

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Yuri Luis Gonçalves Pereira

**DIMENSÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA
LITERATURA INFANTIL DE HAROLDO MARANHÃO**

Belém
2018

Yuri Luis Gonçalves Pereira

**DIMENSÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA
LITERATURA INFANTIL DE HAROLDO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josebel Akel Fares

Belém
2018

Yuri Luis Gonçalves Pereira

**DIMENSÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA
LITERATURA INFANTIL DE HAROLDO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josebel Akel Fares

Data da Defesa: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Josebel Akel Fares

Doutora em Comunicação e Semiótica

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP

_____ - Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA)

Doutora em Semiótica e Linguística Geral

Universidade de São Paulo – USP

_____ - Examinador

Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra

Doutor em História Social da Amazônia

Universidade Federal do Pará - UFPA

À minha mãe, Elis Gonçalves.

Ao meu pai, Luis Pereira.

Ao meu irmão, Yago Gonçalves.

À minha noiva Larissa, pelo companheirismo.

À Josebel Akel Fares, orientadora e mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus amigo, grande em sabedoria, que me criou à sua semelhança, por Seus cuidado e auxílio dispensados a mim, por Seu amor na cruz do calvário e, também, pela promessa de Seu breve regresso.

À minha mãe, Elis Gonçalves, mulher de sabedoria, minha rainha que, desde muito cedo, preocupou-se com a educação dos seus filhos, não nos poupando de sábios conselhos e advertências. Mas, de tudo, maior foi e continua sendo o seu amor que transborda e nos completa. Ao meu pai, Luis Nunes, amigo incrível, trabalhador incansável, disposto a sacrificar-se pelos filhos. Ainda que eu fosse o melhor filho do mundo, não seria o suficiente para retribuir-lhe na medida de seu merecimento. Ao meu irmão, Yago Gonçalves, pelo companheirismo de todas as horas, pelo carinho e paciência. Você é genial e tem um futuro brilhante à frente.

À minha noiva, Lale, por tudo que pudemos viver até então, por todos os sonhos, planos e projetos divididos, por falar o que preciso e ser amiga mais que leal. Pelas juras de amor, pelos olhares de ternura. *O que seria de mim sem ti se nas palmas de tuas mãos leio as linhas da minha vida.*

À toda minha família, ao saudoso vovô João, pai-avô, sábio e atento. À vovó Lucinda, por seus muitos saberes e histórias gostosas de ouvir ao pé do fogão à lenha. À avó paterna, Consola que, muitas vezes, me amparou, cuidou. À tia Eliana, a quem amo muitíssimo por ter-me salvo da morte no dia de meu nascimento. À tia Edilene, por seu jeito descontraído e divertido de se reportar aos sobrinhos. Às tias Elza e Edna, por manter sempre um sorriso estampado nos rosto e voz gentil. Aos tios Ernani, Betinho e Fernando, amigos, leais, atenciosos e preocupados com os sobrinhos. Também agradeço à tia Alessandra, pelas conversas animadas e bem-humoradas, pelas palavras de perseverança e fé.

À queridíssima orientadora, inspiradora e mãe, Josebel Akel Fares pela generosidade, afeto, carinho e, principalmente, paciência. Pelas tardes de conversas soltas – outras mais rígidas, pelo café sagrado de toda orientação, pela compreensão nos momentos de dificuldades: Muitíssimo obrigado! Aprendi muito contigo, ainda assim, creio ainda ter de aprender muito mais de tudo que tens na tua experiência de leitora, mestra, amiga. Isto porque, nesta sociedade de tantas desigualdades, do desamor, neste caos urbano, da rigidez,

pude ser leve, pude ver/sentir o/ser sensível. As pessoas costumam dizer “Guardo por ti imenso carinho e admiração”; eu não guardo, prefiro que todos saibam que te admiro!

À professora Cristina Carvalho pelas alegrias e boas risadas, além dos muitos conhecimentos compartilhados.

À professora Denise Simões pelas manhãs de discussão sobre Teoria Social e Educação. Saí dessa disciplina diferente de como estava quando a iniciamos, crente de que não devemos desistir de nossos ideais, nem de lutar pelo que é certo e coerente na luta pelos direitos, incluso a educação.

Aos demais professores do PPGED – UEPA, Marta Genú, Socorro França, Socorro Cardoso, Lucélia Bassalo, Graça Silva, Ivanilde Apoluceno, Sérgio Roberto pelos debates e provocações ao pensamento crítico e à desconstrução de preconceitos e formação de conceitos fundamentados; e aos funcionários da secretaria pela dedicação, compromisso e organização.

Ao professor Denis Bezerra que me acompanha desde a graduação, tendo contribuído muito na minha formação em Letras e, agora, neste processo de pesquisa. Ao levar poesia para a sala de aula, me ensinou a resistir e a lutar pela arte! Estudioso que sempre foi das poéticas teatrais, vive hoje ofício e o gozo de ser artista.

Aos colegas do Rio 12 como, carinhosamente, chamamos a turma 12 pelas maravilhosas experiências, sensíveis experiências de leituras, de afeto, de amor e companheirismo, em especial à Érica Peres, à Lívia, à Dani Lobato, à Belle Pantoja, ao Gutemberg Martins pelo apoio e amizade.

À FAPESPA pelo investimento realizado ao conceder bolsa de estudos que me possibilitou dar continuidade a esta pesquisa.

- Vamos para o lado de lá? (...)

Lentamente Mariana tornou-se transparente, como se o corpo fosse construído de gaze. Através da porta podia-se enxergar o outro lado, como se não fosse de madeira, mas de vidro. (...) A menina sumira no ar porque tinha acabado de dar o salto para o Lado de Lá.

Haroldo Maranhão

RESUMO

O propósito deste trabalho consiste em refletir a dimensão estética das obras infantis de Haroldo Maranhão mediante a experiência sensível da leitura, a fim de responder a seguinte questão: Como as obras infantis de Haroldo Maranhão podem contribuir para uma educação do sensível? Nas obras de Haroldo Maranhão, desvela-se muito, poeticamente, o sentir e o pensar de crianças que estão a desenvolver-se para a vida, dando corda ao contínuo da experiência diária de crescimento em sociedade, em família, em si. A pesquisa é composta a partir de uma leitura de intertexto das obras a fim de apresentá-las como pertencentes ao cenário de produção literária amazônica, do embate epistemológico em relação às teorias da literatura e da leitura constituído das experiências de leitura. Para fundamentar este estudo, busquei autores como Marisa Lajolo (1994); Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984); Jesualdo Sosa (1978); Fanny Abramovich (1989; 2005); Coelho (1982; 1991; 2009); Meireles (1984); Arroyo (1990); Bordini (1989); Zilberman (2003); Ariès (1981); Hunt (2010); Zilberman e Cademartori (1982).

Palavras-chave: Literatura Infantil, Leitura, Leitor, Escola, Sensibilidade.

RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en reflejar la dimensión estética de las obras infantiles de Haroldo Maranhão mediante la experiencia sensible de la lectura, a fin de responder a la siguiente cuestión: ¿Cómo las obras infantiles de Haroldo Maranhão pueden contribuir a una educación de lo sensible? En las obras de Haroldo Maranhão, se desvela muy poéticamente el sentir y el pensar de niños que se están desarrollando para la vida, dando cuerda al continuo de la experiencia diaria de crecimiento en sociedad, en familia, en sí. La investigación se compone a partir de una lectura de intertexto de las obras a fin de presentarlas como pertenecientes al escenario de producción literaria amazónica, del embate epistemológico en relación a las teorías de la literatura y de la lectura constituido de las experiencias de lectura. Para fundamentar este estudio, busqué autores como Marisa Lajolo (1994); Marisa Lajolo y Regina Zilberman (1984); Jesualdo Sosa (1978); Fanny Abramovich (1989; 2005); (1987; 1991; 2009); Meireles (1984); Arroyo (1990); Bordini (1989); Zilberman (2003); Ariès (1981); Hunt (2010); Zilberman y Cademartori (1982).

Palabras clave: literatura infantil, lectura, lector, escuela, sensibilidad.

SUMÁRIO

PARA ABRIR A PORTA: Caminhos de Leitura.....	10
1 AO ABRIR A PORTA.....	14
1.1 História da Literatura Infantil: <i>leitura e infância</i>	14
1.1.1 <i>Por uma história da Literatura Infantil brasileira</i>	23
1.2 O que a escola fez com a Literatura Infantil?.....	34
2 O ATRAVESSAR A PORTA.....	42
2.1 Haroldo Maranhão: Vida e Obra.....	42
2.2 Fortuna Crítica da Poética de Haroldo Maranhão.....	46
2.3 O Haroldo Infantil.....	52
3 O LADO DE LÁ.....	70
3.1 Portas e travessias: em busca do sensível.....	70
3.2 A Porta Mágica.....	73
4 O FIM DA TRAVESSIA.....	78
REFERÊNCIAS.....	80

PARA ABRIR A PORTA

“(...) o negócio é respirar fundo, sabe? Puxar um suspiro bem fundo, fechar os olhos. Eu descobri por acaso. E aí a gente entra num túnel fantástico.”

Haroldo Maranhão

Caminhos de leituras

Comecei a estudar aos três anos de idade. Ainda me lembro das disciplinas do ensino infantil, das práticas de alfabetização e da extrema frustração que sentia ao ter que ir à escola. Sim, não sentia prazer em passar minhas manhãs na escola, a não ser pelas amizades que fiz. A monotonia do abecedário, da cópia, do dever de casa com recorte de jornais e revistas me entediavam. Mas existia um tipo de atividade que me deixava feliz: ler histórias de bichos, de gente, de coisas e mundos. A aula mais aguardada da semana era a de leitura. Era encantador. Não sabia ler a letra, mas lia as ilustrações e delas fazia códigos que só eu mesmo podia discernir. Era a voz da professora, a minha leitura.

Anos mais tarde, ingressei no ensino fundamental. Os problemas aumentaram. O extenso currículo de disciplinas teóricas mostrou uma realidade dura e complicada de enfrentar: muitos conteúdos e exercícios, extensos cálculos matemáticos, incontáveis datas e eventos históricos para lembrar. Não havia mais espaço para ler. Mesmo quando o professor se propunha a dar lugar em seu planejamento para leituras, não eram os personagens, os mundos e minha relação com eles que importavam. Mesmo com as leituras sendo feitas em sala, em grupos, a palavra final a respeito dos textos era sempre do professor. Isso foi determinante para que, pelo menos por um tempo, eu desistisse de ler. O desânimo e desapego pela leitura, felizmente, não duraram muito tempo. Ainda no ensino fundamental, ganhei uma coleção de clássicos da literatura infantil e juvenil e os devorei quantas vezes me foi possível naquele tempo.

Todavia, ao ingressar no ensino médio tive a maior frustração em relação ao ensino de literaturas. O tempo curto de aulas, o pesado currículo de disciplinas, as grades curriculares exigidas pelos vestibulares das universidades públicas não permitiam que tivesse tempo para gozar livros. Nem mesmo nas aulas de literatura era possível ter momentos de fruição literária. A prática comum do ensino de literaturas era a explanação em monólogo de conceitos, teorias e interpretações de outrem. E, quando alguém tentava dar espaços à leitura dos textos exigidos pelos principais vestibulares da época, não saía da superficialidade de interpretações especulativas, vazias, sem envolvimento. O amor às literaturas não era de vidro, mas quase se quebrou.

Somente ao ingressar no curso de Letras, pude conhecer o tipo de leitor que sempre fui. Nela pude compreender que um profissional das letras, um professor de Literaturas necessitava fazer-se leitor para formar outros leitores. Ingressei, alguns meses depois, como bolsista no Núcleo de Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas – CUMA, vinculado à Universidade do Estado do Pará, espaço de pesquisas, experiências e vivências acadêmicas, que me permitiu conhecer teorias a respeito da formação de leitores e a recepção de obras da literatura brasileira de expressão amazônica.

Dentre tantos campos de pesquisa específicos das áreas das letras e da comunicação, muitos deles voltados ao estudo da estética da criação verbal, análises estéticas e temáticas de obras literárias, cri ser muito importante caracterizar as literaturas infantis da Amazônia, a fim de dar voz e evidência ao gênero nas academias, como um incentivo à produção de uma fortuna crítica dedicada ao nosso contexto literário.

Volta e meia, abre-se uma porta diante de nós. Essa porta é a letra ou a voz. É a memória compartilhada, a experiência dividida. Por ela, entro quando preciso escapar do mundo tão cheio de mazelas e, quase sempre, insensível. Às vezes, é necessário ir para o lado de lá, viver o indizível, o inenarrável. Quer ir comigo? Para atravessar a porta é preciso respirar bem fundo, e a gente entra num túnel fantástico...

O presente trabalho de investigação tem como proposta realizar uma abordagem sobre a produção literária para crianças e jovens envolvendo o contexto amazônico. Com esse tema, proponho-me a colaborar com as pesquisas da linha Saberes, Cultura e Educação na Amazônia do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Trata-se de um estudo que valoriza, também, as questões concernentes à produção literária infantil no contexto amazônico, elegendo, nesse caso, para este estudo, as obras infantis de Haroldo Maranhão.

A decisão por estudar a literatura infantil de Haroldo Maranhão é motivada, primeiro, por acreditar que mereça o autor, toda atenção possível e necessária, assim como se fez com Dalcídio Jurandir, Adalcinda Camarão, Eneida, etc. Ele também possui uma produção vasta e rica, inclusive as voltadas ao público infantil. Outra experiência fundamental na escolha do autor foi a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas como bolsista de extensão e monitor, onde tive maior contato com as poéticas amazônicas, incluindo Haroldo Maranhão. No grupo, participei de oficinas e pesquisas relacionadas à

recepção de textos literários de autores da Amazônia, dentro da linha de Poéticas, hoje grupo de pesquisa vinculado ao, agora, Núcleo.

A partir da oportunidade de fazer a Pós-Graduação em Educação no Programa oferecido pela Universidade do Estado do Pará, a escolha do tema que versasse sobre as poéticas infantis de Haroldo Maranhão, foi inevitável. Após o trânsito de saberes e discussões nas disciplinas de Epistemologia e Educação, com a professora Ivanilde Apoluceno; Pesquisa em Educação, com as professoras Graça Silva e Lucélia Bassalo; Seminário em Educação, com Marta Genú e Anna D’Arc; Fundamentos Históricos e Filosófico da Educação no Brasil, com Socorro Avelino França; Cultura, Saberes e Imaginário na Educação na Amazônia, com as queridíssimas Josebel Akel Fares, Cristina Carvalho e Denise Simões; e Teoria Social, fundamental para conhecer as bases sociológicas que fundamentam a educação dentro de um contexto que considere as relações e a política.

A poética infantil de Haroldo Maranhão reforça o cenário literário amazônico e apresenta uma estética que precisa ser revisitada e pesquisada. A partir disso, levantou-se a hipótese de que a literatura infantil de Haroldo é rara quando se considera a tenra fortuna crítica sobre as obras desse autor.

Eis, portanto, uma justificativa para o estudo da poética infantil de Haroldo Maranhão, considerando-se o advento da literatura infantil como gênero literário no cenário brasileiro, revelando-se necessário dar lugar às produções que versem sobre as obras do autor e sobre o estético infantil amazônico, contribuindo para a construção de uma fortuna crítica especializada.

Iniciamos, assim, as reflexões a partir da seguinte questão problematizadora: como as obras infantis de Haroldo Maranhão podem contribuir para uma educação do sensível?

A partir do questionamento proposto, tracei o seguinte objetivo geral: mediante uma pesquisa bibliográfica, apresentar o Haroldo Infantil com vistas a uma possível recepção de sua obra, subdividindo-o em três objetivos específicos:

- a) Dar acesso à obra de Haroldo, disponibilizando-as nesta dissertação.
- b) Realizar uma leitura de intertexto das obras.
- c) Estabelecer um paralelo entre as diferentes teorias referentes à Literatura Infantil e à obra de Haroldo Maranhão.

Para fundamentar este estudo, busquei autores como Marisa Lajolo (1994); Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984); Jesualdo Sosa (1978); Fanny Abramovich (1989; 2005); Coelho (1982; 1991; 2009); Meireles (1984); Arroyo (1990); Bordini (1989); Zilberman (2003); Ariès (1981); Hunt (2010); Zilberman e Cademartori (1982).

A metodologia desta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, visto preocupar-se em estabelecer relações entre os conceitos de infância, leitura e sensibilidade. Em relação aos procedimentos adotados, é uma pesquisa bibliográfica. Os dados são as próprias obras escolhidas e as leituras nelas realizadas.

Assim, o trabalho queda estruturado em seções: Na Seção I, *Ao abrir a Porta*, disponho de um breve percurso histórico da literatura infantil e da leitura, e ressalto conceitos fundamentais como a *infância e educação literária*, dialogando aspectos da relação entre ensino, escola e literatura infantil e os problemas causados pela educação moral e cívica. Para isso, contrapus concepções de literatura infantil de três autores: Olavo Bilac, Monteiro Lobato e Cecília Meireles. E, ainda, discuto o leitor e a leitura da sensibilidade.

Na Seção III, apresento aspectos biográficos do escritor, de sua obra e alguns impressionismos que são, certo modo, uma breve apresentação e recepção de sua obra infantil. Há, também, nessa seção, uma amostra de trabalhos que tratam da obra geral do autor.

Na Seção III, faço uma reflexão sobre a porta como símbolo de travessia para, então, começar a tratar a obra *A porta mágica* de maneira mais específica, elencando aspectos temáticos e estruturais, a saber: espaço, tempo, personagens e foco narrativo.

1 AO ABRIR A PORTA

1.1 História da Literatura Infantil: *leitura e infância*

Nos estudos circunspectos à linha das poéticas voltadas ao público infantil há uma preocupação quase unívoca quanto à definição do gênero, como surge e se, de fato, pode ser considerado unicamente direcionado a um público tão específico. Em A literatura infantil de Jesualdo Sosa (1978) encontramos uma fonte importante para o debate a respeito do surgimento dessa literatura e alguns aspectos correlatos às distinções do que se pauta infantil e adulto. Sobre isso, afirma Sosa (1978, p. 14):

Com base em características muito peculiares, tem-se designado como literatura infantil um dos aspectos da literatura dentre as várias modalidades artísticas. Assim, pois, a estética aceitou, tacitamente, esta forma particular no quadro geral da literatura, para oferecer – ou assim se supor – uma personalidade própria e definida. Tê-la-á realmente? Existiria mesmo uma literatura propriamente infantil? Haverá livros, pois, que correspondam cabalmente à intimidade da criança?

A conformação por um estético particularmente infantil parece ter, inicialmente, considerado aspectos psicológicos que desvelam a necessidade clara, e por reivindicação do leitor que acusa os seus gostos e sua leitura de prazer, de ter, legitimamente, uma literatura que lhe corresponda. Entretanto, uma grande confusão se viu crescer: a consolidação de uma literatura infantil abobalhada, sem beleza estética e vida. O livro ideal para a criança deveria ser, segundo Jiménez (1938) “o livro de contos mágicos, de versos, luminosos, da pintura maravilhosa, da música deleitável; em suma, o livro belo, sem outra utilidade além de sua beleza” (apud SOSA, 1978, p. 15).

A preocupação com a qualidade dos textos produzidos e pensados para crianças é evidente ao considerarmos que, muito do que se fez e, ainda hoje se faz, é pensado para o mercado; é produto de prateleiras, e não para criança. Eis que a qualidade estética deve ser uma constante, não devendo, em lugar algum, ser negligenciada.

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor... (ABRAMOVICH, 1989, p. 67).

Fanny Abramovich ressalta a importância de um estético infantil que não infantilize a criança, tornando a literatura infantil um produto da puerilidade, em que a mentalidade é utilizada como desculpa para a queda de qualidade do texto, e acaba por enviesar-se ao tom

moralizador, quando, em verdade, o autor não deve se preocupar em direcionar a criança aquilo que escreve. Ante, é necessário que “se eleve o mais possível o pensamento, aperfeiçoando ao máximo o texto, para que ‘tudo viva, que tudo pareça claro, magnífico, poderoso, na narração. Não há segredo para entusiasmar os leitores” (SOSA, 1978, p. 21). E continua, o autor, dizendo:

Quem escreve para crianças deve, pois procurar sensibilizar, pela variedade da entonação, pausas súbitas, gestos pitorescos, mímica sempre motivadora de espanto e riso, que despertam a atenção assombrada, colocando tudo isso na sua narração; como o escritor não pode cantar, pintar, fazer mímicas segundo as circunstâncias de sua narrativa, é preciso que sua prosa contenha música, mímica desenho que, em conjunto, sejam ativados desde a abertura do livro” (SOSA, 1978, p. 22).

Arroyo, ao analisar a poesia brasileira para a infância, indica que os grandes poetas, “que não escreveram especialmente para as crianças, dão-nos peças muito bem feitas e com profundo traço de simplicidade, o que permite trânsito livre para a compreensão da infância e adolescência” (ARROYO, 1990, p. 222). A incompreensão desses fatores leva a poética infantil ao enquadramento pedagogizante e moralizador e, por consequência, temos adaptações totalmente impróprias: “a partir da infantilização do discurso e da redução do plano semântico a esquemas, ataca o efeito poético pela raiz, desvalorizando a poesia infantil como possibilidade de arte literária” (BORDINI, 1989, p. 56). Sosa (1978, p. 27) classifica esse processo como a “uma regressão do idealismo e uma espécie de despoetização da juventude.”, posto que “o mundo sobrenatural, da fantasia, não tem para elas (as crianças) nada de mágico e incrível, mas é completamente livre e natural” (SOSA, 1978, p. 24).

Outro ponto também muito importante é o acolhimento da voz com instrumento e performance na (re)criação de uma história. Quantos contos, Perrault, Irmãos Grimm, Andersen e tantos outros autores, não foram recompilados da voz de muitos *griot*? Esses autores, hoje consagrados e listados como clássicos, trouxeram a voz e a performance dos contadores para o texto manuscrito, adaptando-os aos gostos das classes, maldizendo umas e bendizendo outras. Em todo caso, não podemos esquecer, a voz era a base fundamental para o texto escrito, mas patenteia uma separação social: aos menos abastados, pouco alfabetizados, a tradição e a voz; aos burgueses e nobres bem-sucedidos, a palavra escrita e a erudição. Neste caso, empresto de Zumthor (1997, p. 9-10), as palavras por ele usadas ao prefaciá-lo seu livro *A letra e a voz*, onde estuda a importância da voz na construção de manuscritos medievais:

Minha intenção não é chover no molhado povoando a existência de uma oralidade medieval, mas valorizar o fato de que a voz foi denominada, então, um fator constitutivo de toda obra que, por força de uso corrente, foi denominada 'literária'. Pretendo menos afirmar a importância da oralidade na transmissão, na produção mesma dessas obras do que tentar julgar e medir o que essa oralidade implica.

O despontar de inúmeros títulos endereçados ao público infantil desconsidera essa história da voz e da performance. Eis o princípio do fracasso. Esquecem-se de que a poesia está no texto que, mesmo já os transcritos da palavra falada para o grafo, ou mesmo das que nasceram já grafadas, provoca a criança a criar sua própria performance e a ser o *griot* daquilo que as narrativas lhe ensinaram de belo: "Poesia é arte, é beleza descoberta em alguma coisa ou em nós: é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira." (COELHO, 1982, p. 154).

O conceito de literatura infantil é hoje comumente entendido, embora intuitivamente, e amplamente identificado como livros para crianças. No entanto, no campo científico, é uma noção que continua a provocar debates sobre sua definição, seu corpus, suas relações com o que podemos chamar a princípio de literatura adulta e até mesmo sua legitimidade.

Desde o início do século XX, a presença desses livros infantis se tornou maior em um processo ligado à evolução do próprio conceito de infância e ao aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Autores como Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (1984), Meireles (1984) – para citar alguns, reafirmam que o trabalho artístico com as crianças deve pautar o belo, por intermédio de obras cuja pretensão inicial seja incitar o leitor ao sensível. Mas, ao produzir textos com linguagem adaptada, escritores que escrevem para um público infantil, desvalorizam a qualidade estética da linguagem literária por razões de clareza. Além disso, a moralização do discurso nos textos escritos para crianças, como consequência da conexão histórica entre escola, infância e literatura, afetou negativamente o produto infantil e contaminou não só interesses estéticos das obras apresentadas sob esse rótulo.

De forma geral, aqueles que negam a existência da literatura infantil, muitas vezes argumentam, em apoio da sua posição, que não há literatura para delimitar o termo, que é apenas a qualidade estética válida que define inerentemente qualquer prática verbal para que ela possa ser considerado como literatura, independentemente da idade dos leitores que nunca poderiam ser tomadas como um critério diferenciador, uma vez que escrever para um

determinado público não significa negar a arte, nem mesmo eliminar o termo “criança” da expressão “literatura infantil” é suficiente para duvidar da relevância de uma tal designação.

Pensar a origem de uma literatura infantil no Brasil, pouco efeito teria caso não retratasse um contexto cultural anterior, reportado às criações, por exemplo, de autores como Perrault, já consagrados no cânone como clássico universal. Isto porque, antes mesmo de se considerar a existência de um sistema literário que evidenciasse qualquer diferença entre literatura para crianças e literatura para adultos, existiu, crê-se, literatura produzida para, em todo contexto, idade e cultura, ser fruída.

Estima-se que o surgimento da literatura chamada de infantil tenha ocorrido entre os séculos IX e X na Europa, com texto advindos da tradição oral. A palavra poética advinda da voz e imbuída de performance. Quem conta um conto, aumenta um ponto, porquê adiciona ao contar, suas técnicas e interpretações para compor um cenário em que a fantasia seja o escopo fundamental da realização sensível. A figura do preceptor foi importante no processo de educação dos jovens da nobreza. Pela voz desses preceptores lhes era dado alcance às obras clássicas. A voz não se renegava ao ouvido de quem quisesse ouvir, não havendo, portanto, uma distinção de públicos ou escolha de um ouvinte ideal. Grande exemplo disso foi Charles Perrault (Paris – 1628/1703)?, que, tendo ouvido as histórias que uma babá contava a seu filho, as recompila, adaptando-as com o intuito de ridicularizar a nobreza. Sobre isto, diz Coelho (1982, p. 233-4):

Charles Perrault entra na História Literária Universal, não como poeta clássico (eleito para a Academia Francesa em 1671), mas como autor de uma literatura popular, desvalorizada pela estética de seu tempo e que, apesar disso, se transforma em um dos maiores sucessos da literatura para infância. Escrito num momento em que ainda não existia o gênero Literatura Infantil, “Os Contos da Mãe Gansa”, com o tempo, se divulgam como leitura para crianças e se imortalizando.

Estudiosos como Philippe Ariès indicam que as sociedades antes do século XIII, a temática da infância tendia à superficialidade, ou mesmo inexistente. Mas, ao considerar a infância num contexto anterior, há, segundo afirma Ariès (1981, p. 52), certa referência à idealização iconográfica da criança, a ressaltar a beleza e exuberância de Eros: “Os pequenos Eros proliferavam com exuberância na época helenística” (ARIÈS, 1981, p. 52).

Entrementes, ao afirmar que a infância não existia, não significa que tenha sido negligenciada ou deixada a perder. Ariès (1981, p. 156) indica não haver existido, até o início do século XII, uma “consciência da particularidade infantil”, substância que distinguisse o

homem adulto da criança. O conceito de infância vai ganhando forma nos séculos subsequentes.

A palavra *enfant*, conforme afirma o historiador francês, na França do fim do período médio, equivalia ao bebê recém-nascido ou ao adolescente, num contexto em que a criança era educada a trabalhar e fazer, desde a tenra idade, a fazer o serviço do adulto (ARIÈS, 1981, p. 10). Na Idade Média

as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. [...] O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade (ARIÈS, 1981, p. 193).

Com o fim do sistema feudal, a abertura da economia para uma forma ainda primitiva do capitalismo comercial e, por isso, o advento de uma classe burguesa, a sociedade começa a estruturar a organização social a partir do núcleo familiar. Assim, a família se organiza em torno da criança, visto surgir “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de *papericação*”. (ARIÈS, 1981, p. 158).

No fim do século XVII, segundo Zilberman (2003, p. 37), são editados os primeiros tratados de pedagogia que orientava um novo entendimento da criança, dando margem à configuração de um espaço, a escola, para servir de mediador entre a criança e os saberes do mundo.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (ARIÈS, 1981, p. 11).

Quarentena, termo recorrente no campo da saúde, é utilizado acima pelo historiador para definir no que consistiria a educação das crianças na perspectiva dessa nova ciência nomeada pedagogia. A criança antes livre para o trabalho duro do adulto, vê-se agora reclusa, num sistema educacional que reprime. Para compor, estruturalmente, esse cárcere educacional, ciências como a psicologia, e a literatura infantil, visto que “o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta” (ZILBERMAN, 2003, p. 34). A palavra poética torna-se ferramenta do entreter e do moralizar.

As narrativas de folclore, mitos e lendas, gêneros advindos de uma longa tradição popular, constituíram uma base didática de um ensino pedagogizante, com fins de tornar a criança um cidadão imbuído de ética, moral e valores edificantes, sem espaço para bobices.

O século XVIII, segundo Zilberman (2003, p. 54), viu a literatura infantil chegar ao centro das discussões teóricas, visto que formar leitores era um dos objetivos principais do ensino da arte e da literatura. Isto impulsionou o boom editorial e produções numerosas voltadas para o público infantil. Assim, a literatura foi desacreditada como arte, e sofre o desprestígio, sendo, ainda hoje, considerada com uma produção cultural menor e sem qualidade estética.

Para Nelly Novaes Coelho (1991, p. 26), isso ocorre porque a expressão *literatura infantil* causa certa confusão conceitual, sugerindo que as obras do gênero devam ser produzidas com cores excessivas, com o intuito de distrair a criança, acarretando na diminuição progressiva da qualidade dos textos. O desprestígio quanto à Literatura infantil, Peter Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil*, afirma que

a suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas – para não falar que é uma contradição conceitual – é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável. Implica também uma improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança-leitora como da forma com que os textos operam (HUNT, 2010, p. 48).

Por isso, ela é afastada desse ideal pedagógico, conforme Zilberman (2003, p. 57), a fim de manifestar-se livremente, sem regras ou recomendações, sem enquadramentos ou quarentenas, livre e artisticamente rica.

O surgimento do interesse na criança como leitor, que começou no final do século XIX, incentivou progressivamente a criação de obras específicas onde o propósito de doutriná-lo como destinatário tem sido mais frequente, mantendo-o separado em seu próprio mundo ou, quando menos, de transmitir-lhe os princípios básicos da cultura e da sociedade em que vive, sendo esquecido ou negligenciado a exigência de favorecer uma educação estética dentro de uma visão integral de seu processo formativo.

Isso explica, em parte, que o conceito de literatura infantil é tão difícil de definir, porque muitas vezes mistura ideias pré-concebidas que dificultam uma análise rigorosa. Assim, mesmo os estudiosos que admitem sua existência, caracterizam-na associando-a a tópicos, como, por exemplo, aquele que sustenta que é constituído por um conjunto de livros que tem destinatários particulares, crianças e, portanto, o essencial da literatura infantil, sua

característica definidora, é o público-alvo, parecendo mais importar mais o adjetivo *infantil* do que o substantivo "literatura" como se alude, em vez da essência do literário.

Sobre as origens do gênero infantil e, conseqüentemente, sobre o público a que se destina, e conforme as concepções de Zilberman e Cademartori (1982, p. 3-4), é no contexto do século XVIII, século da industrialização e da produção em massa, que surge a literatura infantil. Sobre isso, dizem as estudiosas:

seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Conseqüentemente, vincula-se a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, não necessariamente industrializada. Por sua vez, sua emergência deveu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumento dela. Por tal razão, careceu de imediato de um estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento em termos de valor estético, isto é, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo de literatura (ZILBERMANN e CADEMARTORI, 1987, p. 3-4).

Zilberman e Cademartori, analisando a construção histórica da literatura infantil, indicam o século XVIII como berço do gênero, período em que a burguesia se estabelecia e começava a dominar os meios de produção e mesmo as produções artísticas, quando surgiram novos gêneros literários como o drama, o melodrama, e o romance. O advento da industrialização trouxe à voga uma produção com temáticas muito banais, estereotipadas, mas que faziam sucesso entre os leitores burgueses da época. Essa popularidade desses gêneros deveu-se também ao fato deles serem produzidos, maioria, em série, facilitando a distribuição e consumo de livros.

Parece, então, que essa delimitação não esclarece o problema e que, na realidade, vem aumentar mais. Qual é a prioridade do *infantil*? Podemos arriscar várias coisas: por um lado, que, como disseram aqueles que negam a existência desta literatura, o escritor escreve pensando na criança como destinatário e aplica certos mecanismos de simplificação quando especificamente dirigido a ele e, em segundo lugar, qualquer livro de literatura infantil, quando benquisto e/ou aceito pelas crianças poderia ser-lhe cabível, mesmo em se tratando de literatura adulta. Segundo Cecília Meireles (1984, p. 20):

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam com a sua preferência. Costuma-se classificar como Texto de potencial recepção infanto-juvenil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, um texto de potencial recepção infanto-juvenil a priori, mas a posteriori.

Sobre este assunto, dialogam, respectivamente, Cândido (1989, p. 112) e Drummond (1944, p. 220) demonstrando certa preocupação com aquilo que se produz em nome do infantil:

Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda chiste, e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vale a pena citar a preocupação de Drummond sobre o tema:

O gênero literário infantil tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de se constituir em alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro de viagens ou aventuras destinado a adultos, em linguagem simples e isento de matéria de escândalo, que não agrade à criança? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a destinação preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte, ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido e desvitalizado, porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? Vêm-me à lembrança as misturas de árvores com que se diverte o sadismo botânico dos japoneses: não são organismos naturais e plenos, são anões vegetais.

Logo, aceitar o acúmulo e avanço do número de publicações endereçadas ao público infantil, supõe considerar a literatura infantil como um produto mercadológico apenas, ao passo que teria que admitir que a linguagem e a estrutura dessas obras não poderiam ser muito elaboradas para não dificultar a compreensão – e tudo o que as crianças não são: desentendidas. Certos livros subestimam a capacidade leitora e de compreensão das crianças. É importante entender, ainda, que criar histórias simplificadas para o público infantil é subestimar as crianças. Existe o preconceito de que

as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. (...) nada é mais ocioso do que a tentativa febril de produzir objetos, material ilustrativo, brinquedos ou livros supostamente apropriados às crianças. (BENJAMIN, 1994, p. 237)

Apesar desta imagem ainda um pouco confusa, a verdade é que podemos afirmar que, no momento presente, a literatura infantil tem seu corpus e, é claro, sua teoria e crítica, que foram estabelecidas no Brasil graças à contribuições de vários autores, que compartilham até certo ponto a ideia sobre não haver dúvida de que a literatura é um fato único, mas, como toda a arte, adota muitas e variadas manifestações porque não existe um conceito universalmente compartilhado de literatura ou existe o público em termos absolutos, mas os receptores, diferenciáveis e diferenciados em razão de seu desejo estético e suas possibilidades de interpretação de um trabalho artístico polissêmico. A literatura se oferece à heterogeneidade de gostos e sensibilidades que, em diferentes graus e níveis.

O que parece importante é definir pontos de contato e do afastamento entre a literatura para crianças e para adultos. Se o afastamento se der na essência desse fenômeno literário, então não haverá literatura infantil, nesse caso, a própria expressão literatura infantil torna-se absurda, pois não podemos imaginar literatura sem arte (CUNHA, 1990, p. 26).

De qualquer maneira, há de se admitir os fatores conflitantes sobre os textos enquadrados dentro da expressão *literatura infantil* e operação estética, sendo especialmente necessário continuar o debate sobre o conceito e função dessa literatura, a fim de garantir a potencialidade poética e comunicativa do texto, visto parecer claro que a qualidade artística da linguagem deve ser uma característica inerente e inegociável nesses textos que se oferecem às crianças como literária. Desse ponto de vista, algumas considerações ajudarão a delimitar o conceito de acordo com o nosso postulado básico: a literatura deve ter um papel proeminente nas salas de aula da escola.

Uma das contribuições que devem ser levadas em consideração neste debate crítico, devido à sua natureza pioneira, é a de Fanny Abramovich (1991, p.16), que atribui à literatura infantil um papel de formador e educativo, visto que, para esta autora, "é importante para a formação de qualquer criança ouvir, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. A experiência da criança diante de muitos e variados livros, mesmo antes de ter domínio das letras e da leitura, o auxilia na satisfação própria mediante um objeto de significação ampla., dando margem, inclusive para a educação emocional, moral e em muitos aspectos do caráter da criança. Sobre isso, diz Abramovich (1991, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Há muitas produções que não foram feitas para crianças, mas que, ao longo do tempo, foram sendo apropriadas pelo público infantil, após a adaptação ou não. Há, também, a literatura instrumentalizada, outro conceito que deve ser levado em conta na definição da literatura infantil, que são produzidos especialmente para os níveis de educação infantil, considerados livros informativos. São livros que não têm o propósito de fazer literatura, que não buscam o prazer do texto, mas a transmissão de uma série de conhecimentos de caráter didático ou formativo. Eles geralmente aparecem na forma de séries em que, depois de escolher um protagonista comum, é passado por diferentes cenários e situações: a praia, a montanha, o circo, o mercado, o zoológico, etc. A intenção didática sempre predomina nestes

textos, por isso, neste caso, é mais apropriado falar de livros infantis e não de literatura infantil, expressão que deve ser reservada para obras com conteúdo artístico. Sobre isso afirma Nelly Novaes Coelho (1991, p. XXVI-110):

O que criar/produzir ou sugerir como literatura às crianças estudantes? [...] obedecer às diversas etapas do desenvolvimento infantil (estabelecido pelas pesquisas da Psicologia Experimental) vem sendo a preocupação fundamental de todos que têm a seu cargo a educação de crianças. Daí, que, no setor da literatura, se tente equacionar a natureza da matéria literária às faixas etárias correspondentes a cada etapa, e disso resultando a classificação dos livros infantis [...]. Por enquanto, a compreensão da criança ainda se faz através da perspectiva estabelecida por Piaget.

Dadas essas precisões, existem algumas definições da literatura infantil, complementares em seu conteúdo e especialmente precisas, pois ajudam a superar esse debate e fornecem uma plataforma para o desenvolvimento de uma sólida teoria e crítica para resolver esses paradoxos.

A literatura infantil é funcional. Não podemos, portanto, estudar dissociada do seu leitor, que é a sua razão de ser. Enquanto o escritor pode produzir emoções diferentes, e uma mesma situação ou mesmo personagem ser interpretado diferentemente, no livro infantil tem destino marcado, recrear a criança, educando, se possível, e favorecendo o desenvolvimento de sua inteligência. (ALMEIDA, 1971, p. 183)

Essas produções são fundamentais na educação estética porque estão intimamente ligadas aos interesses das crianças, ao seu nível de domínio linguístico e ao seu ambiente cultural.

1.1.1 *Por uma história da Literatura Infantil brasileira*

Conforme a indicação de Arroyo (1968) e Lajolo e Zilberman (1984), os primeiros livros de literatura infantil publicados no Brasil foram produzidos para a escola, possuindo uma função instrucional para a ética e moral. Os começos da escolarização brasileira apontam a origem de uma produção literária também vinculada à escola, subsidiando a formação de conceitos equivocados, duros e nada proveitosos do ponto de vista da arte, sobre literatura infantil, que circularam no Brasil, ao longo do século XX. Entre o final do século XIX e primeira década do século XX, os primeiros discursos brasileiros sobre literatura infantil foram publicados sob o formato de prefácios, apresentações e prólogos. Nesses discursos, o destinatário não era a criança, mesmo que escritos para elas, mas os pais e professores, que investiam na educação dos filhos e criam na possibilidade de criar nessas crianças o hábito de leitura. Acontece que tudo o que é hábito, tudo o que é rígido ou regrado de mais, nada tem a

ver com a infância. A expressividade, as preferências do leitor, dão lugar ao ordenamento e à civilidade, em busca de cidadãos obedientes e prontos para o mercado de trabalho.

No início do século XX, os discursos sobre literatura infantil começaram a ser produzidos em formatos mais consistentes, como artigos em periódicos especializados. Eis, então, que alguns educadores tentam conceituar e problematizar a literatura infantil a partir da “cientificidade”, dos métodos de ensino, como o método intuitivo e o método analítico. E, a partir, da década de 1940, abriu-se espaço para psicologia.

No Brasil, a produção de livros voltados ao público infantil inicia quando a produção na Europa já estava consolidada – e isto desde o fim do século XVII e início do século XVIII, com o lançamento do livro *Contos da Mamãe Gansa* (1697), de Charles Perrault. A literatura infantil brasileira se consolida apenas no início do XX, mesmo “com a implantação da Imprensa Régia, que inicia, oficialmente em 1808, a atividade editorial no Brasil, começam a publicar-se livros para crianças”, segundo afirmam Lajolo e Zilberman (1984, p. 23). Todavia, essas publicações, de forma geral, eram traduções dos clássicos europeus, a exemplo *dAs aventuras do Barão de Münchhausen*, além de tratados de bom comportamento semelhantes aos produzidos na França e Inglaterra no século XVII. Nesses tratados, não se tinha ainda a noção de infância e a criança era considerada como um adulto em miniatura.

Mesmo assim, essas produções eram em pequena quantidade, não podendo, portanto, nesse início, configurar um gênero formado. Segundo Arroyo (1990), a literatura no Brasil consolidou-se a partir da Proclamação da República e da consolidação da economia do café, a época produto principal de exportação. A mão de obra escravizada já enfraquecida, começa a ceder lugar aos trabalhadores assalariados, fazendo do Brasil um país atrativo ao consumo de produtos estrangeiros. Em 1905, é publicada a revista *O Tico-Tico* destinada a todas faixas etárias, com estilo valorizado pela burguesia.

Além disso, o forte apelo nacionalista e o próprio surgimento da pedagogia estimularam o surgimento de livros infantis brasileiros, visto que se tinha acesso apenas às obras estrangeiras. Logo, muitas obras foram traduzidas e adaptadas por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, oportunizando a circulação de obras como *Mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusó* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do Alebérriimo Barão* (1891), *Dom Quixote de La Mancha* (1901). Os *Contos da Carochinha* (1894), as *Histórias da avozinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel com edição da Livraria Quaresma, apresentaram ao país os contos clássicos de Charles Perrault e Andersen. Nesse mesmo

período, ganhou destaque o livro de Contos infantis (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira. Júlia Lopes lançaria depois, em 1907, o livro Histórias da nossa terra.

O processo sócio histórico reconfigura a sociedade a brasileira. O rápido avanço e crescimento das cidades, entre os séculos XIX e XX, por necessidade de a Inglaterra fortalecer seu mercado, há um interesse, no Brasil, em “patrocinar uma política favorecedora de várias camadas médias, consumidoras virtuais de sua produção” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 25) e esse patrocínio se destina aos “diversos tipos de publicação feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 25). Zilberman e Lajolo afirmam que:

Via de regra, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores... (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 34).

A literatura no Brasil começa, então, a produzir, utilizando a literatura, cartilhas educacionais cujos objetivos eram a educação moralizante, a feitura do bom cidadão, do homem como sacerdote e chefe da família e, do trabalhador satisfeito. Zilberman e Lajolo afirmam que “... a extrema valorização da natureza torna-se radical em obras de autores como Olavo Bilac, Manuel Bonfim e Coelho Neto”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 48)

Antes mesmo de alinhar suas poesias, direciona Olavo Bilac, ativo republicano e nacionalista, uma parte de seu livro, denominada Ao leitor, em que mostra sua tendência ao moralismo e educação cívica e como se utilizaria das poéticas para educar a criança brasileira:

Quando a casa Alves & C.^a me incumbiu de preparar este livro para uso das aulas de instrução primária, não deixei de pensar, com receios, nas dificuldades grandes do trabalho. Era preciso fazer qualquer coisa simples, acessível à inteligência das crianças; e quem vive e escrever, vencendo dificuldades de forma, fica viciado pelo hábito de fazer estilo. Como perder o escritor a feição que já adquiriu, e as suas complicadas construções de frase, e o seu arsenal de vocábulos peregrinos, para se colocar ao alcance da inteligência infantil?

Outro perigo: a possibilidade de cair no extremo oposto – fazendo um livro ingênuo demais, ou, o que seria pior, um livro, como tantos há por aí, falso, cheio de histórias maravilhosas e tolas que desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo de coisas que não existem. Era preciso achar assuntos simples, humanos, naturais, que, fugindo da banalidade, não fossem também fatigar o cérebro do pequenino leitor, exigindo dele uma reflexão demorada e profunda.

Mas a dificuldade maior era realmente a da forma. Em certos livros de leitura que todos conhecemos, os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrificação. Uma poesia infantil conheço eu, longa, que

não tem um só verso certo! Não é irrisório que, querendo educar o ouvido da criança, e dar-lhe o amor da harmonia e da cadência, se lhe dêem justamente versos errados, que apenas são versos por que rimam, e rimam quase sempre erradamente?

Não sei se consegui vencer todas essas dificuldades. O livro aqui está. É um livro em que não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada.

Quanto ao estilo do livro, que os competentes o julguem. Fiz o possível para não escrever de maneira que parecesse fútil demais aos artistas e complicada demais às crianças.

Se a tentativa falhar, restar-me-á o consolo de ter feito um esforço digno. Quis das à literatura escolar do Brasil um livro que lhe faltava.

O. B.

Acompanhando a carta ao leitor de Bilac, o prefácio indicando as escolhas e a metodologia de escrita do autor parnasiano, ressaltando que ele não criou uma poesia que contasse histórias fantasiosas, que iludem as crianças. O ideal nacionalista, cívico e moralizador é máxima empregada, e rigorosamente:

PREFÁCIO DA 1ª EDIÇÃO

O autor deste livro destinado às escolas primárias do Brasil não quis fazer uma obra de arte: quis dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldades de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero. O que o autor deseja é que se reconheça neste pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país. Se, nas escolas, as crianças gostarem dos seus versos, o rimador das Poesias Infantis ficará satisfeito, e dará por otimamente empregados o seu tempo e o seu trabalho.

Em nome da ordem e da educação moral, Olavo Bilac desconstrói a alegoria, tão pautada nas muitas produções literárias universais, em nome de uma estética que diminui a criança e a considera sem importância, tornando-a coadjuvante de seu próprio processo de amadurecimento poético. Eles a subestima, ao sentir-se na obrigação de escrever para dar cadência ao aprendizado. Cadência, em termo cívico, é exatamente a ordem e o progresso positivos, que impelem e rejeitam a infância do brincar e do imaginar.

Eis evidente o intuito de educar pela literatura, estabelecendo um compromisso com a pedagogia que reveste os seus poemas: a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país.

Bilac critica veemente as produções da época e acentua o fato de não poder usar da formalidade extremada nem, tampouco, tornar o texto fútil. Essa futilidade a que se refere, mais tarde descrita pelas escolhas temáticas concernentes ao fantástico e à utilização de versos livres ou períodos pouco balizados à uma sintaxe.

O Boi

Quando ainda no céu não se percebe a aurora,
 E ainda está molhando as árvores o orvalho,
 Sai pelo campo afora
 O boi, para o trabalho.
 Com que calma obedece!
 Caminha sem parar:
 E o sol, quando aparece,
 Já o encontra, robusto e manso, a trabalhar.
 Forte e meigo animal! Que bondade serena
 Tem na doce expressão da face resignada!
 Nem se revolta, quando o lavrador, sem pena,
 Para o instigar, lhe crava a ponta da agulhada.
 Cai-lhe de rijo o sol sobre o largo cachaço;
 Zumbem moscas sobre ele, e picam-no sem dó;
 Porém, indiferente às dores e ao cansaço,
 Caminha o grande boi, numa nuvem de pó.
 Lá vai pausadamente o grande boi marchando...
 E, por ele puxado,
 Larga e profundamente o solo retalhando,
 Vai o possante arado.
 Desce a noite. O luar fulgura sobre os campos.
 Cessa a vida rural.
 Há estrelas no céu. Na terra há pirilampos.
 E o boi, para dormir, regressa ao seu curral...

Embora, se utilize de antropomorfias em poemas como “O Boi”, “Plutão”, “A rã e o Touro”, ele mantém a ideologia anunciada na carta ao leitor ao escrever os poemas “A avó” e “O avô.

A AVÓ

A avó, que tem oitenta anos,
 Está tão fraca e velhinha!...
 Teve tantos desenganos!
 Ficou branquinha, branquinha,
 Com os desgostos humanos.

Hoje, na sua cadeira,
 Repousa, pálida e fria,
 Depois de tanta canseira:
 E cochila todo o dia,
 E cochila a noite inteira.

Às vezes, porém, o bando
 Dos netos invade a sala...
 Entram rindo e papagueando:
 Este briga, aquele fala,
 Aquele dança, pulando...

A velha acorda sorrindo.
 E a alegria a transfigura;
 Seu rosto fica mais lindo,
 Vendo tanta travessura,
 E tanto barulho ouvindo.

Chama os netos adorados,
 Beija-os, e, tremulamente,
 Passa os dedos engelhados,
 Lentamente, lentamente,
 Por seus cabelos doirados.

Fica mais moça, e palpita,
 E recupera a memória,
 Quando um dos netinhos grita:
 “Ó vovó! conte uma história!
 Conte uma história bonita!”

Então, com frases pausadas,
 Conta histórias de quimeras,
 Em que há palácios de fadas,
 E feiticeiras, e feras,
 E princesas encantadas...

E os netinhos estremecem,
 Os contos acompanhando,
 E as travessuras esquecem,
 — Até que, a frente inclinando
 Sobre o seu colo, adormecem...

O AVÔ

Este, que, desde a sua mocidade,
 Penou, suou, sofreu, cavando a terra,
 Foi robusto e valente, e, em outra idade,
 Servindo à Pátria, conheceu a guerra.

Combateu, viu a morte, e foi ferido;
 E, abandonando a carabina e a espada,
 Veio, depois do seu dever cumprido,
 Tratar das terras, e empunhar a enxada.

Hoje, a custo somente move os passos...
 Tem os cabelos brancos; não tem dentes...
 Porém remoça, quando tem nos braços
 Os dois netos queridos e inocentes.

Conta-lhes os seus anos de alegria,
 Os dias de perigos e de glórias,
 As bandeiras voando, a artilharia
 Retumbando, e as batalhas, e as vitórias...

E fica alegre quando vê que os netos,
 Ouvindo-o, e vendo-o, e lhe invejando a sorte,
 Batem palmas, extáticos, e inquietos,
 Amando a Pátria sem temer a morte!

A velhinha é caracterizada como uma mulher cansada da vida e desiludida, cujas histórias servem apenas para fazer os netos dormirem. É o retrato do lugar resguardado à mulher na sociedade daquela época: a casa e o serviço do lar. A avó não tem nada a oferecer, visto não ter vivido a emoção dos conflitos e guerras. Eis que, comparando esse poema ao “O avô”, percebemos a diferença com que Bilac trata o assunto: enquanto ela repousa e cochila, o avô penou, suou, sofreu, cavando a terra, / Foi robusto e valente, e, em outra idade, / Servindo à Pátria, conheceu a guerra.

No poema “Meia-noite”, mas intensa é a rejeição ao fantástico, quando uma mãe ensina seu filho, com severidade, que “Não há gigantes nem fadas, / Nem gênios perseguidores, / Nem monstros aterradores, / Nem princesas encantadas.”

Meia-noite

O filho:
 Ó Mamãe! quando adormecem
 todos, num sono profundo,
 Há mesmo almas do outro mundo,
 Que aos meninos aparecem?

A mãe:
 Não creias nisso! É tolice!
 Fantasmas são invenções
 Para dar medo aos poltrões:
 Não houve ninguém que os visse.

Não há gigantes nem fadas,
 Nem gênios perseguidores,
 Nem monstros aterradores,
 Nem princesas encantadas!

As almas dos que morreram
 Não voltam à terra mais!
 Pois vão descansar em paz
 Do que na terra sofreram.

Dorme com tranquilidade!
 — Nada receia, meu filho,
 Quem não se afasta do trilho
 Da Justiça e da Bondade.

Tudo quanto fora enumerado no prefácio do livro, conotam a vida em harmonia, a família bem estruturada, o pai trabalhador, ativo na sociedade, a mãe, encarregada unicamente do lar, passiva e menos importante, utilizam a natureza como plano estruturante dos poemas, acentuando o caráter didático e moral da obra. Como observa Lajolo (1982, p. 60): “o saber confunde-se quase sempre com uma grosseira domesticação do universo, enfeixado em rótulos definitivos e classificatórios”. Assim, a escola habituou-se a fragmentar a realidade, como se houvesse separação entre os aspectos fundamentais da vida, trazendo ao aluno uma leitura do hábito, e não do prazer.

Monteiro Lobato

Foi Monteiro Lobato, em 1921, já consagrado escritor, que abriu as portas para uma Literatura infantil brasileira que tivesse, de fato, identidade com o leitor, ao publicar *Narizinho Arrebitado*. Embora, em princípio, tenha sido elaborada para uso em escolas primárias, o livro seria reeditado anos mais tarde e passaria a chamar-se *Reinações de Narizinho*. Lobato tinha a preocupação de escrever histórias para crianças numa linguagem que lhes agradasse. A foi consumida em larga escala, tendo Monteiro, a partir disso, voltado quase exclusivamente para a produção de literatura infantil, ao passo que, segundo Lajolo e

Zilberman (1984, p. 45-47), vê-se necessitado de fundar editoras que lhe subsidiassem a editoração, publicação e venda dos livros: Monteiro Lobato e Cia, Companhia Editora Nacional e a Brasiliense. Ao contrário do que escrevera Olavo Bilac, consonante aos preceitos da aprendizagem e da pedagogia, Monteiro Lobato cria uma literatura de liberdade, onde a fantasia é pautada a educação poética, do imaginário.

Em *Reinações de Narizinho*, diferentemente de Olavo Bilac e suas *Poesias Infantis*, Monteiro Lobato apresenta personagens em constante trânsito pelos reinos encantados circunvizinhos à casa de Dona Benta. Não é mais a avó uma simples figura de um feminino tolhido e inexpressivo, em Bilac, para uma avó contadora das mais interessantes e fantásticas histórias. E as crianças, deixam de ser objeto de uma educação moral e inibente, para tornarem-se os meninos e meninas espertos e hábeis.

Tão inovador fora o trabalho de Lobato, que enviesou em sua literatura criando personagens, a exemplo de Emília, com ideais muito diferentes dos da sociedade em que vivia, segundo Fanny Abramovich (2001), ela seria a primeira feminista da literatura brasileira: “Emília não se mostrava disposta a casar. Dizia sempre que não tinha gênio para aturar marido, além de que não via lá pelo Sítio alguém que a merecesse” (LOBATO, 1957, p. 82).

Coube a Lobato a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia (COELHO, 2009, p.165).

Em sua obra, Lobato convida o leitor a abandonar os costumes adquiridos no ensino cívico e moralizante a se dedicara Olavo Bilac. Ele ensina aos leitores a criticar o mundo, a indignarem-se pelos problemas sociais, oferecendo-lhes, como artifício, um estético irreverente, imprevisível e emocionante. Eis um trecho de *Reinações de Narizinho*, o encontro Dona Carochinha e Emília:

III No palácio

O príncipe consultou o relógio.

– Estou na hora da audiência – murmurou. – Vamos depressa, que tenho muitos casos a atender.

Lá se foram. Entraram diretamente para a sala do trono, no qual a menina se sentou a seu lado, como se fosse uma princesa. Linda sala! Toda dum coral cor de leite, franjadinho como musgo e penduradinho de pingentes de pérola, que tremiam ao menor sopro. O chão, de nácar furta-cor, era tão liso que Emília escorregou três vezes. O príncipe deu o sinal de audiência batendo com uma grande pérola negra

numa concha sonora. O mordomo introduziu os primeiros queixosos. Um bando de moluscos nus que tiritavam de frio. Vinham queixar-se dos Bernardos Eremitas.

— Quem são esses Bernardos? — indagou a menina.

— São uns caranguejos que têm o mau costume de se apropriarem das conchas destes pobres moluscos, deixando-os em carne viva no mar. Os piores ladrões que temos aqui.

O príncipe resolveu o caso mandando dar uma concha nova a cada molusco. Depois apareceu uma ostra a se queixar dum caranguejo que lhe havia furtado a pérola.

— Era uma pérola ainda novinha e tão galante! — disse a ostra, enxugando as lágrimas. — Ele raptou-a só de mau, porque os caranguejos não se alimentam de pérolas, nem as usam como jóias. Com certeza já a largou por aí nas areias...

O príncipe resolveu o caso mandando dar à ostra uma pérola nova do mesmo tamanho. Nisto surgiu na sala, muito apressada e aflita, uma baratinha de mantilha, que foi abrindo caminho por entre os bichos até alcançar o príncipe.

— A senhora por aqui? — exclamou este, admirado. — Que deseja?

— Ando atrás do Pequeno Polegar — respondeu a velha. — Há duas semanas que fugiu do livro onde mora e não o encontro em parte nenhuma. Já percorri todos os reinos encantados sem descobrir o menor sinal dele.

— Quem é esta velha? — perguntou a menina ao ouvido do príncipe. — Parece que a conheço...

— Com certeza, pois não há menina que não conheça a célebre Dona Carochinha das histórias, a baratinha mais famosa do mundo.

E voltando-se para a velha: — Ignoro se o Pequeno Polegar anda aqui pelo meu reino. Não o vi, nem tive notícias dele, mas a senhora pode procurá-lo. Não faça cerimônia...

— Por que ele fugiu? — indagou a menina.

— Não sei — respondeu dona Carochinha — mas tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladino queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujando. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o marquês de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o Gato Félix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar ruge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo.

Narizinho gostou tanto daquela revolta que chegou a bater palmas de alegria, na esperança de ainda encontrar pelo seu caminho algum daqueles queridos personagens.

— Tudo isso — continuou dona Carochinha — por causa do Pinóquio, do Gato Félix e sobretudo de uma tal menina do narizinho arrebicado que todos desejam muito conhecer. Ando até desconfiada que foi essa diabinha quem desencaminhou Polegar, aconselhando-o a fugir.

O coração de Narizinho bateu apressado.

— Mas a senhora conhece essa tal menina? — perguntou, tapando o nariz com medo de ser reconhecida.

— Não a conheço — respondeu a velha — mas sei que mora numa casinha branca, em companhia de duas velhas corocas.

Ah, por que foi dizer aquilo? Ouvindo chamar dona Benta de velha coroca, Narizinho perdeu as estribeiras.

— Dobre a língua! — gritou vermelha de cólera. — Velha coroca é vosmecê, e tão implicante que ninguém mais quer saber das suas histórias emboloradas. A menina do narizinho arrebicado sou eu, mas fique sabendo que é mentira que eu haja desencaminhado o Pequeno Polegar, aconselhando-o a fugir. Nunca tive essa “bela idéia”, mas agora vou aconselhá-lo, a ele e a todos os mais, a fugirem dos seus livros bolorentos, sabe?

A velha, furiosa, ameaçou-a de lhe desarrebitar o nariz da primeira vez em que a encontrasse sozinha.

— E eu arrebitarei o seu, está ouvindo? Chamar vovó de coroca! Que desaforo!...

Dona Carochinha botou-lhe a língua. uma língua muito magra e seca. e retirou-se furiosa da vida, a resmungar que nem uma negra beijuda. O príncipe respirou de alívio ao ver o incidente terminado. Depois encerrou a audiência e disse ao primeiro-ministro:

— Mande convite a todos os nobres da corte para a grande festa que vou dar amanhã em honra à nossa distinta visitante. E diga a mestre Camarão que ponha o coche de gala para um passeio pelo fundo do mar. Já.
continua...

Geralmente, a fantasia infantil é dada como mentira, devaneio puro e simples. Monteiro Lobato muito sabiamente descreveu esse processo, logo no primeiro capítulo de *O Pica-Pau Amarelo*:

O Sítio de Dona Benta foi se tornando famoso tanto no mundo de verdade como no chamado Mundo de Mentira. O Mundo de Mentira, ou Mundo da Fábula, é como a gente grande costuma chamar a terra e as coisas do País das Maravilhas lá onde moram os anões e os gigantes, as fadas e os sacis, os piratas como o Capitão Gancho e os anjinhos como Flor das Alturas. Mas o Mundo da Fábula não é realmente nenhum mundo de mentira, pois o que existe na imaginação de milhões e milhões de crianças é tão real como as páginas deste livro, o que se dá é que as crianças logo que se transformam em gente grande fingem não mais acreditar no que acreditavam.

– Só acredito no que vejo com meus olhos, cheiro com o meu nariz, pego com minhas mãos ou provo com a ponta da minha língua, dizem os adultos _ mas não é verdade. Eles creditam em mil coisas que seus olhos não veem, nem o nariz cheira, nem os ouvidos ouvem, nem as mãos pegam.

– Deus, por exemplo _ Disse Narizinho. Todos creem em Deus e ninguém anda a pegá-lo, cheirá-lo, apalpá-lo.

– Exatamente. E ainda acreditam na Justiça, na Civilização, na Bondade – em mil coisas invisíveis, incheiráveis, impegáveis, sem som e sem gosto. De modo que se as coisas do Mundo da Fábula não existem, então também não existem nem Deus, nem a Justiça, nem a Bondade, nem a Civilização – nem todas as coisas abstratas. (LOBATO, 1970, p. 3 e 4)

Cecília Meireles

Das obras de Cecília Meireles mais apreciadas, uma ganha certo destaque é *Ou isto ou Aquilo*, destinada ao público infantil. Os poemas são expressão e sensibilidade alinhadas ao imaginário da criança. Tendo sido publicada pela primeira vez em 1964, esse livro é o responsável pelo rompimento entre a literatura e a pedagogia, ao menos até o século XX.

Cecília, assim como Lobato, apesar de pensar a literatura longe dos padrões moralizantes, escreve uma obra, a primeira de sua carreira, chamada *Criança meu amor* com características em tom moral, a ser distribuída como leitura oficial nas escolas públicas.

Entre os anos de 1920 e 1960, Cecília se dedica aos estudos sobre folclore, foi reconhecida e consagrada como uma das maiores poetisas do século XX. Neste interregno,

Meireles publicou livros como *Giroflê*, *A festa das letras*, *Olhinhos de gato*. Só em 1964, ano de sua morte, publicou *Ou isto ou Aquilo*.

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo
... e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília trabalha a linguagem criativamente e valoriza recursos estilísticos que conferem musicalidade e mesmo recursos lúdicos como, por exemplo, os trava-línguas, contribuindo para a sensibilização do leitor. O lúdico-poético é um artifício, técnica muito bem aproveitada por esta autora em textos, por exemplo, como *A Bailarina*:

A BAILARINA

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
E, também, quer dormir como as outras crianças. (MEIRELES, 2002)

Cecília brinca com a rima dando ritmo e musicalidade para compor o cenário de uma criança cujo sonho era o de ser uma bailarina, por que o sonho é prenúncio da realização. A criança sabe exatamente o que lhe vai melhor aos olhos, o livro que mais a atrai, os sonhos

que mais deseja realizar. Ela sonha em ser uma profissional, com um futuro, mas as projeções da vida profissional na a impedem de ser criança. A autora parece seguir o conselho de Jesualdo Sosa:

Quem escreve para crianças deve, pois procurar sensibilizar, pela variedade da entonação, pausas súbitas, gestos pitorescos, mímica sempre motivadora de espanto e riso, que despertam a atenção assombrada, colocando tudo isso na sua narração; como o escritor não pode cantar, pintar, fazer mímicas segundo as circunstâncias de sua narrativa, é preciso que sua prosa contenha música, mímica desenho que, em conjunto, sejam ativados desde a abertura do livro” (SOSA, 1978, p. 22).

1.2 O que a escola fez com a literatura infantil?

Quando surge no Brasil, a literatura infantil assume a forma de adaptações, maior parte delas, ainda muito precárias. Paulatinamente, nomes como Figueiredo Pimentel começam a surgir no cenário dessas produções. Mas, somente com Monteiro Lobato é que a literatura infantil começa a ganhar uma produção legitimamente brasileira.

Antes disso, o que se tinha era a o texto encomendado e planejado pelas instituições de ensino, uma espécie de compêndios e cartilhas que obtinham o objetivo central de dar às crianças uma educação que lhes preparasse para aquilo que é certo, pautável na realidade, a ordem, no patriotismo. Ao homem lhe era confiado o compromisso de ser fiel à pátria e de defende-la sempre que preciso. Além de sacramentar uma educação cruel e de repressão: não se podia falar/ouvir de fadas porque não existiam. Conforme as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998, p.16):

se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura enquanto prática coletiva, [itálicos no original] em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação.

Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993, p. 19) afirmam que, já naquela época, a escola era “a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos”.

No início do século XX, autores brasileiros como Olavo Bilac, Viriato Correa, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros, começam a escrever obras para crianças, fundamentados na crença burguesa de que a literatura, e especialmente a poesia, era um instrumento pedagógico eficiente para o ensino, dentro e fora da escola,

valores morais, cívicos e religiosos, considerados mais apropriados para que a criança tivesse uma boa formação. Nas palavras de Gregorin Filho (2011, p. 16):

educação e leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, viviam alicerçadas nos paradigmas vigentes, ou seja: o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo de alma em conformidade com os preceitos cristãos.

Nessa linha mesma de pensamento, afirma Cademartori (1991, p. 1):

A escola é lugar de consagração do status quo, sua vocação é acentuadamente conservadora, pois incumbe-se de garantir a permanência do que já está estabelecido. A literatura por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança.

Eis por que tanto se insiste em dizer que as obras de Monteiro Lobato dividiram a história da literatura infantil brasileira, posto que sempre buscou o autor dar corda para o desenvolvimento independente e crítico. É o que nos fala Carvalho (1989, p. 134): “Lobato realizou uma obra onde a criança, desinibida e autêntica, é livre para ser criança”. Em concordância, diz-nos Zilberman (2003, p. 58) da existência de “escritores que se limitam a repetir os principais modelos lobatianos e elaboram narrativas onde falta precisamente o que constitui seu grande achado: a circunscrição, do que, naquela época, ainda era predominantemente rural e interiorana”.

Lobato pagou alto preço por não ultrapassar as fronteiras de sua localização campesina. Ele, também ávido leitor, trouxe o que havia de melhor das produções literárias. Trouxe Perrault, Andersen, irmãos Grimm, a fim de compor suas obras e comprovar que o fantástico é matéria presente em todo mundo. Mesmo assim, suas criações penam as duras críticas que a pedagogia tradicional lhe fazia: não cabia no plano de ensino da escola crianças com tanta liberdade, sem limites, inda mais quando se fala de uma boneca de pano falante.

Em função de um universalismo moralista e conteudista no ensino, a Literatura Infantil, foi perdendo cada vez mais o seu espaço como obra de arte. No cenário da Educação Cívica e Moral tão defendidos pela pedagogia, a literatura enviesou-se numa tendência mortal: a criação do hábito de leitura. Há a necessidade de discutir o papel do leitor e a fruição literária, bem como o resultado do trabalho escolar com a literatura. Afinal, pela leitura e fruição, pretende-se alcançar formas alternativas ao modelo ainda estruturalista de ensino literário.

Antes importa conhecer a obra, depois o autor; o conteúdo, depois a forma; o objeto, depois o conceito. Sobre isto, diz Caio Meira, no prefácio à *Literatura em Perigo* de Tzvetan Todorov (2009, p. 8), que o texto literário deve voltar ao centro do processo educacional, isto porque há um perigo que ronda a literatura de todo gênero e estética: “o de não ter poder nenhum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão”. Isto quer dizer que, dentro do alto estágio do avanço tecnológico e informacional, a literatura perdeu espaço.

O advento e avanço das grandes mídias como, por exemplo, da internet, acentuou a procura por ferramentas de trabalho que tornassem o processo mais fluido e célere. Há de se considerar que as mudanças ocorridas nos estudos da literatura, de modo geral, se deram a partir da inclusão de metodologias que açambarcavam “elementos e conceitos de psicologia, antropologia e história” (TODOROV, 2009, p. 21). Diferentemente do que se acreditava nas tendências chamadas imanentistas e funcionalistas, da análise estrita do texto, caracterizando “um conjunto de discursos vivos”. (TODOROV, 2009, p. 22).

Nas escolas, o ensino de literatura é pautado na estruturação da disciplina, deixando de lado o objeto estético e, conseqüentemente, a função de humanizar o aluno-leitor, empregam-se tendências pedagógicas, teorias, análises e didáticas que compreendem aspectos da estrutura interna do texto. Há quem defenda que a composição interna, a estrutura, a forma como foi alinhavado o poema ou a narrativa compõe a estética primordial da obra. Será mesmo? Ao estético designa-se apenas o condicionamento tropológico, sintático e morfológico do poema? Fosse esta uma verdade, podemos dizer que, nalgum momento, esqueceu-se de que as “obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto”. (TODOROV, 2009, p. 32).

O arquétipo educacional literário brasileiro revela metodologias ainda muito impregnadas pelo estruturalismo linguístico e pelo formalismo histórico. As obras literárias são expostas aos alunos segundo as visões de terceiros. Aliado a isto está o curto período voltado à produção da leitura oferecido (quando é oferecido) pela escola. A concepção clássica sobre a arte, centrada na figura do autor-criador e, por conseguinte, da sacralização do poeta (TODOROV, 2009, p. 46). Ele é divinizado ao imitar a Deus, porque recria a obra divina, sendo, também, criador. Ocorre, então, um distanciamento entre autor-obra e leitor. A

poética ressurgue como símbolo da deidade: a poesia é alçada ao Olimpo¹. Assim, a arte, principalmente a literária, mantém-se isolada, inalcançável por dar “acesso a uma segunda realidade, proibida aos sentidos e ao intelecto, mais essencial ou mais profunda do que a primeira”. (TODOROV, 2009, p. 62).

A necessidade que se apresenta no ensino é de construir e/ou manter espaços de fruição literária, onde os alunos sejam impulsionados a construir seus próprios conceitos sobre as obras. No artigo “O não lugar das vozes literárias da Amazônia na Escola” a professora Josebel Akel Fares afirma que durante muito tempo as análises literárias estiveram pautadas na observância fidedigna da visão do autor sobre sua obra, ou muito centrada na estrutura em que se dispõem os textos. Mas, com o advento da modernidade literária, a hermenêutica tem suas bases estremecidas. Segundo Umberto Eco (1976, apud FARES, 2011, p. 11), quando o objeto de investigação muda, mudam também as formas de interpretá-lo. Surge, então, outro modo de pensar a obra, levando em consideração o fruidor:

O autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como ele a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual (ECO, 1976, p. 40).

Assim, o ponto de vista do leitor passa a ser priorizado no estudo do texto literário. Para Roland Barthes (2000), o escrever no prazer do autor não figurará ao leitor, obrigatoriamente, os mesmos sentidos. Pela leitura cria-se então um espaço de fruição, o lugar onde o jogo entre desejo e gozo é a essência do prazer da leitura. Barthes (2000, p. 11) é mais ousado quando afirma: “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza”.

Numa perspectiva diferente da de Barthes em que o prazer do texto é correlato à sinestesia de sentidos do ímpeto sexual, Todorov (2009) reconhece a literatura como um caminho para elevação humana a um estágio sublime, como abertura para novos mundos que não fogem às concepções do mundo em que vive o homem:

¹ Há uma importante, necessária e contumaz pesquisa sobre a poesia alçada ao Olimpo. Em *Para tirar a poesia do Olimpo: Poéticas Amazônicas por uma Educação Sensível*, Roberta Isabelle Bonfim Pantoja discute o acesso à Literatura Brasileira de Expressão Amazônica no contexto escolar e, mais que isso, reflete a criação de espaços para a fruição das diversas expressões artísticas, visando a educação do sensível.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (...) ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Segundo Wolfgang Iser (1996), a relação do leitor com o texto literário infantil e juvenil só é possível quando a literatura for vista a partir de suas funções sociais, e dos diferentes usos e significados que dela são feitos em diferentes contextos de leitura. Assim, de acordo com a teoria de Iser, a Estética da Recepção, o texto literário revela e questiona as convenções, as normas e os valores sociais.

A literatura compreende textos mais polissêmicos e polifônicos do que os textos de outras áreas de conhecimento. Polissêmicos porque compreendem muitas leituras. Polifônicos porque existem inúmeras vozes por detrás da voz do autor, outros sujeitos, outros personagens. Ela permite ao leitor aumentar suas competências e habilidades, ao atribuir novos sentidos para os textos, conhecer formas mais livres de ação na realidade, conhecer novos sistemas de referência do mundo, o leitor passa se compreender como sujeito capaz de transformar a realidade, participando dela de forma mais íntegra, mais crítica.

O processo de escolarização infantil, termo utilizado por Magda Soares (1999), também propiciou a escolarização da literatura. As fichas de leitura muito utilizadas nas edições de textos, foi um dos aspectos marcantes do boom de produções que estiveram mais preocupadas com o ensino e aprendizagem do que com a experiência poética e sensível. Sendo a escola um espaço onde o fluxo de tarefas e deveres é constante, as disciplinas afins tendem a estabelecer-se a partir de procedimentos formais de organização e classificação de métodos correspondentes ao ambiente escolar como, por exemplo, as avaliações, simulados, seleções e etc.

Ocorre, costumeiramente, na produção de livros didáticos uma seleção de textos ou excertos de obras literárias em prosa e/ou em verso, para *pedagogizar* ou tornar didático o processo de ensino da gramática normativa. Essa seleção é pensada por professores e para professores, a fim de estabelecer um ordenamento didático e metodológico. Isso implica dizer que, nas escolas, não há um processo democrático na escolha das leituras: como tornar o aluno leitor daquilo que não teve liberdade para escolher? Assim, segundo Soares (1999, p. 22), “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma

pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”.

Esse movimento atingiu a literatura e a torna fruto de uma didatização errônea, equivocada e distorcida, fazendo perder, em muitos casos, a beleza poética de textos dantes riquíssimos. O problema não tornar a escola um lugar de acesso ao literário, mas em como essa literatura será trabalhada. Para Soares (1999, p. 25) “a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos de que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nessa instância que ela tem sido mais inadequada”. Ainda segundo Soares (1999, p. 26), “a escolarização da literatura torna-se inadequada devido vários fatores, tais como: ‘a seleção de gêneros, autores e obras; a transferência do livro literário para o material didático’; e a má utilização das propostas de estudos a partir das leituras dos textos, entre outros.

Não adianta querer que o aluno seja competente leitor se ainda, na escola, tentamos formar hábitos de leitura? Hábito é enfado. Todavia, se de um lado a escolarização da literatura tornou precária a sua relação com o leitor, a escola ainda é considerada por muitos como a responsável por oportunizar o acesso a literatura que privilegie a relação texto-leitor. Mais que uma disciplina escolar a que se resguarda processos e métodos de ensino, a Literatura possui, conforme Antônio Cândido (2004, p. 176) “um papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções”, porque ela “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece sem seus detalhes”, diz Compagnon (2009, p. 50).

As propostas de estudos literários dos manuais e parâmetros curriculares decaem em grave erro ao transferir textos para o livro didático, visto causarem a perda da continuidade das temáticas e estéticas, além das infinitas possibilidades de leituras contidas nas obras. Isto tudo porque a prioridade do ensino é pautada no domínio das normas e regras da gramática normativa da Língua Portuguesa. O fragmento perde sua essência artística e, conseqüentemente, sua função estética: servir de gozo e fruição ao aluno.

Zilberman (2003, p. 25) afirma que a Literatura se aproxima da Escola pelo seu caráter formativo, visto que ambas auxiliam na formação do indivíduo. Segundo a autora, a literatura:

sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual,

porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Logo, a escolarização da leitura literária não pode ser evitada, porque sistematiza o ensino. Mas, a escolarização adequada deveria ser a que conduz os alunos/leitores “às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2006, p. 47).

A biblioteca, a leitura de livros, e a leitura e estudo de textos representam as instâncias de escolarização da literatura destacada por Soares (1991). Para a autora (p. 23), a biblioteca autora discute estratégias como o próprio estabelecimento ser um local escolar de guarda e acesso à literatura, um espaço organizado onde se pode ler, que tem uma seleção de livros diversos. A leitura de livros (p. 24) também escolariza a literatura, ao passo que ela é expedida pelo professor como uma atividade diária, toma o caráter de dever e/ou tarefa, deixando automaticamente de ser leitura de prazer. Soares (1991) destaca ainda que é produzida a partir de manuais e livros didáticos: a leitura e o estudo de textos. Fragmentária e limitada, apresenta ao aluno pequenos excertos que não podem lhe oferecer a dimensão estética completa ou em amplitude da obra. Paulino (2005, p. 57) expõe a situação do livro didático e da leitura literária:

Sabe-se que, na história dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil, por exemplo, houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais. Líamos trechos belíssimos d’Os Lusíadas para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção. Para antigos alunos adolescentes parecia que os mestres admiravam mais os hipérbatos que a poesia de Camões.

A Literatura é objeto cultural e lúdico. Mas, os primeiros textos escritos para crianças são escritos por pedagogos, professoras, com o fim de educar para a moral, para o juízo, para os bons costumes: “até hoje, a literatura infantil, permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Não se busca, evidentemente, rechaçar metodologias de ensino, mas método e forma não são o foco – ao menos, não deveriam ser. Antes, importa que o leitor seja capaz de produzir sentidos e, como nos diz Todorov (2009, p. 91), compreenda “a própria condição humana”, pouco importando “os meios utilizados para atingir seu objetivo”. Ao leitor, os sentidos, a fruição e o gozo; ao leitor especializado, as análises literárias. O professor especialista em literaturas tem na teoria um aporte que viabiliza a didatização dos conteúdos,

mas a fruição literária se concretiza na leitura dos sentidos do texto, sejam quais forem os sentidos encontrados pelo aluno. Tzvetan Todorov (2009, p. 27) afirma que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”, pois, em vez de conduzir à reflexão da condição humana, do indivíduo e da sociedade, a leitura de poemas e romances está a serviço de noções críticas tradicionais ou modernas.

No espaço escolar, o professor deve para conduzir o aluno a sonhar e, para isso, precisa ele também sonhar, posto que “uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido” (BACHELARD, 2009, p. 94-95). Isto significa dizer que a escola não deve ser o lugar para ensinar leitura, mas lugar para ler e sonhar, do estímulo criativo e imagético do leitor.

2. O ATRAVESSAR A PORTA

2.1 HAROLDO MARANHÃO: VIDA E OBRA

O criador revela sua função poética de converter a imagem poética em palavra poética. O pensamento, o devaneio, o sonho e imagem transcritos para o verbo revelam um poeta, contemporaneamente cria e criador. É o que Bachelard (2009), em sua *A poética do Devaneio*, enfatiza: os sonhos e os devaneios são formas de pensar o mundo, porque aproximam imaginação e razão e as torna instrumentos da *poiesis*. Há uma dependência entre o *criar* e o *sonhar*. O poeta é o sonhador das palavras:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar (...). A palavra vive, sílaba por sílaba, sob o risco de devaneios internos (...). Como não devanear enquanto se escreve? É a pena que devaneia. É a página branca que dá o direito de devanear. (BACHELARD, 2009, p.17).

No livro *Quem Roubou o Bisão?*, em sua apresentação revela sua necessidade diária de escrever e criar. Curioso é o processo em que essa criação se dá e como o autor/criador tem noção dos usos que faz e pode fazer da palavra:

Hoje sou escritor, e só escritor, que trabalha diariamente, sábado, domingo, sem férias. Às vezes fico sentado na minha poltrona, de olhos fechados. Quem pensar que estou dormindo ou descansando... errou. Estou trabalhando, que pensar é uma forma de trabalhar. Sem trabalhar já teria enlouquecido. Quando começo a escrever uma história, não tenho a mínima ideia de como vai acabar. Se tivesse a história inteira na cabeça, começo-meio-fim, para mim não teria graça passar para o papel (MARANHÃO, 1986, p. 16).

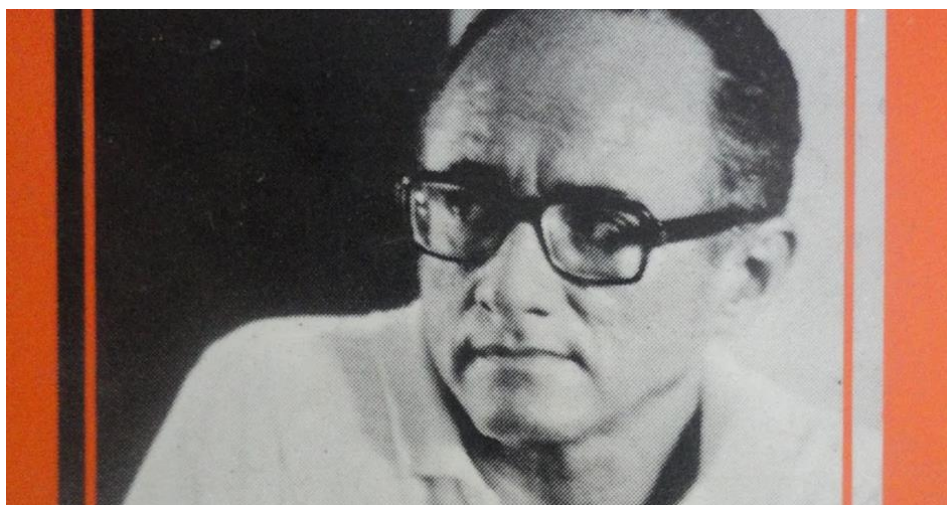
O ato e o tempo da escrita são expressamente importantes na produção das obras de Haroldo Maranhão. Embora não deixe de lado as inspirações que o pensamento e as fantasias proporcionam, o autor prefere ser poeta de transpiração, despendendo boa parte do tempo a pensar até encontrar os temas e personagens necessários: “Gosto de escrever histórias. Mas eu estava trabalhando de olhos fechados na poltrona, que é como de vez em quando trabalho: sentado e de olhos fechados” (MARANHÃO, 2011, p. 3), nos diz Haroldo em *Como eu pirei o Theodoro*. O que maioria das pessoas consideram mentira, Haroldo Maranhão toma como verdade. Mentira e fantasia são as verdades de quem enxerga o mundo por óticas muito diferentes e mais aguçadas:

Uma ocasião, um homem me chamou na cara de mentiroso, pensando que me ofendia, mas disse a pura verdade. Mentiroso, isso. Sou mentiroso porque escrevo o que escuto o que ninguém escuta, vejo o que ninguém vê, passeio a mão pelo dorso de um tigre, de um elefante, de um búfalo, bichos e pessoas invisíveis para os outros. Quero dizer: para a maioria das pessoas. Não estou me gabando, não, porque

se muitas vezes é bom, outras é superdesagradável. Aliás, para dizer a verdade, minha profissão é: mentiroso. Quando a pessoas escutam isso de mim, riem, pensam que é brincadeira mas não é. O homem-que-me-chamou-de-mentiroso jamais enxergaria a Menina Amarela, nem ele nem muitos. Eles (entenderam?) *eles* veem a menina como pensam que é mas não é (MARANHÃO, 2011, p. 7).

Escrever a respeito de um poeta, sobre sua vida e obra é destacar as várias fases da vida de uma pessoa ou personagem, dando margem para apreciação dos detalhes inda pouco explorados pelo leitor. A manifestação artística se concretiza porque existe um criador, o homem que observa e absorve o seu tempo, as coisas, pessoas e comportamentos. O propósito principal de uma biografia, antes da crítica analítica, era bem claro: *ensinar aos leitores os passos de homens e mulheres do passado*. Jacques Le Goff afirmou, em 1989, que a biografia era essencial na análise das estruturas sociais e dos comportamentos coletivos, caracterizando-a como o ápice do trabalho do historiador (BORGES, 2005, p. 209). Para ele biografia deve “contar, mostrar e explicar tudo que podemos sobre um personagem enquanto indivíduo”.

2.1.1 *Haroldo Maranhão: aspectos biográficos*



Fonte: Projeto Memória da Literatura – Autores Nacionais e Internacionais

Filho de João Maranhão e Carmen Lima Maranhão, Haroldo Maranhão nasceu em Belém do Pará no dia 7 de Agosto de 1927, teve uma infância diferente das demais crianças de sua faixa etária. Isto porque morava no último andar do prédio onde estava situado o jornal Folha do Norte, criado e mantido por Paulo Maranhão, seu avô, cujo estilo propiciou duros e artigos contra seus desafetos à época, incluso Magalhães Barata, governador do Estado. As críticas acintosas e, muitas vezes, diretas fizeram com que Paulo Maranhão angariasse inúmeros desafetos por toda a cidade. O medo de represálias privou a todos de sair. Suas

vidas se limitariam apenas às dependências daquele lugar. Nesse lugar cresceu Haroldo junto ao irmão Ivan, num ambiente em que a leitura e a escrita eram hábitos comuns.

Crianças que não podiam sair à rua: iam e vinham engaioladas no rústico e solitário veículo da empresa para evitar os inimigos do avô e suas armadilhas vingativas. “Creio que jamais viajamos de ônibus, tudo à conta dos ódios políticos que lavraram na cidade” observa Haroldo. (PINTO, 1998, p. 7)

A experiência de uma infância inteira com a imprensa, a paixão pela crônica jornalística, fizeram de Haroldo, ainda pelos seus 13 anos de idade, já exercer a função de repórter da Folha do Norte. E, no início da década de 1940, passou a editar um suplemento literário chamado Arte e Literatura, caderno muito importante à intelectualidade regional.

Em 1948, com Benedito Nunes e Mário Faustino, editou e dirigiu a revista Encontro, cujo objetivo mais importante era a circulação de textos da literatura brasileira. No início da década de 1950, Haroldo Maranhão formou-se em direito, efetuando inúmeras tentativas para atuar na área, embora nenhuma bem-sucedida. Sua paixão pelo universo literário o fez inaugurar a livraria Dom Quixote, que viria a ser o ponto preferido para encontros com os amigos e intelectuais paraenses e extensos diálogos literários.

Haroldo Maranhão deixa o Pará em 1961, para dar andamento à sua carreira de escritor. De sua saída até fixar morada no Rio de Janeiro, onde permaneceu por 21 anos, Haroldo passou por diversos lugares do país. No Rio, exerceu a função de Procurador da Caixa Econômica Federal, trabalho que exerceu até a aposentadoria. No dia 15 de julho de 2004 – infelizmente, para nós –, passou pela porta de papel.

Seu intenso amor pelo literário o sagrou excelentíssimo escritor, poeta de narrativas, de muitos mundos e sensibilidades. Foi escritor dos adultos, das crianças, dos adultos-crianças e das crianças-adultos. Soube/sabe muito bem como falar com aquele que o recebe. E sua obra, no caso da infantil, embora revestida num hermetismo profundo, não se perde em qualidade. Antes, merece ser lida, relida, contada e dividida. É autor para ser compartilhado. Ainda muitos precisam encontrar o ponto e a forma certa de atravessar a porta mágica para adentrar no mundo literário de Haroldo Maranhão. Um mundo – arrisco dizer, embora especificamente classificado e endereçado – não somente para as crianças, mas para todo aquele capaz de fruir, desconectar-se do mundo para viver num mundo – ou em mundos –, que só a experiência sensível de leitura pode propiciar.

Nas oportunidades que tinha, Haroldo Maranhão também se apresentava contando em detalhes de sua vida e ofício, compondo textos chegados bem próximo às categorias de uma autobiografia, como fez, respectivamente, em *O Começo da Cuca* e *Quem roubou o Bisão?*

Sou paraense de Belém (1927), mas moro no Rio de Janeiro há mais de vinte anos. Estive dois anos em Brasília, onde escrevi dois romances (*Os Anões* e *A porta mágica*) e a novela *O começo da Cuca*.

Cedo comecei a trabalhar como jornalista. Aos treze anos, ainda de calças curvas, era repórter de polícia. Recebi na cara como um pontapé a vida bruta. Depois, fui advogado da Caixa Econômica Federal, me aposentei, e hoje escrevo todos os dias, sem relógio de ponto nem folgas de sábado e domingo. Não me queixo, posso garantir que o trabalho é que me mantém vivo.

Para ir a cinema, a teatro, a concerto, me imponho tarefas. Se faço, vou. Se não faço, fico de castigo. Antes do prazer ponho o dever. Epa! Isso não é conselho, destesto conselho, que acho além do mais inútil como a gravata. Conselho deve entrar por um ouvido e sair pelo outro, que ninguém tem que estar metendo na vida alheia, ninguém, mesmo pai, mãe e avó. O homem aprende por si mesmo a andar, a falar e a viver.

O que estou tentando é informar como sou, de algumas coisas de que gosto e não gosto: porque a Editora pediu ao escritor que se apresentasse aos leitores. Por exemplo, gosto de sorvete. Substituí o chopinho dos finais de semana por sorvete que, de longe, é muito melhor. Lamento ter descoberto isso muito tarde. No verão, tomo sorvete. E no inverno, barras e barras de chocolate de leite. Para isso faço regime severo, do contrário seria hoje uma baleia.

Raramente saio de casa. Prefiro estar no meu mundo, feito de livros, de quadros, de música, de pequenos objetos que há anos me acompanham. Também gosto de sol, de praia, de cinema, de viver um grande amor, que aliás agora não há. Tenho dois grandes orgulhos: ser escritor e um filho de dezoito anos, meu melhor amigo. Ele me respeita como sou e eu o respeito como é. Esse o segredo, simples, da relação entre as pessoas.

Fico alarmado com a crescente violência urbana. Tenho uma teoria: quem ajudou a por lenha na fogueira, ensinando o brasileiro a pegar num revólver e atirar foi a televisão: a violência posta e exposta na casa da gente. O brasileiro não era violento, a violência foi ensinada pelo vídeo e pelo cinema americano, desde o bê-a-bá. Os desenhos **para crianças** são violentíssimos. Por isso implico com a televisão, com o mau uso dela.

Mantenho um diário. É minha ginástica, em que só três dedos se mexem, na máquina. São exercícios físicos de ficção ou treinos de mentir, que em essência é minha profissão: mentiroso. Ao contrário do que se pensa, escrever é um ato extremamente doloroso: como um parto. Nunca pari, nem espero, mas dizem que dói. Escrever dói. Reescrever é ainda pior. Nunca fico satisfeito com o que faço, corto mais do que acrescento. Tenho horror a lugar-comum.

O escritor português, professor Óscar Lopes, também no Brasil muito respeitado, escreveu que Mariana, menina que existiu e que inventei, era a neta que ele desejaria ter tido! Para um prêmio assim, vale a penas escrever. MARANHÃO, 1985, p. 42)

Meu nome é o que está na capa. Quem não viu é porque está no mundo da lua, o que eu acho ótimo, porque ando muito por lá.

Comecei a trabalhar em jornal aos 12 anos. Fui advogado. Hoje sou escritor, e só escritor, que trabalha diariamente, sábado e domingo, sem férias. Às vezes fico sentado na minha poltrona, de olhos fechados. Quem pensar que estou dormindo ou descansando... errou. Estou trabalhando, que pensar é uma forma de trabalhar. Sem trabalhar já teria enlouquecido.

Quando começo a escrever uma história, não tenho a mínima ideia de como vai acabar. Se tivesse a história inteira na cabeça, começo-meio-fim, para mim não teria graça passar para o papel.

Se não fizesse regime alimentar, eu seria uma bola, uma bola mesmo, não andaria, rolaria, porque como chocolate aos montes e sorvete aos litros. Cada um tem o seu fraco, esse é o meu. Os melhores sorvetes do Brasil são os do Pará. Sou paraense, sou mentiroso como todo escritor de ficção é, mas essa é uma verdade do tamanho de um búfalo.

Uma das palavras mais bonitas que conheço é graviola.

Detesto televisão, quero dizer, o mau uso que fazem dela. Gosto de praia, não perco filme do Woody Allen e, em matéria de música, tenho “momentos” de Mozart, Mussorgsky, Bach, Prokofiev e outros. Tenho coragem de escrever que não suporto ópera. Abomino fumaça de cigarro. De charuto, então, nem se fale. Não gosto de dirigir, meu carro está na garagem coberto de teias de aranha. Não pareço, mas sou tímido, fico calado como um tomate na presença de certas pessoas.

Quando eu era menino, fiz uma viagem a Marapanim. Me disseram: “Esta é sua bisavó. Tem 113 anos”. Fiquei tão maravilhado de ter bisavó, achei tão fantástico, que saltei no pescoço da velhinha para abraçar, apertar, beijar minha bisavó. Caímos no chão, e a velhinha acho que se quebrou toda. Já pensaram? Até hoje fico na maior dúvida se fui eu que matei a minha bisavó. (MARANHÃO, 1986, p. 16)

2.2 FORTUNA CRÍTICA DA POÉTICA DE HAROLDO MARANHÃO

Neste espaço são apresentados alguns estudos sobre a poética de Haroldo Maranhão. Não houve um recorte temporal ou sequência definida de produções, visto ter sido pretensão obter o máximo de publicações possível para elencar este tópico.

NUNES, Paulo. *Viagem de amor a um país chamado Belém. Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 15 a 19. Nesse texto, Paulo Nunes observa as motivações para a produção da coletânea de livros que apresentavam as poéticas amazônicas e seus autores. Nela, ele depõe sobre o método de escrita do poeta paraense e sua identidade com Belém e a necessidade de construir uma obra que desvelasse seu parecer sobre a cidade, as pessoas e os costumes – coisa que desenvolve com destreza, prestando uma lindíssima homenagem à terra natal e amada.

CHAVES, Ernani. A matriz, o duplo, o protótipo: *figuração do outro em Haroldo Maranhão. Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 21 a 17. Ernani Chaves explana os conceitos filosóficos do duplo, da matriz e do protótipo na obra de Haroldo Maranhão, para alcançar as composições e dualidades das personagens do romance *A morte de Haroldo Maranhão*, e evidenciando a formação homem num plano inteligível de percepções díspares e/ou concordantes ou narcisistas.

MAUÉS, Júlia. *Uma empreitada de sedução. Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 29 a 33. Nesse artigo, Júlia Maués apresenta a formação do fantástico em *Miguel Miguel* de

Haroldo Maranhão e configuração do enredo e personagens que testemunhem e justifiquem a classificação da obra enquanto pertencente ao fantástico. Além de estabelecer um parâmetro de comparação e graduação da atividade do narrador com condutor de uma consciência que ora dormita, outrora dispõe-se alerta, a saber e a interferir no jogo textual, causando espanto e uma espécie de horror com traços de humor.

PINTO, Lúcio Flávio. Prefácio a *Querido Ivan*. **Asas da Palavra**. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 35 a 37. Faz uma apresentação muito poética a respeito da vida de Haroldo nos cômodos do prédio que fora lar, local de trabalho e prisão. A diversão do menino jornalista era a escrita policial e as tardes que, junto a Ivan, deleitava a brincar no chão molhado e ensaboadado. Além de apresentar a obra, também convida os leitores a ter uma experiência nas páginas de cada uma das 21 cartas.

FARES, Josse. Esquecer para Lembrar, Lembrar para Esquecer. **Asas da Palavra**. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 39 a 41. Josse Fares indica os porquês do *lembrar* e do *esquecer*. Haroldo, em *Querido Ivan*, já sabedor de suas limitações, tendo compreendido que não poderia sarar o irmão, tampouco lhe aliviar a dor, buscou na memória o lenitivo final, como recurso último, para tornar os últimos dias de querido irmão menos pesados. Sem perceber, Haroldo cria um importante e inspirador ciclo de cartas, onde a reminiscência significava também resiliência e lenitivo. A análise, embora curta, enquadra os processos da memória na construção dos romances epistolares.

FARES, Josebel. Texto e Intertextos do Olhar nos *Jogos Infantis* de Haroldo Maranhão. **Asas da Palavra**. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 43 a 53. Josebel Fares constrói um jogo textual utilizando a metáfora da luz e do olhar para dar conta das temáticas do amor e do sexo da/na juventude muito permeado pelos tabus da sociedade. O apagar das luzes, o silêncio e o escuro revelam a descoberta do sexo e o ato como ações do lado profano do homem. A construção dos sentidos mediante a metáfora da luz indica o parecer preconceituoso do homem sobre sua própria iniciação e o medo de ser descoberto.

BASTOS, Renilda do Rosário Moreira Rodrigues. As mulheres de *Jogos Infantis*. **Asas da Palavra**. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 55 a 61. Renilda Bastos faz uma reflexão sobre as personagens femininas do livro de contos *Jogos Infantis*. Num primeiro momento, ela faz leituras das personagens com o objetivo de analisar os elementos da narrativa presentes em

cada conto, mais precisamente para os narradores, visto serem eles mesmos os personagens centrais dessas narrativas. Após isso, traça um perfil das mulheres, dentre as quais destaca *Bela* e Normélia.

CRUZ, Benilton. LUIZINHO E CARLÃO: Um paradoxo masculino. *Uma abordagem sobre a sexualidade masculina na adolescência a partir da leitura do CACHORRO DOIDO conto de Haroldo Maranhão. Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 63 a 67. O trabalho de Benilton Cruz é uma reflexão a respeito dos conceitos de sexualidade, erotismo, aceitação do corpo e a descoberta de si, presentes no conto CACHORRO DOIDO, para analisá-los em conformidade com os aspectos históricos e sociais que demarcam o assédio sexual e a identidade do gênero.

CORRÊA, Ivone Maria Xavier de Amorim. A obra literária como etnografia: notas reflexivas sobre o livro *Jogos infantis* de Haroldo Maranhão. *Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 69 a 73. Analisa os contos do livro *Jogos Infantis* a partir da perspectiva adotada por Da Motta, que enfatiza que o texto literário pode ser interpretado como texto “deslocado”. Nesse sentido, os textos revelam experiências de personagens ambientados em Belém e, ainda que sejam fictícias, as experiências podem figurar como reais, visto tratar de uma temática tão polêmica – sexo juvenil.

HOLANDA, Silvio. O sertão é dentro da gente: *algumas anotações em torno da carta 8 de O Tetranelo del-Rei*. *Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 75 a 77. Silvio Holanda faz um estudo comparado entre a carta 8 do livro *O Tetranelo del-Rei* e alguns trecho de *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, a fim de confirmar os perfis da paródia e confluências textuais entre as obras de Haroldo e Guimarães.

GUIMARÃES, Maria Elisa. Trilha sem Fronteiras: *Haroldo Maranhão e o silêncio da cidade*. *Asas da Palavra*. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 79 a 83. Discute os procedimentos de escrita e organização de *O Tetranelo del-Rei* e a sua literalidade, afirmando haver uma composição anárquica da linguagem.

GUIMARÃES, Maria Elisa. **RIO DE RAIVAS de Haroldo Maranhão**. Rio. Ed. Francisco Alves/1987. Revista COLÓQUIO/LETRAS. Nº 106. Nov/dez 1988. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, Portugal. Esta publicação é um prefácio à edição portuguesa de *Rios de*

Raiva, em que Maria Elisa Guimarães apresenta aspectos fundamentais da estrutura do romance e temáticas abordadas.

ASSIS, Rosa. Um agradável reencontro. **Asas da Palavra**. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 91 a 92. Entrevista com Haroldo Maranhão publicada na Revista *Asas da Palavra*.

GARCEZ, Nana. Resenha sobre os anões. Haroldo Maranhão: o vencedor do José Lins do Rego. Publicado no jornal *A União* em São Paulo, em 07 de Março de 1982. Naná Garcez descreve sua leitura de Haroldo Maranhão e as possíveis razões porque o autor fora indicado e, posteriormente, vencido o prêmio José Lins do Rego.

ALVES, Sergio Afonso Gonçalves. **Fios da Memória, jogo textual e ficcional de Haroldo Maranhão**. 01/02/2006 246 f. Doutorado em Estudos Literários. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária e Biblioteca da FALE/UFMG. Esta tese realiza uma abordagem de parte da obra de Haroldo Maranhão. Concentra-se no estudo de *Querido Ivan*, *Senhores*, *Memorial do fim* e o tetraneto *Del-Rei*., tendo em vista a tensão entre a escrita ficcional e a biografia, as estratégias de apresentação do "eu" no espaço ficcional, o relacionamento ou entrelaçamento no texto que se faz de vários outros textos, a discussão da ironia e da paródia nos textos mencionados do escritor paraense. Para a análise do romance *Memorial do Fim*, apresenta o conceito de jogo com base nos estudos de Derrida, Roland Barthes e Davi Arrigucci Jr., além do conceito de hipertexto, elaborado segundo Pierre Lévy. Para a abordagem de *O tetraneto Del-Rei*, toma-se em consideração as noções elaboradas por críticos e estudiosos da paródia e da ironia, como Nancy Maria Mendes, Lélia Parreira Duarte e Linda Hutcheon.

SILVA, Jonatas Alves Da. Focalização em "O Tetraneto del-Rei" de Haroldo Maranhão. 29/09/2015 undefined f. Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Realiza um estudo do foco narrativo no romance *O Tetraneto del-Rei* (1982), de Haroldo Maranhão (1927-2004), mas antes, apresenta o autor paraense em aspectos biográficos e bibliográficos e sua contribuição para a literatura e cultura do Pará e do Brasil.

BIONDO, Delson. **Arte de persuadir e fazer rir: O tetraneto Del-Rei de Haroldo Maranhão**. 01/11/2009 160 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do

Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Discursos literários persuadem e sugestionam. Determinadas técnicas retóricas podem convencer o leitor da verossimilhança e da sinceridade do mundo ficcional que lhe é proposto. Justamente por não vê-las como argumentos, essas técnicas conseguem provocar adesões no leitor, tanto intelectuais como afetivas, que acabam por reforçar os valores socialmente aceitos. Em *O Tetranelo del-Rei*, obra que satiriza a chegada dos primeiros colonizadores portugueses ao litoral pernambucano, o ficcionista se vale principalmente da irreverência para cooptar o leitor. A comicidade de Haroldo Maranhão possui características satíricas, paródicas e irônicas.

SALES, Paulo Alberto da Silva. *Sob o signo da Escritura: Ficção-crítica, biografia e história em Haroldo Maranhão*. 30/06/2014 221 f. Doutorado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG. Nessa pesquisa desenvolve-se, no primeiro momento, um estudo interdisciplinar a respeito da noção de escritura que adotamos a partir da leitura das obras de Roland Barthes, de Jacques Derrida e de outros teóricos pós-estruturalistas que pensam o texto como um “acontecimento”, como um “devir” e como um “lance” feito no “jogo textual” mediado pela eterna repetição com diferença crítica e irônica. A escritura é, segundo a ideia central de nossa tese, a noção que melhor se aplica a narrativas ficcionais da contemporaneidade por estas conterem na sua estrutura, simultaneamente, aspectos ficcionais, críticos e teóricos. Ao dobrar-se sobre si mesma, a escritura apresenta aspectos autoconscientes e autorreflexivos, que conhecemos como metaficção.

NEVES, Larissa leal. **Tempos entrecruzados por melancolia:** a modernidade em crônicas de Rubem Braga e Haroldo Maranhão. 05/09/2014 156 f. Mestrado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG. Este trabalho estuda algumas crônicas presentes nos livros *Ai de ti, Copacabana* (2005), *A traição das elegantes* (2008a) e *O verão e as mulheres* (2008b), de Rubem Braga, e *A estranha xícara* (1968), de Haroldo Maranhão, que versam sobre aspectos da modernidade brasileira, percebida de um ponto de vista melancólico, a fim de investigar a presença de um sentimento de melancolia, ou de uma visão de mundo melancólica, na leitura que os referidos cronistas fazem da modernidade.

POMPEU, Thaís do Socorro Pereira. **Leituras Intertextuais de *O tetraneto Del-Rei de Haroldo Maranhão***. 01/03/2011 128 f. Mestrado em Letras: Linguística e teoria literária. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Profa. Albeniza Chaves. Investiga a escrita de Haroldo Maranhão, a fim de compreender os aspectos que influenciaram na formação deste autor, bem como a particularidade de sua escrita, repleta de traços eruditos e, paralelamente, apresentando expressões obscenas e de valor popular, além de fazer uma leitura de intertexto.

POMPEU, Thaís do Socorro Pereira. LEAL, Izabela Guimarães Guerra. **O Dicionário Maluco de Haroldo Maranhão: a desconstrução do gênero e a construção do Leitor**. In: Congresso Internacional ABRALIC, 14, 2015, UFPA Belém-PA. Anais do XIV Congresso Internacional ABRALIC. Belém: UFPA, 2014, p. 1172 a 1180.

Neste artigo, a autora trata da obra infantil dicionário maluco a partir de duas perspectivas: a desconstrução do gênero dicionário e a preocupação com a formação do leitor.

As produções a cerca da obra de Haroldo Maranhão pautam, em sua maioria, para os romances, crônicas e contos escritos pelo autor. São trabalhos voltados à crítica de temáticas e estilos encontrados em cada livro. O Tetraneto del-Rei é muito revisitado, assim como Jogos Infantis – obra voltada ao público juvenil.

Três constatações são percebidas: a primeira, revela o número ainda limitado de produções que versem, criticamente, sobre as obras de Haroldo Maranhão. A segunda é sobre o acesso às obras que, em sua maioria, estão esgotadas nas bancas e livrarias. A terceira revela um dado ainda mais alarmante: nenhuma das teses e dissertações referiu-se à obra literatura infantil. Duas apenas, tiveram como seu objeto de pesquisa a obra Jogos Infantis, considerada juvenil. Apenas um artigo científico publicado em Anais de Eventos dedicou-se a tratar a obra *Dicionário Maluco* pela ótica da formação do leitor, o que nos compele a pesquisar mais sobre a obra infantil de Haroldo Maranhão com maior dedicação e afinco.

2.3 O HAROLDO INFANTIL

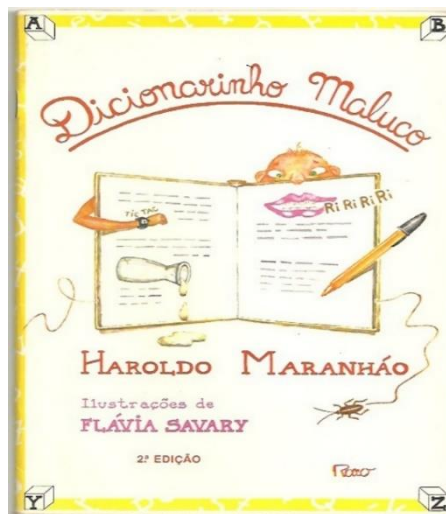


Figura 2
Fonte: Acervo Pessoal

Publicado em 1984, no Rio de Janeiro pela Editora Rocco, e com ilustrações da carioca Flávia Savary, *Dicionarinho Maluco* de Haroldo Maranhão é um dos primeiros contatos do autor com o universo literário infantil. O livro possui apenas vinte e uma páginas e ilustrações que acompanham o enredo da obra, desenhadas em amarelo, branco e preto.

A obra é organizada tal como um dicionário, visto que cada palavra possui uma significação específica, mas todas fora do padrão lógico e do padrão lexical. Quando a criança, muito observadora, depois de captar as nuances das coisas e pessoas do mundo, cansa de identificar apenas, passando a buscar sentido para as coisas, começa a questionar. As perguntas capciosas exigem respostas prontas, rápidas e que lhes façam sentido, embora o sentido das coisas para o homem adulto nem sempre o significado esperado pelas crianças.

CRIANCINHA de um aninho anda em ziguezague feito barata tonta. **TONTA** é a pessoa que anda em linha reta quando não está com muito-muito sono, mas quando está com muito-muito sono parece criancinha começando a andar. **ANDAR** é ir de um lugar a outro, isso quando não se tropeça e cai. Mas não é ir de carro, de ônibus ou de metrô, mas andando, com os pés. **PÉS** é mais de um pé. (Maranhão, 1994, p. 5)

Diferentemente do dicionário convencional que segue, rigorosamente, a ordem alfabética, o dicionarinho não carece de uma ordem exata. As palavras seguem um encadeamento proposital, visto ser intenção do autor demonstrar que a criança aprende diferente, em ziguezague. Palavra, inclusive, que parece ser uma das preferidas de Haroldo. Em *lição de borboleta*, lindo texto, ele nos ensina:

Flor não sabe voar como os pássaros sabem. Por isso são desajeitadas as borboletas, o voo em ziguezague, os zigues às vezes mais compridos que os zagues e às vezes os zagues mais compridos do que os zigues. Se não, não tinha graça. Borboleta voando, reta, certa, como os pássaros. Para mim não teria a menor beleza. A beleza está no aprendizado impossível: de chegarem a voar como os passarinhos. Veja: eu teria até medo se as crianças também, ao invés de aprender a andar, saíssem andando firmemente como as pessoas grandes quando não são muito velhinhas ou não tomam vinhos. O menino levantando-se do berço e sem vacilar andando em linha firme e na direção do banheiro para fazer pipi. (Maranhão, 1978)

No mundo da experiência infantil, as imagens e sentidos não são construções exatas, mas desconstruções. Segundo Bachelard (1990) a imaginação enquanto experiência de novidade, aberta e evasiva. Logo, “a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, ação imaginante” (Bachelard, 1990, p. 1, grifos do autor).

Desse modo, o *operandis poiético* de/em Dicionário, desvela a configuração de uma leitura que nos move a uma ação imaginante, uma lógica criativa, lúdica, brincante. E essa ludicidade é um fator relevante quando se quer estabelecer relação em entre infância e poesia. A escrita livre do autor, atinge o objetivo, a simplicidade estrutural e sintática, aproximam o receptor.

A experiência educacional de aprendizagem do discurso, das palavras e dos sentidos leva “a uma perda gradual da lógica emocional da infância, provocando um empobrecimento da linguagem que só será restaurado pela arte” (Pondé, 2009, [s.p.]). A arte, neste caso, a literária é um recurso positivo na recuperação da capacidade criadora e imaginante da criança, que o modelo linear de leitura e escrita impossibilitam. Isto porque, a aquisição da leitura, tal como estabelece a lógica escolar, “exige que se galgue palavra por palavra, numa ordem linear. Isto não acontece com a poesia que privilegia o todo e não as partes, pela própria constituição condensada da linguagem” (Ibid., [s.p.]).

Mesmo quando com as palavras, criança gosta de brincar. É exatamente isto que o autor paraense propicia. Sensível ao mundo infantil, escreve letra brincante, que sabe divertir e, também, sabe tornar leve a aprendizagem. Embora se aprenda algumas vezes que o mundo não é igual para todos, apontando a sensibilidade sua e da criança para aquilo que é injusto no mundo. Ele se preocupa em destacar as crianças excluídas da experiência criadora e imaginativa, crianças já perdidas por não poder sonhar e viver o fantástico:

NATAL é a noite em que o pai da gente pensa que engana os filhinhos com o papo bobérrimo de Papai Noel e deixa de madrugada presentes embaixo da cama, só que tem umas crianças que acordam de manhã e não tem nada embaixo da cama. (Maranhão, 1994, p. 8)

Assim, a desconstrução da lógica tradicional é, em verdade, a criação de uma lógica própria do mundo infantil, com sensibilidade do brincar. A transgressão ao formal e rígido léxico dicionarizado é uma possibilidade de aprendizado, uma oportunidade para nomear o mundo, as pessoas e as coisas conforme o parecer e a imaginação da criança, visto que a leitura do mundo, segundo Paulo Freire (1991), precede a leitura da palavra, tornando o leitor mais crítico e mais ávido por uma leitura que lhe seja um ato de sonhar e viver situações que só a imaginação pode oferecer.

DORMIR é a gente de noite fechar os olhos e não escutar barulho de espécie alguma, que os ouvidos parece que ficam tapados, isso para se poder sonhar. **SONHAR** é ter sonho. **SONHO** é a coisa mais doida, é engraçadíssimo, a gente vê, mas vê mesmo, coisas que não existem e nunca existiram, algumas, né?, como eu já vi meu pai vestido de palhaço (Maranhão, 1994, p. 9-10).

A ÁRVORE É UMA VACA



Figura 3

Fonte: Acervo Pessoal

Publicado em 1989 pela editora Mercado Aberto de Porto Alegre e ilustrado por Silvio Silveira da Silva, *A árvore é uma vaca* é considerado um miniconto, obra hermética, por sua pequena extensão e conteúdo. Pequeno, mas não menor.

As narrativas curtas ou *shorts stories* ganharam destaque no cenário de produções mais difundidas e apreciadas pelo público, desde que Edgar Allan Poe começou a utilizar o estilo. Nos tempos atuais, de extrema rapidez e avanço tecnológico, tornaram a

hipertextualidade e miniaturização ferramentas de um estilo que pretende dar o máximo no mínimo possível.

Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto. Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação (PAULINO, 2001: 137-8).

Esse hermetismo diz respeito ao sentido da obra, muitas vezes restrito, fechado, não possibilitando ao leitor completa recepção. De escolha do autor, a escrita hermética pode ter uma intencionalidade, principalmente quando a intenção do autor é extrapolar à tradição ou cânone literário, ou não intencional, dependendo das condições em que a obra foi escrita. Para o Hermetismo, a linguagem, ambígua e polivalente, simbólica e metafórica, será a única capaz de revelar uma coincidência de opostos e uma não-identidade. Por conseguinte, a interpretação será infinita, ou seja, na tentativa de buscar um sentido último e inatingível, instaura-se uma polifonia de sentidos.

A tradição hermética impulsiona, além da atitude crítica a equiparar o texto como cadeia de respostas por ele produzidas, como também a pressuposição de ser o texto é complexo formado pelas palavras do autor, e o sentido, dado pelos leitores. Assim, e conforme Jauss, na leitura de um texto estão as marcas de interpretações prévias, uma tradição repassada, transmitida, mesmo assim esse texto pode causar interpretações inadmissíveis. Onde surge o problema crucial de saber qual o parâmetro que nos permite avaliar tão diferentes leituras.

Existe um sentido dos textos, ou melhor, existem muitos, mas não se pode dizer que não exista nenhum ou que todos sejam igualmente bons. Falar dos limites da interpretação significa apelar para um *modus*, ou seja, para uma medida (Eco, 1995, p. 34).

Assim, *A Árvore é uma Vaca* é um miniconto, hermético, com pouquíssimas personagens que dividem um cenário único, com uma única temática: a sensibilidade da criança diante de um ser vivo com quem ninguém se importa, tão pouco se preocupa em preservar. Júlia, menina atenta ao mundo, ouve, de repente, alguém queixar-se de dores extenuantes. Volta-se para os lados e nada nem ninguém vê que justifique o que ouvira. Então, na repetição da expressão de dor, descobre. Era a árvore. Num diálogo amigável, ambas, Li – como a árvore gostava de ser chamada, e Júlia começam a trocar confidências e experiências.

A novidade do acontecido, a urgência por tratamento à dor sentida pela árvore, deram a Júlia motivação para contar ao mundo que conhecera uma árvore que falava e sentia dor. Mas quem acredita em história de criança? Que adulto aceitaria de bom grado tal relato?

Dispondo de um discurso improvável, a obra revela uma característica que há muito os homens já perderam: a sensibilidade. Para ser sensível é preciso acreditar no que se sente com os olhos, boca, ouvidos, visão e tato. Esses sentidos são a abertura do mundo material e real para um mundo indizível. Criar sentido, desfazê-lo é o que faz a criança com aquilo que o homem não pode enxergar senão materialmente. Tanto à criança quanto ao que ela consegue criar e, também aos objetos e coisas, pouca relevância é dada. A criança sem voz, ouve e é ouvida.

Há também uma ligeira preocupação com o sentir do outro. A árvore falante, depois auto equiparada com uma vaca, desperta em Júlia o desejo de proteger algo/alguém desamparado, numa perspectiva tanto sustentável e humana. Empatia é a palavra que designa a tentativa de compreender os sentimentos e emoções do outro, carregar sobre si a dor doutro indivíduo. Nos tempos da publicação e nos atuais, o homem carece de ter/receber empatia. Mas são poucos ainda que enxergam as mazelas e problemas da sociedade, veem e fingem não perceber; ouvem e não escutam; sentem, mas omitem.

QUEM ROUBOU O BISÃO?

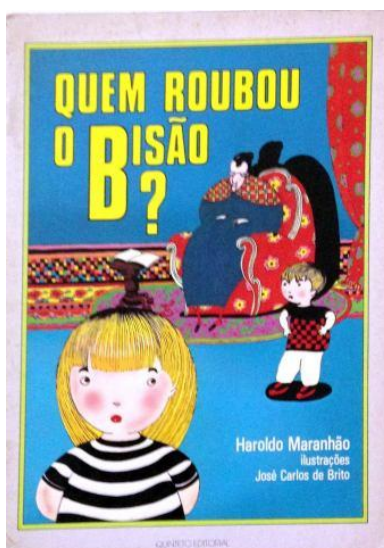


Figura 4

Fonte: Acervo Pessoal

Quem roubou o Bisão? inicia um verdadeiro mistério. A obra publicada pela Quinteto Editorial ao ano de 1986, e ilustrada por José Carlos Brito, conta a história de duas crianças muito ativas e muito pensantes, participantes de um único núcleo narrativo composto por elas e seus avós. A menina chamava-se Vasti, e o menino atende por Bereco, possível apelido dado pela família.

O conto mostra as personagens dispostas no ambiente familiar, a sala de estar de uma casa. Avós gozando a sesta de sempre, netos em polvorosa, fazendo tudo quanto lhes era possível pensar e imaginar. Eles refletem sobre o comportamento dos idosos, buscam nomes para os animais, etc. Até verem-se desolados por não saberem o paradeiro do amigo Bisão.

Esse foi um dos pontos mais curiosos na leitura desse texto. Um mamífero ungulado e ruminante, o maior mamífero terrestre da América do Norte, o búfalo norte-americano, com chifres curtos, negros, curvados para cima, surge como uma das personagens da história e, mais que isso, como um bicho estimado pelas duas crianças. O bisão leitor, acomodado em sua poltrona, esfolia uma revista, enquanto Bereco e Vasti discutem propostas de nomes para seu amigo.

O ponto curioso desse fato é a utilização de um animal nada típico ao contexto brasileiro, menos ainda no âmbito familiar. Seria o bisão fruto da imaginação dos meninos? Se sim, por que sumiu? Durante a leitura do livro pensei em duas proposições ainda conflitantes. As duas consideram as crianças como criadoras: criam a imagem do bisão amigo ou, metamorfoseiam o gato angorá para criar o “boi” americano.

O uso de animais como personagens nas histórias não é uma novidade no cenário de produção infantil e juvenil. Desde as fábulas do grego Esopo (540 a.C.), recuperadas pelo romano Fedro (10 a.C. – 69 d.C.), existem histórias que mantem animais como personagens, peças fundamentais ao andamento e estruturação dos contos. Mas foi com o francês La Fontaine (1621 – 1695) que as fábulas ganharam o mundo ocidental.

Segundo Ferreira e Melo (2006) a utilização dos animais e crianças como personagens é uma estratégia para atrair a atenção do público-leitor do início ao fim da narrativa. Assim, a criança cria certa identidade com a história, tendo maior interesse em ler a obra. Jacqueline Held (1980) tendo analisado dezenas de histórias infantis, afirma que a predileção por animais indica uma simbologia de liberdade, de fuga do rigoroso mundo adulto. Ela ainda aponta

quatro classes de animais presentes nas histórias fantásticas: *Nossos irmãos Peludos*; *Mamíferos Exóticos*; *Mundo Alado e*; *Peixes e Baleias*.

O bisão seria classificado nos dois primeiros grupos. O primeiro representa o contexto familiar em que os pais, por muito trabalharem, pouca ou nenhuma atenção dão aos filhos, estão sempre apressados, atrasados e sem paciência, sendo totalmente ausentes da vida dos filhos. O animal felpudo é a caracterização do bicho estimado, com quem se brinca para preencher o vazio que a falta e a saudade causam. A segunda categoria, dos *Mamíferos Exóticos*, penso estar muito relacionado ao caso da obra de Maranhão. O bisão é um animal grande, robusto, esquisito e feio. Em quase todas as obras infantis de Haroldo, num prefácio, posfácio ou agradecimentos, deixa claro, ou autor, o seu medo de ser feio ou gordo. Ele, aliás, se diz mentiroso, esquisito, mas tinha pavor de ser gordo.

Quando terminam de discutir a respeito do nome certo a dar ara Bisão, percebem que, na verdade, ele sumiu. Desesperados, sem entender o que havia ocorrido, acusam um ao outro pelo silencioso sumiço do amiguinho. Inquietos, sem saber como agir, travam uma batalha para achar um culpado.

Quando discutem, brigam, se aborrecem, rápido, rápido, já não são crianças, mas pequenos adultos. A urgência para resolução do problema envolveu os avós. Eles percebem o problema e entram no jogo de criação. Segundo a avó de Bereco, nenhum dos presentes teria tal atitude e, portanto, não havia razão para que estivessem brigando.

Ao sugerir que ninguém ali poderia ter sumido com aquele grande animal, a avó deixa no ar uma possibilidade. O gato de quem nunca desconfiara teria dado cabo do Bisão. Quando apontado como suspeito, o gato Evangivaldo, num pulo, foge. Ou ele realmente sumira com o Bisão, ou ele mesmo, pela imaginação das crianças, foi metamorfoseado em um bisão.

Os olhares convergiram para o Evangivaldo. O gato deu um salto tão rápido que parece que havia mola na barriga dele. Sumiu com a rapidez do pensamento. Ninguém conseguiria agarrá-lo, nem de fusca nem de moto. Parece que o Evangivaldo tinha evaporado. É claro: voou para onde havia escondido o bisão! (Maranhão, 1986, p. 14)

Ainda acho que o Bisão ouviu a sugestão de nome que Bereco deu. Chamar de Azulil um animal tão grande. Vai ver ele não gostou do nome e fugiu. A obra termina aberta, ou não termina, dando espaço e liberdade para que o leitor dê suas contribuições, crie ou recrie sentidos, como faz em outras obras como *A menina amarela*.

O COMEÇO DA CUCA



Figura 5

Fonte: Acervo Pessoal

O vocábulo francês *nouvelle* é, na verdade, um empréstimo do termo italiano *novela*, proveniente do verbo *novellar* e que, inicialmente significava mudar, ganhando, posteriormente, o sentido de contar (Stalloni, 2001). Naturalmente, no contexto francófono, não problemas quanto ao significado do termo. Todavia, quando traduzido para o português brasileiro, o termo gera uma pequena confusão, visto ser confundido com um gênero televisivo chamado telenovela quando, na verdade, refere-se ao literário.

As novelas se caracterizam por serem curtas, de organização estrutural simples, com o mínimo de acontecimentos, tempos, espaço e personagens, algumas proposições tomadas como verdade, além de ser aberta a inclusão de episódios e, geralmente, apresentam um desfecho cujo propósito é chocar os leitores. É caso da novela *O Começo da Cuca* de Haroldo Maranhão, publicada em 1985, pela Editora Nacional, parte integrante da Coleção PasseLivre.

Nessa novela, Haroldo narra a história de dois adolescentes que estão se iniciando sexualmente. Pepeu e Tuxa estavam extasiados, em polvorosa. Surgira a oportunidade de os dois aprenderem os segredos do sexo. Embora, temerosos, a vontade e a curiosidade lhes deram sustentação e forças para prosseguir o rito.

Este rito, de acordo com Benveniste (1969), do latim *ritus*, indica uma organização estabelecida, uma prescrição. O termo faz referência a uma ação ocorrida num tempo e espaço determinados, e costumam revelar hábitos ou ações não corriqueiras, mas que se repetem com

certa frequência. O rito confere às coisas o seu lugar, aos homens sua posição dentro de uma comunidade, dando coesão à comunidade que o pratica.

Logo, o ritual comum à fosforescente adolescência levou Pepeu e Santuxa a passarem para uma nova fase de suas vidas. Ele impressionado com o que aprendera. Ela apaixonadíssima com o que sentira. O Resultado: outra descoberta. Santuxa e o namoradinho logo descobririam que transar gera resultados.

A mocinha não consegue esconder o tremendo mal-estar que está sentindo, tão pouco sua indisposição total para qualquer atividade. A mãe indiferente, no primeiro momento de nada desconfia. Mas a cozinheira, essa sim, sabia exatamente o que estava acontecendo e do que se tratava os desconfortos e enjoos de Santuxa. Brincaram os dois com fogo, queimaram-se. Para consertar o feito, decidiram casar.

O pai de Santuxa, homem ranzinza, mal-humorado, pouco importância deu ao acontecido. A mãe, acostumada a mentir a idade, mesmo desolada com a situação aceitou entregar a filha em casamento. Já os pais de Pepeu, esses eram bem diferentes. O pai, boa praça, orgulhoso do filho-pai, aceitou de bom grado as atitudes inconsequentes do filho como um dos troféus dantes ganhados, embora não gostasse da ideia de casar o filhão. A mãe do rapaz se mostra muito entusiasmada com a situação e gaba-se de ter um filho com ares de um homem responsável: pai e casado.

Os dois juvenzinhos casam. Santuxa dá luz a uma garotinha a quem dá o estranho nome de Cuca. A pobre mãe não pode alimentar a cria. Não havia leite em seus seios. Agora, com a criança em casa, Tuxa viveria a mais empolgante e vivaz fase de uma mulher: maternidade. Viveria, não fossem o choro e os berros agudíssimos e descontrolados que a criança desempenhava. A recém-nascida logo se transformou de uma dádiva, um presente de grego. Tuxa e Pepeu que ardiam ao mais simples toque da pele um no outro, agora amarguravam-se, sem saber como agir diante do que a brincadeira com fogo lhes ocasionou. O frio que queima, queimou de verdade.

O amor que, em verdade, mais paixãoite e curiosidade de adolescentes era, dissipou-se como fumaça. Eis o ponto alto desta novela de Haroldo Maranhão: a forte crítica a uma atitude não planejada e mal assistida. Duas crianças, uma de 15 e outra de 13 anos de idade, debandam, cada um para o seu destino, abandonando a criança aos avós. A família ideal

estava desmembrada, sem a menor condição reerguer-se. Um lar conturbado, desestruturado e nada propício ao desenvolvimento da criança.

Essa crítica de Haroldo Maranhão é dura. Existem tantos outros pequenos casais – ou seriam casais pequenos – que vivem a mesma situação, diariamente. Muitas famílias desestruturadas, sem pai, sem mãe, sem tios, sem irmãos. Todos eles importantes no desenvolvimento da criança, mas, inexplicavelmente, ausentes.

A intenção do autor, essa eu não sei, mas ando crendo que ele teve bons olhos, ouvidos e tato para escrever sobre um tema social tão preocupante. Homens não ensinados a honrar seus compromissos de pai, mulheres abandonadas e que criam os filhos sozinhas, filhos que não tem o afeto de ambos. Situação cruel em demasia com uma criança que nenhuma culpa tem da falta de juízo dos pais. Por conta disso, há centenas de avós que, tendo criado os filhos, se esforçam para criar os netos. Pepeu e Santuxa foram cuidar cada um de seu futuro, sem se importar com o futuro de filha. O começo da Cuca parece não ter sido muito bom para ela. Infelizmente.

A MENINA AMARELA



Figura 6
Fonte: Acervo Pessoal

A menina amarela é a primeira do total de cinco obras lançadas pelo Instituto de Artes do Pará em parceria com a Imprensa Oficial do Estado do Pará, em Belém. Trata-se de cinco obras com contos inéditos de Haroldo Maranhão. A história de *A menina amarela*

gira em torno de uma garotinha que tinha cor de mel e, de repente, passa a ter a cor amarela. A partir disso, o autor começa a fazer muitos questionamentos a respeito das formas e coisas. Tudo muito fantástico e imaginativo.

Animais transparentes, meninos gordinhos que rodam em vez de andar, chaves que se escondem e só depois de muito tempo são encontradas. Tudo no conto de Maranhão tende à fantasia. Ele é um grande mentiroso, não porque minta de fato, mas, porquê fala daquilo que só as crianças podem enxergar e que os adultos já não vêem. E uma coisa é clara: ele, adulto, se faz criança, sente como as crianças.

Em *A menina amarela* há uma passagem, uma transição de um estágio a outro da vida. A história intencionalmente inacabada indica o processo de transmutação de fases e comportamentos. Simbolicamente, Haroldo utiliza o amarelo para indicar, metaforizar a transição que a garota estava vivendo, confirmando que, segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2009), a cor está associada ao mistério da renovação, por extravasar os limites. Logo, a mudança de cor da garotinha é a própria busca por autonomia, sem precisar ceder à vontade da família, representando, por fim, o amadurecimento da criança.

Haroldo confessa-se mentiroso e entender quem o entende. Ele adulto, via-se criança e via o que somente elas viam. “Só algumas pessoas conhecem o segredo que movimentam pessoas e objetos.” (Maranhão, 2011, p. 9). A obra não termina, é aberta, e convida o leitor a desenhar um desfecho bem criativo e único.

Na literatura brasileira, um caso parecido ocorre. *Raul da ferrugem azul*, grande obra de Ana Maria Machado, apresenta a história de um garotinho que começa a notar manchas azuis espalhadas pelo seu corpo. Esfregões, escovas, sabões, soluções e mais soluções ele utilizou, tamanho o seu desespero para livrar-se das incômodas manchas.

Sem compreender a gênese das manchas, o menino, muito confuso, busca a sabedoria do preto velho. Lá, ele descobre a necessidade de falar contra aquilo que lhe parecia errado e que sua omissão lhe causava as manchas. Ele, então, precisaria tomar uma posição quanto às injustiças do mundo e bradar em defesa dos oprimidos. Logo, ao ver o descaso do motorista de ônibus com a Dona Teresa, Raul esbravejou exigindo respeito e cuidado com a senhorinha. A atitude pareceu impetuosa, mas era apenas o brado de justiça de uma criança sensível aos outros. Ao chegar em casa, o menino notou estarem sumindo as manchas e soube que não deveria mais omitir-se.

O MENINO QUE COMIA LETRAS



Figura 7

Fonte: Acervo Pessoal

O menino que comia letras é um dos contos infantis que integram coleção *A menina Amarela* do Instituto de Artes do Estado do Pará em parceria com a Imprensa Oficial do Estado. Curiosamente, o conto apresenta um garoto com um vício muito peculiar: comer letras. A qualquer momento e leitura, ele era capaz de abocanhar com voracidade qualquer que fosse a letra e a deglutir como fosse um naco de carne. Essa mania estranha iniciou desde o dia em que deram ao menino uma sopa de letrinhas.

Comer letras não era um ato de instinto, mas uma função propícia do ato criador do menino. Ao escolher dentre uma letra e outra, o garoto forma outras muitas palavras, frases e sentidos. A voracidade da fome indica a intensidade do devaneio. Criar palavras é criar mundos.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por de traz de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora são jogos de palavras. Assim ao dar expressão à vida o homem cria um outro mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 1988, p. 7)

Assim, criando e recriando, o menino se diverte e desempenha legitimamente a função de criador, visto que se utiliza da obra para dar-lhe uma leitura possível a partir de sua visão de mundo e da própria obra.

O leitor, em seu importante papel, imagina hipóteses, decifra, analisa, cria vínculos entre uma obra e outra (...) o autor dá pista ao leitor para que coparticipe, como um elemento a mais do romance, abrindo novas perspectivas e recriando a história que lhe foi apresentada. Esta liberdade criadora que se oferece ao leitor, tarefa de decifração e integração, dá-lhe a sensação de não se afogar passivamente no mundo

da literatura e de que as personagens retornaram a um museu depois de passagem transitória pela vida” (JOZEF, 1980. P. 71-2)

A produtividade do texto literário está relacionada com “a capacidade de produzir sentidos múltiplos e renováveis, que mudam de leitura a leitura. Ler não seria, então, aplicar modelos prévios, mas criar formas únicas, que são formas virtuais do texto ativadas pela imaginação do leitor. (Moisés, 1985, p. 50). Assim, o leitor assume o papel de coautor do texto. É o caso do menino que após uma crise, passa mal e é obrigado a por para fora as letras engolidas. A palavra, no caso dele, era puro sentido, visto encontrar nelas sabor para satisfazer o seu ímpeto criador. Quando a primeira experiência desanda, ele parte a experimentar novas *texturas*.

O SOL É AZUL



Figura 8

Fonte: Acervo Pessoal

O Sol é Azul também compõe a coletânea da *menina amarela*. O conto, igual aos outros, apresenta poucas personagens e tem como base temática a imaginação. Anabel, Laurinha, Betriz e Pedro-Pedrinho são amigos e fazem quase tudo juntos. Mas uma situação os incomodara. Anabel agora inventara que o sol era azul. Quanto despropério! Todos sabiam que o sol era amarelo, mas ela insistia em dizer que o sol era azul.

Nada satisfeita, Laurinha resolve tentar ver o Sol na cor azul, mas não consegue. Segundo Anabel, o segredo está no sentimento que há no coração. Se você está triste, as coisas assumem uma tonalidade mais sombria; se está feliz, cores radiantes. O estado de espírito era o fator fundamental para colorir coisas e pessoas. As cores dão movimento às coisas e as pessoas. Aos carrancudos, o cinza; ao gato, amarelo. Mas, é claro, não haveriam de sair a pintar as coisas sem autorização. O trabalho de pintura era feito com a imaginação. Bastava fechar bem os olhos e desejar ver o azul no sol e, enfim, ele ressurgiria, calmo, tranquilo e azul.

Laurinha esforçara-se para enxergar o sol azul. Não conseguiu. Quando estava para desistir, fechou os olhos e desejou ver azul. Ela abriu os olhos e o rosto da professora estava azul. Foi tamanha a satisfação da mocinha que ela gargalha contagiando a classe inteira. Todos que estavam já enfadados da aula, encontraram um motivo para colorir o momento com quantas cores fosse possível.

Como coautora, a criança se vê impelida a mudar o cenário de sua vida. O enfado corriqueiro das obrigações, do milimetricamente coeso, causa certa discordância. No fundo infantil, as coisas tendem ao fantástico, numa fuga daquilo que é obrigatório, rígido. Criança gosta mesmo é de brincar, e a imaginação é a ferramenta mais propícia na hora de escolher com quem e como brincar. A percepção infantil do mundo está no intangível, no não-material, nas coisas que o homem adulto não pode ou não quer ver, geralmente por ele viver no mundo acidentado e cinza do mercado de trabalho, das obrigações, do cansaço.

A cor tem grande importância na literatura infantil, visto que garante à criança um prazer lúdico que desperta sua curiosidade. Segundo Nelly Novaes Coelho (1991), as cores na literatura infantil devem ser muito vivas e contrastantes, para reforçar a alegria e/ou o bom humor sugerido pelas ilustrações. A variedade de cores e as muitas possibilidades de combinações ativam a capacidade interpretativa do leitor, dando-lhe a oportunidade de perceber detalhes da personalidade de cada personagem. O leitor e algumas personagens da obra, são chamados a sair de suas zonas de conforto, e expandir suas expectativas para alcançar o inesperado.

Dizia para si mesma: *Vou ver azul! Vou ver azul! Vou ver azul!* Firmava os olhos no rosto da professora. Mas não enxergava nada-nada azulado. Nada. Olhou para a janela. Nada de nada. Tudo na mesma. Mordeu os lábios. Olhou, olhou, olhou. Nada. Laurinha se esforçava. Fez o que pôde. Mas só via as coisas como elas são. Então, sorriu. E PENSOU que a professora fosse azul. Fechou os olhos. E VIU a professora azul-azul, um azul de céu sem nuvens. Quando Laurinha conseguiu, ficou tão alegre, tão alegre, que não aguentou: – Ri-ri-ri-ri-ri. (Maranhão, 2011, p. 9)

A SALA QUE NÃO ERA DOIDA

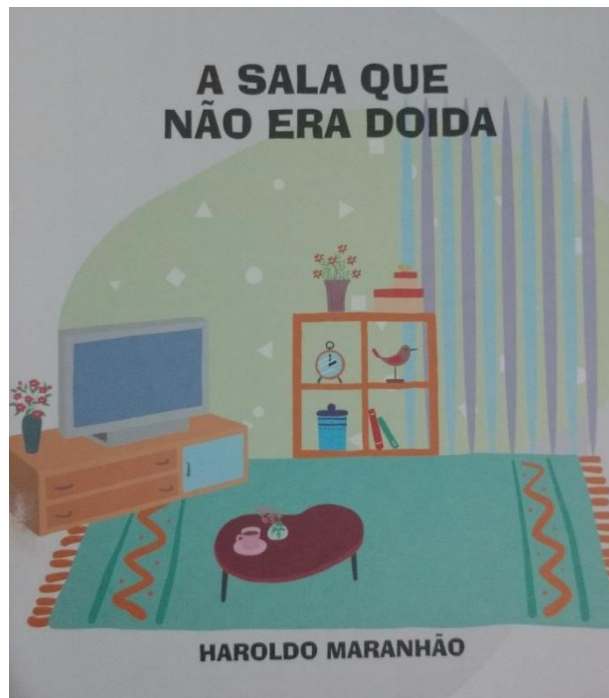


Figura 9
Fonte: Acervo Pessoal

Este (mini)conto de Haroldo Maranhão segue a estrutura básica dos *shorts stories*, histórias curtas com núcleos pouco desenvolvidos. Nesse caso, são dispostos apenas dois personagens: Luciana e seu irmão Cacau.

Como toda criança, o menino levado da breca resolve pregar uma peça na irmã. Ele dispõe na sala diferentes espelhos. Um deles encolheria a imagem do corpo de Luciana e o outro a tornaria um gigante. O susto foi realmente grande. Ao entrar na sala assustou-se a menina ao perceber uma cópia de si em miniatura. Ela estava havia se transformado numa anã. Atordoada e com medo, sentia o desejo de sair, mas a curiosidade do evento a prendia. Quando enfim se libertou, encontrou outro espelho que, curiosamente, a deixara cumprida e esguia. De acordo com Carl Jung,

Nos sonhos, um espelho pode simbolizar o poder que tem o inconsciente de *refletir* objetivamente o indivíduo – dando-lhe uma visão dele mesmo que talvez nunca tenha tido antes. Só através do inconsciente tal percepção (que por vezes choca e perturba a mente consciente) pode ser obtida – tal como no mito grego onde a repulsiva Medusa, cujo olhar transformava os homens em pedra, só podia ser contemplada em um espelho. (JUNG, 1964, p. 200)

Isto que dizer que a contemplação do eu transfigurado, causa impressões ruins devido ao não reconhecimento, a uma recepção descontente de si. Nada mais desesperador que ver-se

sem reconhecer-se e, quando se reconhece, mas de maneira distorcida. Luciana descobre que sua sala não era doida, nem os outros compartimentos, ou sequer os móveis e o irmão. Ela apenas havia se deparado, pela primeira vez, com duas perspectivas diferentes de si.

Há um relato muito interessante de Freud sobre o reconhecimento se sua própria imagem no espelho, numa passagem extraída do seu livro *O estranho*:

Estava eu sentado sozinho no meu compartimento no carro-leito, quando um solavanco do trem, mais violento do que o habitual, fez girar a porta do toalete anexo e um senhor de idade, de roupão e boné de viagem, entrou. Presumi que ao deixar o toalete, que ficava entre os dois compartimentos, houvesse tomado a direção errada e entrado no meu compartimento por engano. Levantando-me com a intenção de fazer-lhe ver o equívoco, compreendi imediatamente, para espanto meu, que o intruso não era senão o meu próprio reflexo no espelho da porta aberta. Recordo-me ainda que antipatizei totalmente com a sua aparência. (Freud, 1976, p. 347).

COMO EU PIREI O THEODORO



Figura 10

Fonte: Acervo Pessoal

Neste conto, o autor-narrador revela conversar com seu cachorro sobre assuntos diversos. Isto prova que ele, assim como as crianças vive o mundo da fantasia sem restrição alguma, a fim de dar conta da vida. Theodoro, com *th*, como insiste ser chamado é um

cãozinho inteligente e participativo, é um grande companheiro, sempre atento às ações e histórias que se dono tem a contar. Dessa vez, Theodoro fica extremamente atordoado quando o seu amigo resolve atender o seu pedido e contar uma história.

Numa contagem estranhíssima e propositalmente equivocada, o pobre animal se vê totalmente perdido. Então, o narrador, que creio ser o próprio Haroldo, se dispõe como a personagem que faz o jogo de adivinhações e contagem com o cão, tentando a todo custo deixá-lo mais confuso. A história tão aguardada pelo cachorro parecia ter se tornado um pesadelo. Um dedo molhado de leite, comido por um gato faminto. Foi demais para a cabeça do cachorrinho. Sua cabeça estava tão cheia, tão carregada que, se muito esforça-se, explodiria espalhando as imagens, os números, as pessoas, os dedos, o leite e tudo quanto lhe confundia a mente.

Na literatura, os cães por serem protetores, amigos fiéis, a tal ponto de assumirem características humanas. Como é o caso de Baleia, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha as folhas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros. Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteira, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, mexeu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto às pedras onde os meninos jogavam cobras mortas. Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latina: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tomavam-se quase imperceptíveis. Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra. Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se. (Ramos, 2001, p. 87)

Baleia, diferentemente de Theodoro, não era amada senão pelos filhos de Fabiano, sofria a moléstia da seca e da fome. Era um animal-homem. Não falava como Theodoro, mas se pudesse, quantas lamúrias lhe sairiam da boca contra Fabiano.

Outra história muito interessante envolvendo cães é a de Quincas Borba, de Machado de Assis. A personagem, de tão apegada ao fiel cãozinho, deu-lhe o próprio nome.

Quando o testamento foi aberto, Rubião quase caiu para trás. Adivinhais por quê. Era nomeado herdeiro universal do testador. Não cinco, nem dez, nem vinte contos, mas tudo, o capital inteiro, especificados os bens, casas na Corte, uma em Barbacena, escravos, apólices, ações do Banco do Brasil e de outras instituições, jóias, dinheiro amoedado, livros, — tudo finalmente passava às mãos do Rubião, sem desvios, sem deixas a nenhuma pessoa, nem esmolos, nem dívidas. Uma só condição havia no testamento, a de guardar o herdeiro consigo o seu pobre cachorro Quincas Borba, nome que lhe deu por motivo da grande afeição que lhe tinha.

Exigia do dito Rubião que o tratasse como se fosse a ele próprio testador, nada poupando em seu benefício, resguardando-o de moléstias, de fugas, de roubo ou de morte que lhe quisessem dar por maldade; cuidar finalmente como se cão não fosse, mas pessoa humana. Item, impunha-lhe a condição, quando morresse o cachorro, de lhe dar sepultura decente em terreno próprio, que cobriria de flores e plantas cheirosas; e mais desenterraria os ossos do dito cachorro, quando fosse tempo idôneo, e os recolheria a uma urna de madeira preciosa para depositá-los no lugar mais honrado da casa. (Machado de Assis, 2011, p. 25)

E Cachtánca, criada por Tchekhov, uma cadelinha vira-lata muito contente, ruiva tal uma raposa e muito malcuidada, embora muito ativa e sempre perto de seu dono, um homem rude chamado Lucá, marceneiro de profissão. Até que, um dia, andando pelas ruas carregadas de neve, ela se perde. Depois de um tempo, um homem gentil a encontra e lhe dá abrigo numa casa com outros animais: um gato, um ganso, e uma porca. A cadelinha, além de muito bem recebida, é muito bem alimentada e tratada. Sua nova vida deveria fazê-la esquecer do passado, mesmo assim ela ainda mantém certa curiosidade sobre como estariam os antigos donos.

Em seguida, apagou a luz e saiu. Cachtánca acomodou-se no colchãozinho e fechou os olhos. Da rua ouviam-se latidos e ela quis responder-lhes, mas foi dominada por uma súbita tristeza. Lembrou-se de Lucá, de seu filho Fediúcha, do lugarzinho aconchegante debaixo do banco do marceneiro. Lembrou-se de que, nas longas noites de inverno, quando o marceneiro trabalhava ou lia o jornal em voz alta, Fediúcha costumava brincar com ela. Arrastava-a pelas patas traseiras de sob o banco e executava com ela truques tais que que a deixavam enxergando verde e com dores em todas as juntas. Obrigava-a a caminhar nas patas traseiras, fingia que ela era um sino, isto é, puxava-a com força pelo rabo, fazendo-a ganir e latir, forçava-a a cheirar tabaco. Especialmente torturante era o truque seguinte: Fediúcha amarrava um pedacinho de carne na ponta de uma linha e dava-o a Cachtánca, para depois, quando ela engolia a carne, puxá-la de volta de seu estômago, rindo às gargalhadas. E, quanto mais vívidas eram as recordações, mais altos e tristes eram os ganidos de Cachtánca. (Tchekhov, 2013, p. 32).

3. O LADO DE LÁ

3.1 Portas e travessias: em busca do sensível

Nos começos, entremeios e fins dos caminhos que a leitura nos proporciona sempre há o momento da travessia. Atravessamos o tempo, vivemos, experimentamos. Se há uma palavra que pode definir a caminhada do homem, creio seria, *errar*. Erra quem anda, a estreitos ou largos passos, mas anda. É a sina do homem que precisa encontrar e encontrar-se: ser errante. Com o tempo se descobre, é evidente, que nem todos os caminhos possibilitam ter o encontro desejado. Eis, portanto, o outro significado desta palavra *errar*: cometer equívocos, fazer o que não é correto perante os modelos morais, não seguir os padrões cristalizados pela sociedade, ser rebelde.

Cada passo no percurso possibilita ao andante fazer escolhas, e sempre há o momento, muito necessário, de abandonar a via que se está seguindo e tomar novos horizontes e direções. A passagem de um tempo a outro, de uma experiência a outra, de um amor a outro, e do sem contar de vivências que nos permitem andar e viver o tempo e o mundo: isso é atravessar; é adentrar às portas; submergir pelos portais. Não pensemos, porém, estarem todas elas abertas ou que nos facilitem passagem sempre que nos é desejo atravessá-las. Para toda viagem uma preparação é necessária, um planejamento realizado, mesmo quando as personagens não têm ciência ou não identificam o processo de abertura dos portais e conseqüente travessia, ainda assim, há procedimento.

Isto acontece com Alice, personagem principal do romance de Lewis Carrol. A porta porque deveria passar para adentrar o País das Maravilhas era demasiado pequena, obrigando-a utilizar métodos e procedimentos nada convencionais para que pudesse transpor. A jovem, ora muito alta outrora muito pequena, precisa se adaptar para conseguir seu objetivo. Segundo o Dicionário de Símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números):

a porta do Templo deve ser muito baixa. O profano que penetra no Templo deve se curvar, não em sinal de humildade, mas para marcar a dificuldade da passagem do mundo profano ao plano da iniciação... Esse gesto também pode lembrar a ele que, morto na sua vida profana, ele renasce para uma vida nova, à qual chega de uma maneira semelhante à da criança que vem ao mundo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009. p. 737).

Alice se vê disposta a moldar seus conceitos, vida e, inclusive, estatura para adentrar a porta. Ela segue um curso natural de confusão moral diante do improvável. O mundo fantástico seria muito mais atrativo que o enfadonho mundo dos preconceitos e dogmas que desprivilegiam as mulheres e favorecem aos homens. A convicção e desejo por um mundo

melhor, torna a decisão e amadurecimento de Alice propícios. Tudo isto ocorre diante das portas, da decisão pelo *entrar* ou *sair* e, dos prenúncios, preconceitos, julgamentos e curiosidade pelo *porvir*. Nesse estágio, não são os processos do inteligível que pautam a experiência, mas do sensível.

A experiência estética é “uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja”. (DUARTE JR., 1988, p.91). Assim, a experiência com o belo e o artístico confere ao indivíduo uma percepção do mundo em que “a imaginação é o voo humano, desde a facticidade bruta onde estão presos os animais, até a construção de um universo significativo. Portanto, podemos concluir que o ato do conhecimento e da aprendizagem é, em sua essência, dirigido e orientado pela imaginação. (ibid., p.47).

A dimensão dessa experiência com o belo proporciona ao leitor a oportunidade de poder compreender as relações humanas, sociais, culturais em amplitude: o mundo e os saberes que só a vivência proporciona. Sentir é fundamental para conhecer e fruir.

Ao manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o “sentimento da época”, isto é, participa daquela forma de sentir, comum a seus contemporâneos. Um problema fundamental em nossas culturas polissêmicas é justamente a dificuldade de se conseguir, entre os inúmeros sentidos, uma visão do todo cultural. A Arte pode, então, vir a fornecer as bases (a nível de sentimento) para que esta visão seja conseguida. (Ibid., p.109).

Segundo Duarte Jr. (2004), não se pode falar na existência de uma realidade única. Para cada indivíduo, há uma percepção, ideia ou concepção de mundo. A conformação do simbólico se realiza a partir de percepções, que são únicas e nunca iguais. Assim, para conhecer-se, o homem necessita transcender a sua realidade tátil, visível e próxima. Podendo ser-lhe possível compreender ao outro e ao mundo. Nesse processo, é a palavra, segundo Duarte Jr. (2004, p. 15), o canal de transcendência, lugar da travessia, que confere sentido ao universo em que vive o homem, “emprestando-lhe significações”.

Todavia, a palavra não desvela o sentir. As emoções e sentimentos vêm antes do pensar, porque são reações subjetivas do indivíduo. Isto quer dizer que a experiência estética tem seu início nos sentidos e, a partir deles, há a tentativa de formular conceitos que, no plano do inteligível, ganhem concretude na palavra simbólico-artística. A linguagem representa o sentimento que não pode definir: “por isso pode se afirmar que antes de ser razão, o homem é emoção”. (DUARTE JR., 2004, p.16).

A sensibilidade é uma característica não muito presente neste nosso mundo, como também não era para Alice e para Mariana. A personagem de *Lewis Carrol* observou o que ninguém mais foi capaz: um coelho falante e apressado entrando num buraco; Mariana, um portal para um mundo mais justo e distante dos estresses e desavenças cotidianas. Essa busca por um mundo melhor, segundo Duarte Jr. (2004, p. 12) revela que “o homem não é um ser passivo, que apenas grava aquilo que se apresenta aos seus sentidos. Pelo contrário: o homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade. Esta é construída, forjada no encontro incessante entre os sujeitos humanos e o mundo onde vivem”.

Nas pesquisas científicas preza-se o cartesianismo e um racionalismo exacerbado, impelindo às subjetividades, emoções e sentimentos um lugar separado, marginal. A quantificação e empirismo estabelecidos como pré-requisitos para composição do método, impulsionou o enrijecimento do olhar do pesquisador, e a fragmentação da educação e, subsequentemente, do ensino de literatura.

A existência humana, fragmentada pela civilização racionalista, também o foi, conseqüentemente dentro das escolas. Ali importa mais que se adquiram determinadas habilidades, para exercê-las posteriormente na produção industrial. Importa mais que se veja o mundo como um jogo de leis estritamente científicas e lógicas. Como um campo de atuação sem fronteiras para o poderio tecnológico (DUARTE JR., 1988, p.71).

A educação estética, segundo o autor, reflete diretamente na formação da personalidade do indivíduo, mediante a promoção de “maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente” (DUARTE JR., 1988, p. 71).

Há um poema excelentíssimo de Carlos Drummond de Andrade, *A verdade*, que muito bem retrata o caminho e o processo de busca por verdades. E ele utiliza o símbolo da porta. Eis surpreendente o que nos fala:

A VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,

diferentes uma da outra.
 Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
 As duas eram totalmente belas.
 Mas carecia optar. Cada um optou conforme
 seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Porta, no Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números) inicia sua definição com estas palavras:

a porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza extrema. Mas ela tem valor dinâmico, psicológico, pois não somente indica uma passagem, mas também convida a atravessá-la. É o convite à viagem rumo ao além... (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009. p.734-735).

Vê-se, então, a concretude com que Drummond utiliza o símbolo *porta* para designar a passagem que nunca é, certo modo, completa. As verdades deixadas e adquiridas são a realidade da travessia.

3.2 A porta mágica: temáticas e intertexto



Figura 11
 Fonte: Acervo Pessoal

O romance *A porta mágica* de Haroldo Maranhão apresenta-nos uma meninas e meninos, estudantes cariocas que dividem experiências e brincadeiras e tecem relações de amizade, amor e ódio no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Nela, cada uma das personagens é apresentada a partir de suas características pessoais e comportamentos. A mais impetuosa e

mandona é apresentada já na abertura do primeiro capítulo. Mariana sofre a indiferença de alguns colegas e fica completamente irada quando a contrariam. O típico caso de excentricidade.

Mas, o comportamento agressivo de Mariana, não afastava os verdadeiros amigos. Com esses, ela sabia quando e quanto podia contar: Tripa-de-boi e Duda eram os fiéis amigos, quase escudeiros, presentes a todo tempo. No meio de uma briga indireta com Brunehilde, Fanfa é quem *paga o pato*, que é obrigada a encaminhar os desaforos, tal como Mariana os disse, sem perder os detalhes.

Duda, tendo contemplado o ímpeto desaforado de sua amiga, resolve acalmar a situação propondo que Mariana contasse detalhes sobre uma porta misteriosa. Uma porta de papel, mágica.

Exímia contadora de história, Mariana sempre tinha uma história esquisita, fora do comum para contar aos amigos. Como foi o caso do dia em que choveu rãs. Para Duda, aquilo parecia insano, mas a veemência com se contava era o suficiente para convencê-la.

Uma metáfora muito bem construída no texto foi indicada por Tripa-de-boi. Para convencer aos amigos da intensidade de Mariana, de sua capacidade de liderança, ele a compara a uma lâmpada de 500 velas. Ele, então tem uma ideia: marcar uma reunião com todos. Sua intenção não era outra, senão mostrar a capacidade e o talento de Mariana. Esse esforço todo, já sabemos, é porque Tripinha tinha sentimentos pela amiga. Não mais de amizade apenas, mas de amor. E ela, de certo modo, correspondia: “O Tripinha passeia de pijama no meu coração” (Maranhão, 1989, p. 64).

Na reunião, os convidados deliberaram a organização de uma sociedade. Para entrar era necessário contar uma história esquisita, estranho e fora do comum. Se o público aprovasse, o contador entrava para o seletivo grupo que compunha o clube. Assim, o romance se estende entre as reuniões de admissão de novos membros do clube e o conflito com Brunehilde. Ao passo que Mariana via-se sobrecarregada, buscava refúgio no lado de lá.

– Sabem? Gostaria que vocês fossem comigo. É indizível e imperdível. Mesmo. Do outro lado é muito melhor, o ar é leve, a gente não anda, flutua. Não é voar, não, não estou dizendo voar. É quase sair do chão, parecendo que os pés não pesam, que o corpo não pesa. E o que separa Este Lado do Lado de Lá? A gente não vê parede, a parede é invisível. Num segundo já se passou para o Lado de Lá. Deve haver outras passagens, mas só essa eu descobri, e por acaso. (MARANHÃO, 1989, p. 52)

Ao passar pela porta mágica, um mundo fantástico se apresenta à Mariana. Um lugar onde os pés demoravam a tocar o chão, e quando tocavam eram fincados até o tornozelo no chão molíssimo e macio. Quanto mais vivia a experiência, menos Tripa-de-boi – o único além de Mariana a ir para o Lado de Lá – acreditava. Nem mesmo quando entraram na Sala das Bolas. Campos cobertos por uma luz amarela, pássaros nunca imaginados, experiências nunca vividas. O lugar era de uma paz surreal.

O senhor Pym é uma espécie de guardião daquele lugar. Ele controla, organiza e faz valer as regras de convivência. “O senhor Pym deu o braço esquerdo a Mariana e o outro a Tripa-de-boi e saltitando saíram. Ninguém adivinhava a idade do Senhor Pym. Alegrementemente cantavam uma canção que Mariana e Tripa-de-boi jamais tinham escutado, mas que sabiam cantar”. (Maranhão, 1989, p. 73).

Conforme agrava o conflito entre os Papanças e Mariana, isto pela atitude dos Nagibinhos de trocar os pertences da casa dos Papanças com os objetos da casa do Comandante Pundonoroso, a protagonista se vê ataviada de problemas e resolve encará-los. A polícia procura saber a versão de Mariana, reunião se deu em sua casa, acusações e dedos ristes. Tudo isso aturou Mariana com muita tranquilidade. Recolheu os papéis que os amigos encontraram nas ruas e entregou-lhes nas mãos do delegado. Agora, Safira Papança decide confessar. Ela havia produzido cada cópia, mas arrependera-se. Tendo ela admitido seu erro, o caso das casas pareceu não mais ser de polícia. Não houve furto, nem roubo, não tendo havido, portanto, nenhum crime.

Cansada e triste, Mariana marca uma reunião com os amigos ao pé da goiabeira. Em seguida, chama Duda até seu quarto e a convida para ir ao Lado de Lá. Duda, com medo recusa. Mariana, precisa ir, e foi, sozinha.

Lentamente Mariana tornou-se transparente, como se o corpo fosse construído de gaze. Através da porta podia-se enxergar o outro lado, como se não fosse de madeira, mas de vidro. Já não era gaze, parecia luz, clara luz que devagar se esvaía. A última coisa que Duda viu – ou sonhou?, que nunca ficou sabendo se viu ou se sonhou – foram os cabelos expulsos com um sopro da testa que já não era mais testa, e ouviu o sopro saindo de lábios que não eram mais lábios, de uma menina que não era mais menina. A menina sumira no ar porque tinha acabado de dar o salto para o Lado de Lá. (Maranhão, 1989, p. 124)

O Lado de Lá ou País das Maravilhas

Diferente da *A porta mágica* de Mariana, Alice entra no País das Maravilhas involuntariamente. Entediada com a leitura, volve os olhos ao campo florido quando avista

um coelho. O animal carregava consigo um relógio, o que despertou mais ainda a curiosidade de Alice. Ela correu atrás do coelho até cair na toca do animal que, na verdade, era a porta para um mundo fantástico.

Não havia nada de tão extraordinário nisso; nem Alice achou assim tão esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho tirar um relógio do bolso do colete e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca. No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois. (Carrol, 2002, p. 13).

No caso Mariana, passar para o outro lado foi uma descoberta que virou um hábito. Ela tinha total liberdade para ir e vir do Lado de Lá quando bem entendesse. Era o seu lugar de refúgio. Em abas histórias, as duas têm certeza das experiências que viveram, mas Alice descobre que tudo aquilo era, na verdade, um sonho.

“Acorde, Alice querida!” disse sua irmã. “Mas que sono comprido você dormiu!” “Ah, tive um sonho tão curioso!” disse Alice, e contou à irmã, tanto quanto podia se lembrar delas, todas aquelas estranhas aventuras que tivera e que você acabou de ler; quando terminou, a irmã a beijou e disse: “Sem dúvida foi um sonho curioso, minha querida; agora vá correndo tomar o seu chá, está Quando tarde.” Alice então se levantou e saiu correndo, pensando, enquanto corria o mais rápido que podia, que sonho maravilhoso tinha sido aquele (CARROL, 2002, p. 214).

Em *A porta mágica* não se pode precisar se a passagem para o outro lado é fruto do sonho ou devaneio de Mariana. Na verdade, mesmo os seus amigos duvidam do que vivenciaram. Duda, por exemplo, no final do romance, presencia o salto, mas não consegue discernir o que viu. A questão é que ela viu a transfiguração de Mariana, sua ida. Ao término da viagem, tanto Mariana quanto Alice encontram um mundo diferente, fantástico, desconhecido, porém muito agradável.

A primeira questão, claro, era como se enxugar: confabularam sobre isso e, após alguns minutos, pareceu muito natural a Alice ver-se conversando intimamente com eles, como se os tivesse conhecido a vida toda. Na verdade, teve uma discussão bastante longa com o Papagaio, que acabou se zangando e só dizia: “Sou mais velho que você e devo saber mais”; isso Alice se recusava a admitir, sem saber quantos anos ele tinha, e, como o Papagaio se negou categoricamente a revelar sua idade, não havia mais nada a dizer. (Carrol, 2002, p. 41)

Segurou pela mão Tripa-de-boi e em frente seguiram, envolvidos por uma incrível luz e caminhando em chão de paina. No primeiro instante o menino recebeu um choque, sentiu medo, mas a mão que o segurava, firme e querida mão, passava-lhe força e calma. Mariana queria queimar etapas: - Vamos correr? Foi uma lentíssima corrida. Quando saltavam, custavam a voltar ao chão, os pés afundavam até o tornozelo, no chão molíssimo, maciíssimo, papel de seda recheado de flocos de algodão. (Maranhão, 1989, p. 70)

Através da porta ou do espelho

Em *Alice no País das Maravilhas*, o portal para o mundo fantástico é a toca do coelho. Em *Alice através do Espelho*, o espelho é a porta de entrada para o mundo maravilhoso. Já em *A porta mágica*, a passagem podia ser aberta em qualquer lugar, mas dependia de dois passos importantes: o *querer* e o *respirar*.

– Querem ir mesmo?
 – Mesmo! – Duda respondeu por ela e pelo outro.
 – Agora fiquem calmos. Muito calmos. Relaxem. Fechem os olhos. Pensem numa luz azul. Uma luz muito azul. Vocês estão vendo essa luz. Agora respirem fundo, bem fundo. Contem comigo: DEZ. lentamente respirem mais fundo. NOOOVE. OOOOITO. SEETE. Respirem mais fundo, mais fundo. SEEEIS. CIINCO. Mais e mais. QUAATRO. TRÊÊÊS. DOOOOIS. UM! Quando Mariana saltou para o outro Lado, abriu os olhos e de com o Tripa-de-boi a seu lado. (MARANHÃO, 1989, p. 70)

Oh, Kitty, como seria bom se pudéssemos atravessar para a Casa do Espelho! Tenho certeza de que nela, oh! há tantas coisas bonitas! Vamos fazer de conta que é possível atravessar para lá de alguma maneira, Kitty. Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar...” Estava de pé sobre o console da lareira enquanto dizia isso, embora não tivesse a menor ideia de como fora parar lá. E sem dúvida o espelho estava começando a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa. (CARROL, 2002, p. 239)

Nos dois casos, a porta mágica e o espelho são a passagem ou o portal para a vivência de novas aventuras, ou mesmo para esquecer o mundo comum, enfadonho e cheio de regras e pessoas desagradáveis. É um ato de subversão, de mudança de hábitos, maneira de repensar o mundo, a ordem e organização das coisas e das pessoas. Atravessar a porta ou o espelho é deixar de ter lugar no mundo convencional, passando a viver o mundo da criação e da fantasia.

Conforme Duarte Jr. (2004, p. 29), “a realidade que me é mais palpável, aquela na qual tenho maior segurança, diz respeito ao mundo que se acha ao alcance de minhas mãos: mundo no qual atuo, trabalhando para alterá-lo ou conservá-lo”. Este mundo é modificado pela ação criadora de Alice e Mariana, ressignificando suas experiências nele, visto que “a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo” (DUARTE JR., 2004, p. 33).

4. O FIM DA TRAVESSIA

Quando se chega ao fim do caminho, pensamos lidar com a falta da continuidade. Na verdade, quando chegamos ao ponto final, encontramos o lugar da travessia: a porta que nos leva para outras dimensões, lugares e mundos. Aí percebemos que a caminhada nunca fora uma constante. Há nela um sem contar de descontinuidades necessárias para o andamento da vida e da experiência. E o educar é feito, também, de descontínuos, de imaginários, de devaneios e sonhos.

As travessias de que tratam este trabalho indicam uma tentativa por evidenciar a história de uma literatura infantil e da leitura, bem como a escolarização da leitura que, certo modo tem ainda mortificado o prazer, a experiência, a sensibilidade. A escolarização do literário tornou a escola um *não-lugar* do acesso, da liberdade, para a infância, para o prazer e, conseqüentemente para o sensível. A didatização errônea dos textos, a produção de manuais que se utilizam de excertos isolados, revela o que nós professores de literatura já sabemos: a boa intenção na escolha de excertos de poemas e obras literárias falseiam o trabalho com o artístico para justificar, corroborar e didatizar o ensino da gramática.

Eis porque se deve dar espaço aos estudos da literatura: porque quase já não há. E, mais que isso, é necessário dar espaço à vozes e expressões literárias desta Amazônia, para torná-la o lugar propício à leitura. E isto implica diretamente na questão do acesso e da disponibilização de obras, em tempo hábil para leitura, e de livre escolha. O prazer pela leitura envolve um processo de escolha, amplamente democrático e de liberdade.

A leitura sensível e estudo das obras de Haroldo são necessários no campo da Educação Literária. As obras, consideradas raras por não haverem exemplares disponíveis, indicam a falta de investimentos públicos em reedições e publicações. Novamente, a pauta se torna o acesso.

Haroldo Maranhão é poeta paraense, é sonhador e artífice da palavra-pensamento, como ele mesmo designava. Competente romancista, cronista, contista, ele também arriscou-se pela literatura infantil, e muito bem produziu. Sua vida foi de intensa produção desde a adolescência no Jornal Folha do Norte. O ofício da escrita estava no sangue a correr nas veias, esteve nas pontas dos três dedos com escrevia na máquina de datilografia.

Como escreveu Adélia Prado, em seu poema análogo ao Drummond, Com licença poética: “*sinto o que escrevo. Cumpro a sina. Inauguro linhagens, fundo reinos.*”, Haroldo

inaugurou linhagens, mundos e fatos fictícios tantos ao ponto de muito produzir para que muito pudéssemos ler.

As obras infantis, cada uma delas, está permeada pela fantasia que vive e pensa Haroldo. Em *Dicionarinho Maluco*, temos a lexicologia modificada, adaptada, de modo a apresentar um dicionário cujos verbetes preocupam-se muito mais com os sentidos que se aprendem no diário, nas vivências interpessoais. O dicionário parece ter sido feito por uma criança, mas fora elaborado por quem ainda sentia a infância e que, como ninguém, compreendia.

A coleção de minicontos *A menina Amarela* mostra ainda mais a face do Haroldo Infantil. É um verdadeiro convite ao prazer. Nalguns desses livros, o autor direciona sua fala ao leitor, conversa com ele e o convida a continuar as histórias. Em *Quem roubou o bisão?* e *A árvore é um a vaca* percebe-se a relação sensível do ser com o mundo, as coisas e animais nele contidos. Bereco, perde o amigo Bisão. Júlia passa a ouvir a árvore. Essa característica é forte nesse autor: transfigura culturas, imagina animais improváveis em situações também improváveis.

O Começo da Cuca e *A porta mágica* tematizam situações da vida dos pré-adolescentes. A primeira obra introduz o sexo, a gravidez, o casamento precoce. A segunda, as relações interpessoais, os problemas, as discussões e confusões, mas, também, a busca pelo lugar do refúgio, longe de tudo que sufoca, aprisiona e fere.

Ler Haroldo Maranhão é um convite, um imperativo, uma convocatória à experiência sensível, e à formação de leitores intuitivos, propensos ao belo e ao artístico. É evidente que cada leitor tenha sua percepção e leituras, mas não se pode negar a capacidade que têm, livros como os que aqui foram listados e estudados, de trazer ao homem aquilo que lhe é essencial, que pode torná-lo mais humano, digno e transformado social e culturalmente.

Como as leituras nunca se encerram, mas multiplicam a visão do objeto, creio haver ainda muitas temáticas a serem abordadas e estudadas a partir da experiência e da leitura da obra de Haroldo Maranhão. A conclusão desta etapa não se afirma como o fim da jornada. A pesquisa teve seu estágio inicial, a *caminhada*. Agora, no aparente fim, está a porta, aberta, esperando que haja uma travessia. Após ela, novo caminho, novas portas, novas travessias virão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil. São Paulo: Scipione, 1989, p. 65-95.
- _____. Literatura Infantil Gostosas e Bobices. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALMEIDA, Renato. Literatura infantil. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). A literatura no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1971. v. 6, p. 183-239.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Confissões de Minas. Rio de Janeiro: América Editora, 1944. p. 220.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990, p. 217-223.
- ASSIS, Machado de. Quincas Borba. Saraiva, 2011
- BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. Martins Fontes. 3 ed. 2009.
- _____. O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BARTHES, Roland. O Prazer do Texto. Tradução J. Guinsburg. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 235-243.
- BENVENISTE, E. (1969). Le vocabulaire des institutions indo-européennes. Paris, Ed. de Minuit. BILAC, Olavo. Poesias Infantis. RJ: Francisco Alves. 1929.
- BORDINI, M. da G. Poesia e consciência lingüística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et al. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandeza e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005, p. 203-234.
- CADEMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. Brasiliense. São Paulo: 1991.
- CÂNDIDO, Antônio. In: FESTER, A. C. Ribeiro (Org.). Direitos humanos e literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. A literatura infantil: visão histórica e crítica. 6. ed. São Paulo:1989. p. 134.
- CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura Infantil: história teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje.** 2 ed. São Paulo: Quíron/ Global, 1982.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática.** São Paulo: Moderna, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Tradução de Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria e prática.** 10ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** – 2. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **O que é realidade.** – São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos; 115).

ECO, Umberto. **Obra Aberta: formas independentes nas poéticas contemporâneas.** Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Sobre o espelho e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Lector in fabula: le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans lês textes narratifs** (1989). Librairie générale française, Paris, 1989b (trad. br.: **Lector in fabula**, Perspectiva, São Paulo, s.d.).

_____. **Os Limites da Interpretação.** São Paulo, Perspectiva, 1995.

FARES, J. A. **O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola, Cocar.** Belém, v. 7, n. 13, p. 82-90, jan./jul.2013. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/244>>. Acesso em: 08.março. 2018.

FERREIRA, Norma S. A.; MELO, Elizabete A. A. **Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho.** Pro-Posições, Campinas; v.17, n.2 (50), 195-209, mai./ago. 2006. ISSN 0103-7307.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREUD, S. **O estranho.** In: *S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* São Paulo, 1976, vol. 17, pp. 345-352.

GREGORIN FILHO, J. N. (2011). **Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística.** In J.N. Gregorin Filho, P. C. Pina, & R. S. Michelli, *A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras* (pp. 12-25) Rio de Janeiro: Dialogarts.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** 1ª ed. São Paulo: Summus, 1980. 239p. *Novas buscas em educação*; 7.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo : Perspectiva, 1988.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wofgan. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Cadernos do Centro de Pesquisa Literárias da PUCRS, Porto Alegre: PUC-RSv. 3, n.2, março 1999.

_____. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

JOZEF, Bella. O jogo mágico. Livraria José Olympio editora. Rio de Janeiro, 1980. p. 71-154.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1964.

LAJOLO, M. Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos. São Paulo: Global ed., 1986.

_____. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos. São Paulo: Global, 1993.

_____. LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. *Sítio do Pica Pau Amarelo e Reforma da Natureza*. São Paulo: 16 ed., 1970.

MARANHÃO, Haroldo. *Dicionário Maluco*. Ilustrações de Flávia Savary. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. *O Começo da Cuca*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

_____. *Quem roubou o bisão?* Ilustrações de José Carlos de Brito. São Paulo: Quinteto Editorial, 1986.

_____. *A porta mágica*. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

_____. *A menina Amarela: contos infantis*. Belém: IAP/IOE, 2011. Inclui os contos *A menina amarela; A sala que não era doida; O menino que comia letras; O sol é azul; Como eu pirei o Theodoro*.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *Ou isto ou aquilo*. 6 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

PAULINO, Graça [et al.]. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

_____. COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS; Leyla. Roland Barthes. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PINTO, Lúcio Flávio. Prefácio a Querido Ivan. **Asas da Palavra**. Belém, PA, v. 6, n. 13, p. 35 a 37.

PONDÉ, G. M. F. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. Tigre Albino. v. 2, n. 2, mar. 2009. ISSN 1982-9434. Disponível em: <http://www.tigrealbino.com.br/texto>. Acesso em: 21 de maio 2018.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas, 82ªed. Rio de Janeiro: Record. 2001. p. 85-91.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOSA, Jesualdo (1978). *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix; Edusp.

STALLONI, Yves. Os Gêneros Literários. São Paulo: Difel, 2001.

TCHEKHOV, Anton. Cachtánca. Tradução: Tatiana Belinky. Ilustrações: Rebeca Luciani. São Paulo: Editora Globo, 2013.

TODOROV, Tzvetan. A Literatura em Perigo. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

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

_____. & CADEMARTORI, Lúgia Maria. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducacao

