impactar também o leitor adulto, acostumado a formas mais tradicionais, de modo que um objeto-livro diferente pode despertar novamente a disponibilidade e expectativas de uma experiência parecida com a da criança, em devir.

O devir-criança, como aponta Leclercq, é o que mobiliza o Outro “e com isto injeta vida no desejo de alteridade”¹⁵⁸. O contato com o outro pode mudar o jeito como o sujeito se olha e também olha sua cultura. Lembra Ewald que “somos aquilo que somos em função da visibilidade que recebemos do poder - somos essa parte de

¹⁵⁸ LECLERCQ, Stéfan. “Deleuze e os bebês”. Dossiê Gilles Deleuze. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002.p.43

visibilidade,”¹⁵⁹ assim, se colocamos a infância em visibilidade, damos novos significados a ela, e exercemos o olhar de alteridade, que possibilita o devir. Foucault já dizia que

Todas essas vidas que estavam destinadas a transcorrer à margem de qualquer discurso e a desaparecer sem que jamais fossem mencionadas, deixaram traços – breves, incisivos e com frequência enigmáticos – graças a seu trato instantâneo com o poder, de forma que seja impossível reconstruí-las tal como o puderam ser ‘em estado livre’.¹⁶⁰

De uma forma parecida se comporta a infância em nós. Mesmo que muitas vezes ela se manifeste à margem dos discursos, deixa muitos traços em nós, ainda que breves ou enigmáticos. Pela potência do devir, somos capazes de tirar da escuridão essa infância e dar-lhe mais luz, mas é importante observar que o devir-criança nunca será o mesmo da criança que fomos, porque é impossível reconstruí-la exatamente como era em seu “estado livre”. Por essa razão, o devir não é regressão, não é negação do estado presente, mas sim um reconhecimento e aceitação do ser por completo, e das possibilidades e potências, a fim de expandir horizontes e enxergar outros mundos. Além disso, conhecer a alteridade do ser é sempre “ação, nem começo meio ou final da viagem – é um eterno processo de tornar-se, na ética de afirmações da vida”.¹⁶¹ Reforçamos a ideia de que não há problemas na participação do adulto na literatura infantojuvenil, já que a literatura é para todos. A questão é sobre protagonismo e alteridade, sendo preciso que o adulto ache essas crianças. Quando achamos a criança em nós, fica mais fácil encontrar as crianças ao redor de nós.

O devir-criança é um exercício de alteridade porque enxerga no outro, na criança, um mundo possível, que existe em vários rostos, inclusive no seu próprio, e se efetua em uma linguagem que lhe dá realidade, no caso da literatura, através das histórias e através do objeto-livro em múltiplas possibilidades de projetos gráfico-editoriais. O outro é sempre percebido como um outro, mas conceitualmente ele é a condição de toda percepção, tanto para os outros quanto para nós. Clarice Lispector, em uma crônica chamada “O livro de cada uma das minhas vidas” parece discorrer poeticamente sobre esse exercício de devir através da literatura. Nessa crônica, um repórter chega até a protagonista e pergunta qual era o livro de sua vida. Ela, sempre muito inquieta, responde que teve muitas vidas e por isso não podia indicar somente um livro, passando a relacionar

¹⁵⁹ EWALD, François. *Foucault: norma e direito*. Portugal: Veja, 1993.p.85.

¹⁶⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.393.

¹⁶¹ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a. p. 87.

uma experiência de vida a cada livro. Por meio de uma simples pergunta, “qual o principal livro da sua vida?”, a autora nos leva para cada uma de suas “vidas”. Assim, entre a primeira infância e a maturidade, ela elege quatro vidas que são ressignificadas por livros e autores como *O patinho feio*, *Reinações de Narizinho*, Katherine Mansfield etc. A cada livro era associada uma emoção, uma época específica, um sentimento, um desejo.

A escuta à criança, tão defendida neste trabalho, pode ser facilitada pelo devir, já que quando reconheço semelhanças entre “eu” e o “outro” há mais pontos de aproximação. A criança que há em nós pode gerar empatia com as crianças que estão em nosso redor, e através disso gerar diálogo e escuta. Dessa forma, poderíamos por exemplo, entender quais são as possíveis leituras que as crianças podem fazer das obras *Ismália* e *O Jardim*, se as questões de autoria são um problema a elas, como se relacionam com as temáticas, com as ilustrações e com o texto fragmentado que uma dessas obras apresenta.

Imaginemos, então, nós também nessa volta ao tempo pelos livros remontando um quadro de vida leitora. Fazendo o exercício de recuperar a estante de livros da memória, juntamente com a potência do devir proporcionada pelo deslocamento no tempo, tais forças recuperadas podem voltar e atuar sobre a nossa vida de hoje, tornando este momento em uma experiência prática do devir. Será possível? Pensamos que sim. Do contrário, a adrenalina que sinto sempre ao pegar um livro de capa azul não faria sentido algum.

Esta história, assim como a de Clarice Lispector, é uma alegoria de como a leitura, não só de livros, mas também do mundo a nossa volta, é essencial à formação dos sujeitos. Ela também indica como o devir pode agir, atuando sobre os livros azuis, os avós que brincam de caçar borboleta, e as vírgulas que podem ou não matar o rei, sabendo que a infância passa, mas ela dura. Ela passa porque nunca seremos crianças novamente, do jeito que já fomos. Mas ela dura no devir, que pode se deslocar até a infância, rememorando sentimentos que há muito tinham sido esquecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. Editora UNESP: São Paulo, 2004.

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

AMARAL, Beatriz Helena Ramos. “Haroldo de Campos e a tradução como prática isomórfica: as transcrições”. *Eutomia*, Recife, 11 (1): 261-268, Jan./Jun. 2013, p.255-6.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Receita de Ano-Novo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Receita de Ano-Novo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARISTÓTELES. *Física*. Trad. Cast. Alejandro Vigo. Libros III-IV. Buenos Aires, Biblos, 2001.

BARBOSA, Reni Tiago. A ilustração: uma pedra de toque. In: “Releitura”. Belo Horizonte: *Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte*, n. 16, p. 5 - 13, dez. 2002.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie*. Trad. Celeste H. M. Ribeiro de Souza /et al/. São Paulo: Cultrix, 1986.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* São Paulo: DCL, 2005.

BOGO, Marc Barreto. “Inovação e o sentido de vanguarda no design gráfico editorial.” *DAPesquisa*, v. 11, p. 201-217, 2016.

CALDEMARTORI, Ligia. *O que é literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. *Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo: Global, 1985.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Aos 7 e aos 40*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho*. 2.ed. cm. E il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CECCIM, Ricardo; PALOMBINI, Analice. “Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado”. *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (3); 301-312, 2009.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHISTÉ, BS. *Infância, imagens e vertigens*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo; Brasília: INL, 1981.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000

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

COUTO, Mia. *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. São Paulo: Boa companhia, 2013.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil – teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1994.

DALCASTAGNÈ, R. “A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos: uma aproximação inicial.” *Estudo de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 54, p. 195-209, 2018

Figueiredo, M. J. Platão. *Timeu*. Lisboa. Instituto Piaget. 2004.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. 1ª ed. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997ª.

_____. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997b..

_____. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvin, 2003.

EWALD, François. *Foucault: norma e direito*. Portugal: Veja, 1993.

FOUCAUL, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREUD, S. *On the psychical mechanism of hysterical phenomena*. In: _____. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (S.E.) v. II. London: The Hogarth Press, 1975. p.1- 18. Edição original: 1893.

GAMBLE, Nikki; YATES, Sally. *Exploring children's literature: teaching the language and reading of fiction*. London: Paul Chapman Publishing, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GESSNER, Ricardo. *Trancriação, Tranconceituração e poesia*. 143Cad. Trad., Florianópolis, v. 36, nº 2, p. 142-162, maio-agosto/2016.

GÓIS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GUIMARAENS, Alphonsus de. *Ismália*. São Paulo: Cosac Naify, 2ª ed., 2014.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético: volume 2*. Editora 34: São Paulo, 1999.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. CosacNaify, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético: volume 2*. Editora 34: São Paulo, 1999.

KOHAN, Walter O (Org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Kohan, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 20 de out de 2019.

- _____. *Infância, entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. *Dossiê Gilles Deleuze*. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- LIDDELL, Henry, SCOTT, Robert. *A Greek English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1966.
- LINS, Daniel (Org). *O devir-criança do pensamento*. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MATA, Anderson Luís Nunes da. *O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea*. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.
- MICHELLI, Regina. *A literatura infanto-juvenil nas tramas do tempo*. Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários / CaSePEL 3, jan-jun/07.
- Nassar, Maria Cecília de Queiroz Carrera. *O que dizem os símbolos?* São Paulo: Paulus, 2003.
- NASCIMENTO, Evandro. “Traduzindo Haroldo”. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. v. 13, n. 19 (2011).
- NELSON, Maggie. *Argonautas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

PAZ, Octavio. *Los privilegios de la vista I: arte moderno universal*. México: Fonfo de Cultura Económica, 1993.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POWER, Alan. *Era uma vez uma capa*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RAMOS, Flávia; NUNES, Marília. “Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 251-263. Editora UFPR. abr./jun. 2013.

SCHÉNER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

TSCHICHOLD, Jan. *A forma do livro: ensaios sobre tipografia e estética do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

WORNICOV, Ruth. Et Al. *Criança – leitura – livro*. São Paulo: Nobel, 1986.