

Revista do Grupo de  
Pesquisa Ciência, Saúde,  
Gênero e Sentimento -  
CISGES/UNISA/CNPq  
V.4, N.3, Dezembro de 2021  
ISSN: 2674-9653

# PLURALISTAS



Arte: Tatí Rvioletre

# EDITORIAL

## Editora Chefe

Tatiana Fontoura Rivoire  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores Científicos

Daniel Ferreira Santos Sobrinho  
Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)

Ligia Baruque Diogo  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

Lucciano Franco de Lira Siqueira  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

Thayná Alves Rocha  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

Paula de Carvalho Viana  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

### Conselho Consultivo (Pareceristas)

Audrey Cristina Barbosa  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

Alexandre Rocha Carvalho  
Universidade Federal da Integração Latino  
Americana (UNILA)

Álvaro de Souza Maiotti  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Carolina Maia Blois Moucherek  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

Jonathan Santos Silva  
Universidade Santo Amaro (UNISA)

Julia da Rosa Savian  
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Lucas Augusto Souza de Jesus  
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Maria do Carmo de Carvalho  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Nathan Henrique da Silva Lermen  
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Paula Eloise dos Santos  
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Raquel Felício  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

# MATERIALIDADE CONSTRUINDO NARRATIVAS: DESIGN GRÁFICO TRANSGRESSOR NOS LIVROS-OBJETO PARA A INFÂNCIA

Tatiana Fontoura Rivoire

*Mestranda/Editora Chefe dessa edição*

O dossiê reúne artigos de pesquisadores que investigam a literatura, mais especificamente, o livro para a infância a partir da sua materialidade, como processos resultantes do desenvolvimento de áreas do design de produto e gráfico, aliado ao design editorial. A característica transgressora dos livros-objeto convida à interação e à participação do leitor em vários níveis de leitura, atravessando sentidos e provocando emoções, ampliando horizontes de uma narrativa para além do significado das palavras. O livro, enquanto objeto, é fruto da experimentação, da interdisciplinaridade, da ampliação e da conjunção de conhecimentos. Um livro pode nos levar às outras formas de arte, principalmente, nos ajuda a compreender a vida, mais do que isso, torna-se parte dela. Num mundo em metamorfose, dominado pela tecnologia, trabalhar com a materialidade é um grande desafio para os artistas do livro, os quais desenvolvem verdadeiras engenhocas literárias de forma independente e experimental, trilhando, muitas vezes, caminhos paralelos ao mercado editorial tradicional.

O diálogo entre pesquisadores desse dossiê nos insere nesse universo, cuja criatividade, ousadia e ludicidade criam "leis" que regem um mundo de fantasia feito de papel.

Os textos abordam desde brincadeiras do passado, como as que fizeram parte de um universo infantil

feminino estereotipado, reforçado por propagandas publicitárias, cujas permanências históricas atingem o feminino até hoje, pois independentemente de gênero, credo ou raça, crianças sonham, brincam e ouvem histórias. E como contá-las? A milenar arte de contar histórias, que leva crianças e contadores a visitar mundos encantados, promove experiências que permitem descobertas sobre si mesmas e sobre os outros, abordagens que, do mesmo modo, estão presentes no dossiê. Todo esse envolvimento entre criança, brincadeira, magia e ludicidade é escrito, desenhado e formatado em livros, objetos que carregam encantamentos e mistérios, cujas "pistas" serão reveladas nos textos seguintes, que também abordam o design como elemento fundamental e nos convidam à explorar caminhos que vão além do texto e da materialidade, vale dizer, tão além, que podem atravessar fronteiras estabelecidas entre o real e o virtual.

A Pluralistas, nesse número, sem perder o "fio da meada", evoca temas como identidade, sensibilidade, imaginário, bem como amplia os avanços propostos para o seu escopo no sentido do abrigar a todos, sem distinção, assim, agradecemos aos pesquisadores graduados, mestres ou doutores, tanto os autores, quanto os que colaboram com o nosso trabalho e fazem com que a Pluralistas, a cada ano que passa, se torne mais um importante veículo de divulgação de pesquisas.

Boa leitura.

# DOSSIÊ ARTIGOS: TEMÁTICO

- BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS  
NA CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA FEMININA  
EM SÃO PAULO (1889-1930)  
ANJOS, Lorena dos 6
- A ARTE DE NARRAR CONTOS DE FADAS NA  
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA PRIMEIRA INFÂNCIA  
CANTO, Luana Grohe 24
- LER E BRINCAR: O DESIGN GRÁFICO COMO  
ELEMENTO FUNDAMENTAL DO PROJETO GRÁFICO  
EDITORIAL EM LIVROS-BRINQUEDO  
RIVOIRE, Tatiana F. 40
- PARA LER E BRINCAR OUTRA VEZ!:  
O LIVRO-OBJETO COMO CONVITE À EXPLORAÇÃO  
SPENGLER Maria Laura P.  
MEDEIROS, Juliana Pádua S. 52
- ALÉM DO TEXTO ESCRITO - A LEITURA POR  
MEIO DA MATERIALIDADE DO OBJETO LIVRO NA  
OBRA A SAPA TÔNIA DE TATI RIVOIRE  
FREITAS, Kátia Cristina de 62
- LITERATURA PARA A INFÂNCIA E AS NOVAS  
MÍDIAS: A PLURALIZAÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DO  
APLICATIVO BAMBOLEIO EM PROJETOS SOCIAIS  
VIEIRA, Mariana Amargós 76

## ARTIGOS LIVRES

- CIDADE E SENSIBILIDADE: SÃO PAULO NAS  
CARTAS DE MARTINIANO MEDINA (1908-1910)  
MAMBELLI, Arianne 86

## SUMÁRIO

106 IMAGINÁRIO E FANTÁSTICO EM PERSPECTIVA COMPARADA:  
LYGIA FAGUNDES TELLES E EMILY JANE BRONTË  
PINTO, Joice Aparecida de Souza  
CARNEIRO, Lilian Fernandes

## 124 ENTREVISTA

MARIA AUXILIADORA FONTANA BASEIO, Professora no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA) e na Faculdade Rudolf Steiner (FRS-São Paulo); Doutora em Letras, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Seus principais campos de trabalho e de investigação estão na área de Letras, no âmbito dos Estudos Comparados de Literatura. Atualmente, é líder do grupo de Pesquisa: Arte, Cultura e Imaginário, vinculado à Universidade Santo Amaro e pesquisadora do grupo Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens.

## RESUMO EXPANDIDO

130 O JOGO HERÓIS DE TODO O MUNDO: referências negras da história brasileira para a construção da identidade do educando  
PAIXÃO, Luziane Isaura Barbosa Passos

## RESENHA

136 A INTERAÇÃO DO DESIGN GRÁFICO NO LIVRO ILUSTRADO QUASE NINGUÉM VIU  
MURAKAMI, Monica

BRINQUEDOS E  
BRINCADEIRAS NA  
CONSTRUÇÃO DA  
INFÂNCIA FEMININA  
EM SÃO PAULO  
(1889-1930)

ARTIGO

TOYS AND GAMES  
IN THE CONSTRUCTION  
OF FEMALE CHILDHOOD  
IN SÃO PAULO  
(1889-1930)

ANJOS,  
Lorena dos

Graduada em História pela  
Universidade Santo Amaro - UNISA.

Mestre em Ciências Humanas  
pelo Programa de Pós-Graduação  
Interdisciplinar em Ciências  
Humanas da Universidade  
Santo Amaro - UNISA

lore.manjos@gmail.com

# Resumo

O artigo analisa historicamente a construção da infância feminina na cidade de São Paulo, durante a Primeira República. No contexto, brinquedos, jogos e brincadeiras atingiam a representação do feminino, pois brincar, objetos lúdicos e jogos usados como instrumentos auxiliares no desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que estimulavam seus desempenhos, reiteravam estereótipos em relação à mulher. Propagandas, material publicitário e imagens veiculadas em revistas existentes no período permitem não somente materializar dinâmicas impostas ao universo infantil feminino, mas também problematizar permanências históricas que atingem o gênero ainda hoje.

## Palavras-chave:

Brinquedo; Infância Feminina; São Paulo

# Abstract

The article analyzes the historically construction of female childhood in the city of São Paulo, during the First Republic. In the context, toys, plays and games reached the representation of the feminine, as playing, playful objects and games used as auxiliary instruments in the development of children, while stimulating their performances, reiterated stereotypes in relation to women. Advertisements, publicity material and images published in magazines existing in the period allow not only to materialize dynamics imposed on the female children's universe, but also to problematize historical permanencies that still affect the gender nowadays.

## Keywords:

Toys; Female Childhood; São Paulo

# INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do século XX, a vida citadina em São Paulo projeta a infância feminina a partir de novas representações. Res-significada por uma sociedade binária, que exaltava valores masculinos e predeterminava lugares sociais a serem ocupados por homens e mulheres, a cidade, atravessada por sucessivas mudanças, instaura um novo cotidiano, inclusive, em relação às crianças. Partindo dessa premissa, pretende-se, ao remontar tais dinâmicas, demonstrar o potencial do trabalho investigativo em torno do universo infantil como importante campo à compreensão de diferentes contextos históricos, assim como de suas dominações.

Ainda que a concepção de gênero seja construída discursivamente e reproduzida nas bases estabelecidas pela sociedade capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, a maneira como a criança passa a ser significada e tratada em São Paulo, no contexto histórico analisado, reinventa o cotidiano infantil dominante, sobretudo, no que se refere ao brincar, ao brinquedo e às brincadeiras, pois a publicidade e a propaganda em torno desses objetos lúdicos e jogos infantis evocam, como fontes de pesquisa, tanto rupturas, quanto permanências que atingem os gêneros.

Mesmo remontando antigas tradições, o universo lúdico infantil feminino repercute rigidamente na formação das meninas, em especial, brancas, oriundas das classes médias e altas, filhas, netas e bisnetas de imigrantes. Brinquedos, brincadeiras, brincar na cidade de São Paulo reproduziam, entre outras questões, normas sociais predestinadas

às meninas, pois gravitavam em torno do cuidado da casa, da alimentação dos filhos e da educação das crianças, inclusive, como obrigações matrimoniais tratadas de modo incontestado.

Estudos indicam que os gêneros se configuram na infância, pois nessa fase as crianças se inserem na vida social que, por sua vez, impõe valores e regras de condutas, comportamentos, modelos e padrões que normatizam os corpos, realidades que podem ser avaliadas por intermédio das propagandas de brinquedos e das brincadeiras. Meninos ganham objetos lúdicos que remetem ao mundo discursivamente construído para o homem como, por exemplo, carros de corrida, bolas de futebol, armas como espadas e revólveres, isto é, objetos que traduzem uma masculinidade tóxica, tornada hegemônica, aprovada e requerida para o se tornar homem.

Em contrapartida, na perspectiva binária, meninas aprendem a brincar de boneca, de casinha, de “fazer comida”, brincadeiras que reproduzem a subalternidade imposta como ideal, pois as iniciam nas tarefas domésticas como esposas, donas de casa, mães. Como permanências nocivas, tais normas atravessam a sociedade brasileira e impedem, maculam, tornam execrável, doentio, vergonhoso qualquer alteração em relação ao que é imposto como verdade. Deste modo, os brinquedos permitem des/construir “corpos generificados” (BUTLER, 2019).

Na sociedade paulistana analisada, crianças possuíam brinquedos que eram basicamente uma miniatura do universo adulto. Como hoje, existiam diferentes pro-

dutos usados para brincadeiras, em todas as classes sociais, todavia, o artigo analisa os divulgados por meios de comunicação impresso, os jornais e revistas, principais veículos midiáticos à época. Reprodutores de verdades, divulgavam medidas tornadas hegemônicas e naturalizadas como ideias para a nova sociedade, para a paulistanidade que se anunciava. Porém, como ocorre no presente, seus usos desvelavam distanciamentos e peculiaridades de gênero, raça e classe, logo, re/conhecer objetos lúdicos que faziam parte do cotidiano das crianças na São Paulo do início do século XX possibilita mapear representações da infância feminina na história, como se pretende evidenciar.

Deste modo, o artigo objetiva analisar como brinquedos usados por meninas ou sua publicidade desvelam representações da infância feminina em São Paulo. O que se pretende é analisar, em um contexto singular, de transformações urbanas e lutas sociais, como o brincar impacta no cotidiano de meninas que viviam e moravam na cidade, pois transformaram o divertimento, ressignificaram os jogos e adaptaram as brincadeiras à modernidade requerida para a “capital bandeirante”.

## INFÂNCIA FEMININA E SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Os brinquedos, tratados a partir da cultura material, permitem abordar construções discursivas impostas pela socieda-

de binária à meninos e meninas. Assim, configuram de antemão uma conotação sexual atribuídas às brincadeiras, algo que se estende às cores e à moda, por exemplo (MOUCHEREC; SOUZA CAMPOS, 2020). Mesmo que haja iniciativas atuais que critiquem essa prática, no contexto, essa não era a prerrogativa. Ocorre que o tema, no contexto delimitado, auxilia a dimensionar práticas sociais como algo que perdura, por exemplo, na negativa apresentada à meninos que brincam de boneca; ainda que meninas tenham, cada vez mais, assumido o jogo de futebol como lugar de mulher, indício seguro da ruptura e da desconstrução de papéis sociais atribuídos aos gêneros.

Considerando que entre 1889-1930 o Brasil se encontrava atravessado por diversas mudanças estruturais, as quais acarretaram alterações políticas, históricas e sociais significativas, entre as quais, Proclamação da República em 1889, Revolução de 1930, que dá início à Era Vargas (1930-1945) e Revolução Constitucionalista de 1932, por exemplo, redimensionam os lugares sociais a serem ocupados pelos gêneros, que deveriam ser definidos e esquadrihados, normatizados pela medicina (ROCHA; MOUCHEREC; SIQUEIRA, 2021). No bojo desse processo histórico, o universo das brincadeiras de meninas projeta determinações sociais de gênero, sobretudo, para meninas brancas, pois mesmo que meninas negras, pretas ou pardas, fossem impelidas a adotarem as mesmas brincadeiras, pois imagens fabricam desejos, a representatividade negra não figura nas propagandas analisadas.

Os brinquedos tornam-se indícios históricos e sociais na medida em que revelam

como a sociedade propõe a formação da criança, no caso, em específico, das meninas. Como parte do crescimento da futura mulher, brincadeiras colaboravam para moldá-las de acordo com a representatividade normativa, como se deste modo a sociedade a estivesse preparando para dilemas e rotinas da vida adulta preconcebida como normal, ideal, saudável, pois reproduziam o cotidiano feminino como mulher-esposa-mãe.

A cidade de São Paulo, na passagem do século XIX para o século XX, se projeta pela imagem de modernidade, ou seja, cosmopolitismo e desenvolvimento crescente, conquistando o status de metrópole brasileira. Nesse novo contexto social, que constrói um cenário de progresso, a divulgação dos novos costumes e valores impactam na construção do universo infantil. Na República, a criança passa a ser reconhecida como um ser social, visto que assume o lugar de futuro da nação, imagem projetada no ideal positivista de ordem e progresso. Assim, o universo infantil deveria exprimir essa progressão que simbolicamente representava, isto é:

[...] uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constituiu a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões de verdade (GOUVÊA, 2008 p.21).

As representações do universo infantil no período da Primeira República são utiliza-

das para contextualizar o que conhecemos hoje como criação de infância. Ao proceder à análise da infância feminina na República e do ideário que a sociedade brasileira mantinha em relação à mulher, a infância das meninas emerge de alguma maneira como aprendizado para a vida adulta. As narrativas médicas participam desse processo e consolidam seu papel por meio da enunciação de um discurso que, ao condenar o exercício tradicional da maternidade, evoca as mulheres para a maternidade moderna, ferramenta propulsora no processo de transformação social (ROCHA; MOUCHERECK; SIQUEIRA, 2021).

Mesmo que nessa nova ordem social feminina seja possível identificar duas divisões, quais sejam, da mulher abastada, que perpetua o imaginário de esposa, mãe, dona de casa e da mulher pobre, que se divide entre o trabalho operário e a vida doméstica, ambas deveriam cuidar dos filhos. As mulheres constituem uma espécie de base sobre a qual se assenta o progresso social e que a medicina seguramente atribuirá como normal. Seguindo esse princípio, o ideário construído para as meninas passou a ser considerado socialmente como base para introjetar comportamentos desejáveis, portanto, mães e filhos deveriam ser tratados cientificamente. Em São Paulo, ligas pró-infância revelam um dos aspectos que perpassam a construção da paulistanidade, pois fortemente arraigada na prática médica, como destaca a historiografia:

Os profissionais atuavam em postos de saúde, escolas, fábricas e residências. Os principais alvos eram as

crianças em idade escolar e mães. As crianças, por acreditar que o que se aprendia na infância não desapareceria na idade adulta; as mães, porque eram consideradas as maiores responsáveis pela mortalidade infantil, devido ao desconhecimento dos princípios preconizados pela puericultura. (MOTT; BYINGTON, ALVES, 2005, p. 41)

A história da infância feminina é moldada pelo ideário científico socialmente aceito e legitimado pela medicina, cujas narrativas preconizam os principais valores que deveriam ter, desde a primeira infância, os "sexos". O universo infantil tornou-se uma fonte de observação e pesquisa para o conhecimento de determinadas construções sociais, todavia, é ainda recente, pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura (GOUVÊA, 2008, p. 194), pois cada período histórico tem suas peculiaridades, as quais impactam nas formas simbólicas de representação de ser homem e ser mulher impostas ao ambiente infantil, bem como o lugar das mulheres nesse processo. No caso, a perspectiva reiterava um imaginário social de subserviência, inclusive, por ser o contexto histórico um período de lutas por direitos das mulheres como o sufrágio universal, profissionalização e outras demandas femininas (SOIHET, 2006)

Para compreender a importância da infância feminina na construção da história é preciso tratar o conceito. Segundo Kuhlman (2004), infância trata de algo mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida, pois é preciso conhecer crianças reais, concretas, localizá-las como

produtoras da história. Kramer (2006, p.14), por sua vez, argumenta que a representação das meninas na sociedade varia de acordo com a organização nas quais estão inseridas, pois o ideal de infância nem sempre existiu. "Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade". Atualmente, o conceito de infância se apresenta mediado social e historicamente, um componente da organização familiar inserido em uma sociedade com cultura própria, em um determinado momento histórico.

[...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Compreende-se, então, que a infância é uma condição do ser humano. A sociedade molda as crianças dependendo das variações que a elas serão apresentadas tendo como recorrência os valores dessa mesma sociedade. A infância é entendida como "período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade." (KRAMER, 2006, p.13), base para a estrutura do ser humano, já que é por meio dela que o adulto é construído. Nesses termos, a 'descoberta' da infância "teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII,

quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, 'uma espécie de quarentena', antes que pudessem integrar o mundo dos adultos" (HEYWOOD, 2004, p.23).

As crianças são produtos do corpo social, não possuem discernimento do certo e errado, por isso irá reproduzirão aquilo que ressalta o social. Gilberto Freyre observa a diferença entre o filho do dono do engenho e o filho dos escravos. As crianças reproduziam o comportamento dos pais, observando-os. O filho do escravo, então, passava a ser "apertado, maltratado e judiado" como brincadeiras (2005, p.419-420).

[...] Nas brincadeiras muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de leiteiras e de cargas as mais pesadas. [...] Um barbante serve de rédea; um galho de goiabeira, de chicote. É de supor a repercussão psíquica sobre os adultos de semelhante tipo de relações infantis – favorável ao desenvolvimento de tendências sadistas e masoquistas. [...] (FREYRE, 2005, p.419-420)

Deste modo, o debate impacta no crescimento evolutivo das crianças e o brinquedo, as brincadeiras, muitas vezes, reiteram este-reótipos culturalmente construídos. As mulheres serão qualificadas a partir dos critérios desejados e propostos pela sociedade binária, no caso desse estudo, patriarcal, constituída como produto do masculino, da dominação da natureza pelos homens ou que responde aos anseios do universo masculino. Compreende-se, assim, que se trata de um pro-

cesso no qual diferentes práticas discursivas estão implicadas, as quais, no contexto analisado, procuravam normatizar comportamentos, predeterminando lugares sociais das meninas/mulheres.

## UNIVERSO INFANTIL EM SÃO PAULO: A CRIANÇA COMO SER SOCIAL

A história das crianças é também a das classes sociais. No caso deste estudo, das classes privilegiadas da cidade de São Paulo, pois as que poderiam acessar ou consumir os produtos que a indústria de brinquedos produzia. A construção do universo infantil em face à nova ordem social, "[...] tendo em mente que a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica (FREITAS, 2016, p.21), reflete as diferentes realidades, pois como permite considerar a historiografia:

[...] a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a "criança deveria ser" ou "ter" é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como "a criança precisa", "ela deve", "seria oportuno que", "vamos nos engajar em que", até o irônico "vamos torcer para". No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas

para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (DEL PRIORE, 2000, p.6).

O universo infantil analisado reflete como a sociedade interagia com as crianças. No âmbito em que este estudo se insere, é possível observar o significado materialista do progresso atribuídos às elites brancas e endinheiradas, cujas brincadeiras refletiam o novo cotidiano da cidade, pois evocavam a posse de bens e produtos como distintivos sociais, remontam à velocidade, à saúde. Como destacado, a depender dos contextos históricos, as crianças assumem determinadas representações:

No século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou vizinhança. (FREITAS, 2016, p. 20)

O ser criança passa por diversas avaliações, em cujo desenvolvimento o meio social se impõe para moldar a partir do que considera atitudes biologicamente normais, imprimindo comportamentos, lugares, atribuições de gênero. Todavia, para os autores consultados, o meio social em que as crianças vivem é uma construção discursiva. Kuhlmann e Fernandes definem que a história da infância “seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das

crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.” (2004, p. 15).

Segundo Parreiras (2008), o termo infância data da metade do século XVII, com significado bastante alterado em relação ao que se atribui atualmente, pois as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. O papel social das crianças não requeria uma atenção específica e não exigia preocupação quanto ao seu desenvolvimento. No Brasil, Kishimoto observa o lugar ocupado pelas mulheres na criação dos filhos, por exemplo, como algo que atravessa a história da infância. Para a autora:

A constituição da família brasileira, apoiada pelo regime da escravidão e autoritarismo paterno, tem origem nas práticas portuguesas, de prescrever à mulher e mãe um papel secundário e pouco significativo. Afastada do convívio da sociedade, das relações sociais em geral, sobrava-lhe apenas a companhia das escravas e filhos. Dispondo de educação doméstica, trancada no interior da casa-grande, sua única função restringia-se a tocar piano, administrar escravas, bordar e cuidar dos filhos. [...] (2014, p. 30)

A infância é dividida em etapas e o desenvolvimento das crianças ocorre em meio às relações sociais e meio ambiente conduzido “naturalmente” por mulheres. Esse conceito marca uma análise clássica sobre o desenvolvimento humano, que permite considerar que as funções no desenvolvimento das crianças aparecem “[...] duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1984, p. 64). Os valores sociais

dos adultos, que atuam no crescimento das crianças, refletem em seus comportamentos. Mesmo que ambientes sociais tratados apontem para contextos diferentes, o que se pretende evidenciar a permanência dessas funções do sistema familiar no desenvolvimento das crianças, pois que impõe regras sociais como atestam os estudos mais recentes sobre o tema:

Em casa, a criança convive com o sistema familiar e com os meios de comunicação, principalmente a televisão. Na escola que frequenta, recebe desta o sistema educativo. Esses sistemas influem diretamente em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social e nas suas relações com a aprendizagem. (SANTOS, 2006, p.23)

Nesse sentido, Fiori (1981) compreende como é importante a criação que as crianças receberão no decorrer do seu trajeto rumo à vida adulta. As expectativas do seu crescimento começam a partir do momento da descoberta da sua concepção. De acordo com o autor:

[...] quando uma criança é concebida, já há na mãe e no pai uma organização de fantasias ou de expectativas ligadas à concepção e ao desenvolvimento da criança. [...] onde as expectativas são explicitadas pelos pais, através das preocupações com a gravidez, com a escolha de nomes, com a preferência de sexo, com as expectativas sobre futuras características físicas, perspectivas de profissão e evolução social, e muitas outras expectativas [...] (1981, p. 7)

Tais questões implicam considerar o debate sobre os modelos de infância que relaciona dois grandes e permanentes núcleos, vale

dizer, crianças que respondiam ao ensejo social, das classes médias e ricas e crianças pobres. Às primeiras se “proibia” brincar na rua, pois “na representação imaginária que médicos e políticos faziam da criança, esta aparecia como tábula rasa, facilmente moldável pelo ambiente promiscuo das ruas” (KISHIMOTO, 2014, p. 85). Em contrapartida, classes menos favorecidas, pobres, operárias, eram vistas como delinquentes, inclusive, por brincarem nas ruas.

Antigamente, a rua, enquanto prolongamento da casa do operário, integrava o cotidiano das crianças. Nos bairros operários, nas regiões do Brás, Moóca e Barra Funda, imigrantes italianos aglomeravam-se em habitações coletivas e crianças aproveitavam espaços das ruas para expressar suas brincadeiras. O grande contingente de crianças que ali afluía enquanto os pais ausentavam-se para a longa jornada diária de trabalho mobilizava religiosos e damas da sociedade, que se empenhavam em ações filantrópicas para retirá-los das ruas, batalhando para que as crianças fossem internadas em creches, escolas maternais e instituições infantis. (KISHIMOTO, 2014 p. 83)

A questão social que percorre a vida pública e privada como defeitos e qualidades. As crianças passam a fazer parte de um sistema opressor, no qual elas são classificadas, abordadas e domesticadas. A filha do operário, tem o seu modo de vida questionado perante a sociedade e a filha da burguesia tem a sua educação voltada ao sistema opressor, no qual aprende as regras sociais impostas ao gênero. So-

cialmente, o comportamento das crianças baseava-se em reproduzir “modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são materiais de socialização nos processos de formação” (LOPES, 2006, p. 21). As crianças oriundas das famílias proletárias eram tratadas a partir de representações que as discriminavam, pois:

na visão das autoridades, brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das crianças de rua, filhas do operariado, consideradas miseráveis, maltrapilhas, promíscuas, desordeiras e imorais. Meninos de famílias mais abastadas eram proibidos de sair às ruas e suas brincadeiras restringiam-se ao espaço doméstico, nos quintais e clubes. (KISHIMOTO, 2014, p. 84)

Essas regras de comportamento estavam presentes na sociedade paulistana. A São Paulo do princípio do século XX tornou-se palco de diversas transformações, passou a produzir um novo cotidiano.

A nova São Paulo buscou agregar à sua nova população valores considerados modernos que perpassavam o universo infantil. As atitudes do corpo social em relação às crianças privilegiadas passam a refletir, em seu desenvolvimento, noções de ordem e progresso. As transformações vividas na cidade também atuam no cotidiano das crianças, em suas atividades corriqueiras, no modo como é percebida na família e sociedade.

Elkonin (1998) explica que as crianças, desde os seus primeiros meses de vida, são apresentadas a jogos como um modo de treinamento para a vida adulta. Pode-se afirmar que o jogo se encontra

no universo infantil como uma fonte constante de aprendizado, não importando se essa aprendizagem ocorre por meio de uma brincadeira de roda ou por brinquedos materiais. O objetivo é contribuir para o crescimento na medida em que conhecimentos são adquiridos desde a primeira infância, a partir do momento em que as crianças interagem com o ambiente e reproduz o que vê e o que ouve.

Em uma sociedade recém-aberta para o republicanismo, centrada na construção da Nação, pensada a partir de ideais positivistas voltados para a dominação do masculino, a representação de mulher deveria ser:

Frágil e soberana, abnegada e vigilante, um novo modelo normativo de mulher, elaborado desde meados do século XIX, prega novas formas de comportamento e de etiqueta, inicialmente às moças das famílias mais abastadas e paulatinamente às das classes trabalhadoras, exaltadoras, exaltando as virtudes burguesas da laboriosidade, da castidade e do esforço individual. [...] (RAGO, 1985, p.62)

As mulheres passaram a ter um padrão redimensionado pelas sucessivas mudanças que o contexto histórico evoca. As normas de comportamento e etiqueta se valorizaram e se tornaram essenciais para as mulheres serem iniciadas na vida de esposa-mãe-dona-de-casa. Para a referida autora, esse processo não se deu de modo neutro, mas visava domesticar o feminino para as novas demandas da sociedade. Esse novo modelo proposto às mulheres é assim identificado por Rago, quando afirma que:

[...] caminhos sofisticados e sinuosos se forja uma representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa,

afetiva, mas assexuada, no momento mesmo em quem as novas exigências da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nos principais centros do país solicitam sua presença no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho. (1985, p.62)

Nesse sentido, Kishimoto acrescenta que “compreender a infância desses tempos requer a análise da estrutura familiar patriarcal, do sistema educacional a que está submetida a infância” (2014, p.30). Para isso, é preciso reconhecer que o patriarcado pôde estabelecer as ordens que estabilizam o universo infantil, desde a passagem do sistema social matriarcal para o patriarcal. Nesse novo sistema, foi estabelecido o lugar que cada criança deveria ter: meninos recebem treinamento, desde a primeira infância, com brincadeiras mecânicas e relacionadas ao poder, mando, controle e meninas aprendiam a serem mães e donas-de-casa através de brinquedos.

## BRINCADEIRAS DE MENINAS: DOMESTICAÇÃO DA INFÂNCIA FEMININA

De acordo com Piaget (1970), as crianças reproduzem o que lhes são ensinadas. Partindo dessa tese, o que se ensina ou se apresenta a uma criança na infância impacta no decorrer de sua jornada como adulto. Com as brincadeiras não é diferente, pois é através do lúdico que se prepara crianças

para a vida adulta. Kishimoto aprofunda esse tema e considera que:

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (2014, p. 7)

Entretanto, a imaginação das crianças permite-lhes penetrar na ideia de “coisas”, assim, elas mesmas se transportam para o universo lúdico, criando suas formas de divertimento, fabricando o brincar – assim como seus objetos, atribuindo funções e materialidades outras, que não as originais, vale dizer, um sabugo de milho pode ser uma boneca. Os brinquedos são muito além de peças infantis, representam as crianças em suas épocas. Para Benjamin, as crianças se utilizam da imagem para brincar e afirma: “Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.” (BENJAMIN, 2009, p.92).

Como se pode notar, o jogo, a brincadeira, o divertimento passam por transformações. Muitas descobertas na primeira infância são feitas por

intermédio dos jogos, pois a curiosidade das crianças pode ser aguçada por pequenas coisas do cotidiano. Além de despertarem a atenção, desenvolvem relações sociais, uma vez que a maioria dos jogos e brincadeiras são atividades coletivas, os jogos fabricam uma pós-verdade, pois:

O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com a qual o homem opera ou a atitude adota diante de sua atividade e a das outras pessoas, ou, por último, o sentido social do trabalho humano. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Amarelinha e Cinco Marias, por exemplo, são jogos que atravessam os tempos e tanto crianças ricas, quanto pobres brincam igualmente em seus círculos. Na amarelinha, brincadeira antiga,

[...] cada jogador precisa de uma pedrinha ou pedaço de casca de banana. Começa-se jogando a pedra na casa um e vai pulando uma casa com apenas uma perna até chegar ao 'céu'. O circuito da amarelinha pode ser desenhado no chão, em giz, quando se brinca na rua ou calçadas. Mas há tapetes antiderrapantes já com desenhos do circuito de amarelinha, encontrado em casa de brinquedo. Com eles é possível

brincar dentro de apartamentos. Na amarelinha, perde a vez quem pisar nas linhas do jogo; pisar na casa onde está a pedrinha; não acertar a pedrinha na casa onde ela deve cair; e não conseguir (ou esquecer) de pegar a pedrinha na volta. Ganha quem pular todas as casas primeiro. (REVISTA DA MULHER, 2019, p. 5)

Essa brincadeira, em suas circunstâncias, era particularmente específica para as meninas, tratada como adequada para elas, pois era uma maneira de praticarem exercícios físicos sem se cansarem muito, uma vez que seus corpos eram tidos como frágeis e pouco resistentes. Na brincadeira do faz de conta, nas brincadeiras de roda, transmitiam-se a elas determinados conceitos sociais. A esse respeito Cunha afirma que "neste tipo de brincadeira a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades, as crianças precisam vivenciar suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real." (2007, p.23).

Borboletinha é um outro exemplo. Trata-se uma cantiga de roda que resistiu ao tempo, conhecida e cantada pelas meninas. Em sua inocente letra se reforça o valor dos afazeres domésticos das mulheres. Observe-se o que faz a borboletinha e onde ela está: "Borboletinha tá na cozinha/ fazendo chocolate/ para a madrinha/ Poti, poti / perna de/ pau/ olho de vidro/ e nariz de pica-pau." Outra brincadeira comum da época é as Cinco Marias, na qual as meninas trabalhavam o "raciocínio lógico" ao tentar pegar a pedra no ar.

A famosa brincadeira com pedrinhas consiste em reunir cinco pedrinhas - pode também ser com saquinhos de pano feitos com grãos ou areia dentro. Esta brincadeira antiga é jogada com duas ou mais pessoas e o objetivo é passar por diversas fases, sempre com uma pedrinha sendo jogada para o alto. Estas fases são pegar uma pedrinha do chão enquanto a outra é jogada para o alto, ou empurrar a pedrinha do chão para 'túneis' formados pelos dedos de uma das mãos. Quem erra passa a vez para o próximo. (REVISTA DA MULHER, 2019)

O jogo, nesse aspecto, estimula o raciocínio das crianças como uma maneira de instruí-las à vida adulta. A partir dessas premissas, temos uma propaganda da Casa Colombo, na qual se observam três crianças brincando, dois meninos com bambolês e varetas em suas mãos, um correndo e o outro andando e segurando as mãos da única menina que os acompanha. Esta, por sua vez, se encontra caminhando passos atrás dos dois meninos e segurando a mão de um.

A imagem da criança do início do século XX estava vinculada diretamente ao universo adulto. Para as meninas eram transmitidos conceitos hermeticamente fechados de feminilidade, padrões predominantemente compostos por normas presas ao patriarcado, rigorosamente perseguidos, preparando-as para o ambiente social domésticos como esposas, mães, donas de casa, cuidadoras, educadoras. Uma das vias de acesso a esse universo é dado pelos anúncios de brinquedos veiculados em revistas e jornais que circulavam à época na

cidade de São Paulo, importantes e inovadores veículos de comunicação, destacadamente, a revista feminina Fon-Fon.

Imagem 1 - Casa Colombo



Fonte: (REVISTA FON- FON, 1920)

Na propaganda, a venda de vestimentas para crianças, que em suas aparências se vestem da mesma maneira dos adultos, a menina com o vestido e sapatinho, e os meninos com bermudinha, um com terno e gravata e o outro com uma camiseta social, reproduzem do mesmo modo os lugares sociais da menina, amparada pelo menino, sem protagonizar a brincadeira, voltada para a velocidade, para fazer girar a roda, subalternizada na ação de brincar, pois a brincadeira se revela voltada para meninos, não meninas.

Porém, como o objetivo de venda, a propaganda evoca crianças brancas, felizes e brincando. Assim, evidencia como os jogos e as brincadeiras consistiam em um modo de introduzir a criança para o universo adulto, ou seja, trazer as crianças para a realidade almejada, no caso, o protagonismo

masculino, a subserviência feminina, que não interage, mas observa. Os jogos atuam na vida das crianças e durante as mudanças pelas quais passam em seu desenvolvimento, todavia, ainda que as narrativas construam e predetermine os lugares, considere-se a criança, na vida cotidiana, subverte o anunciado como ideal na medida que:

Nesses produtos residuais [brinquedo] elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p.104)

Todavia, Elkonin (1998) indica que os costumes de uma população, de uma determinada cultura, distanciada ou não da nossa, impõe às crianças jogos, brincadeiras, brinquedos destinados a moldar os seus gêneros, impedindo, excluindo, não tolerando os desvios. Os jogos podem ser diferentes de cultura para cultura, mas o sentido de utilizá-los como mecanismo para integrar as crianças ao mundo adulto é o mesmo. Cada sociedade tem seu modo de atuar em relação ao desenvolvimento infantil. Tanto no Brasil, como em qualquer lugar do mundo, a sociedade cria as suas próprias normas de convívio e é por meio delas que se moldam os costumes.

Dessa maneira pode-se considerar que, no universo das crianças, o brinquedo

pode ganhar funções cruciais em seu desenvolvimento, tanto nas fases iniciais, quanto na adolescência e vida adulta. O brincar é desenvolvido de acordo com cada cultura, pois cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem na concepção de criança e seu brincar (KISHIMOTO,2014, p. 8).

Assim, pode-se compreender que a diferenciação das sociedades, em relação às crianças, atinge a fabricação dos gêneros de modo polarizado pela binomia macho-fêmea, que generifica os corpos ao moldá-los, em seu pequeno universo, para determinadas performances na vida adulta, predeterminando suas atuações, inserções, subjetividades e lugares sociais. Do mesmo modo, essa primeira sondagem sobre o tema permite reconhecer como as brincadeiras são importantes, pois o lúdico expressa as relações sociais.

Imagem 2 - Menina brincando de boneca



Fonte: (REVISTA FON- FON, 1920)

A partir da análise das propagandas de brinquedo e outros registros nos quais o universo infantil feminino é retratado foi possível observar que imagens de meninas com brinquedos eram poucas, sua imagem era melhor trabalhada nas propagandas de utensílios para o lar, ou coisas, determinantes do mundo das mulheres que estavam sendo trabalhados no mundo das meninas. Nas revistas e jornais analisados, encontrou-se possível a abordagem da imagem do feminino infantil, representado apenas como relacionados às questões domésticas. Imagens de brinquedos remetiam para a boneca e carrinhos de bebês. Conforme aponta Mott, Bygton e Alves (2005) havia cursos para “mãezinhas”.

A imagem transmitida das meninas atravessava as transformações sociais, sendo que na sua grande maioria o principal aspecto era o da sua formação para com a ideologia de mulher ideal quando crescesse, pois:

O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o universo “feminino” tradicional em detrimento do externo, do universo do trabalho.” (BROUGÉRE, 2006, p. 43).

Portanto, através desses conhecimentos possuímos uma base de como a sociedade construía a formação das crianças, além da diferença de classes sociais os brinquedos também eram utilizados de acordo com os gêneros, pois as distinções de brinquedos masculinos e brinquedos femininos eram

evidentes, por isso, a maneira que as crianças são significadas, ocorre de acordo com os termos sociais de sua época.

[...] relações de poder entre homens e mulheres, sob pressão daquilo que a cultura onde vivem tenta modelar sobre como devem ser, comportar-se, pensar amar, trabalhar, desempenhar papéis, etc. Em geral, esses modelos são dois, um para homens e outro para mulheres, com algumas possíveis variações. Esses modelos dicotômicos são permanentemente seguidos, burrados ou francamente contestados, por indivíduos e/ou grupos, tendo em vista que os seres humanos em interação são construtores aplicados de sua cultura, ao mesmo tempo em que sofrem suas pressões e restrições. (STREY, 2007, p.19).

As imagens estudadas a respeito das meninas apresentam especificadas em temas como: fogão, geladeira, limpeza, isto é, atividades voltadas para o espaço doméstico estabelecido para mulheres brancas, na medida que seria impensável, no contexto, que uma menina negra protagonizasse a infância paulistana. Essa representação mostrou que desde a primeira infância as mulheres brancas, de classe média alta encontram-se relacionadas a esta imagem redutora, submissa, subserviente, da dona de casa, esposa, mãe. Dessa maneira, a análise demonstra que o assunto não se encontra acabado, pois carrega um vasto caminho a ser percorrido. Não raro, os brinquedos, os jogos, as brincadeiras, preconizam como verdadeiras o que suas ações legitimadoras insistem em regular.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou uma análise acerca da imagem infância feminina cidade de São Paulo. Pretendeu-se demonstrar o potencial investigativo do universo infantil, no caso, feminino, para compreender a representação das mulheres, construída socialmente. Na São Paulo do século XIX em transição para o século XX, com a chegada das novas tecnologias no mundo adulto, o universo infantil passava por diversas modificações que acentuaram as diferenças entre a infância dos meninos e a das meninas, além das diferenças atingirem os gêneros, essas também impactavam hierarquizando o social. Dessa maneira, é possível compreender que a publicidade produz e reproduz um discurso social que busca, ao estabelecer o maior número que conseguir de consumidores, imprimir uma necessidade, um bem, um valor.

O brinquedo, o brincar, os jogos e as brincadeiras, tratados como discurso, resultam de um encadeamento lógico, que pretendem um significado em si, como importante instrumento de organização funcional, que pretende estruturar determinado imaginário social ou legitimá-lo como ideal, normal, predeterminando lugares que diferentes subjetividades devem, permanentemente ocupar – ou não. O futebol feminino representa uma das subversões que as meninas, por sua vez, demandaram, reclamaram e alteram. Como sujeitos ati-

vos, crianças, meninos e meninas, em seus universos lúdicos ou atravessados por eles, não são apenas meros expectados moldados pelo discurso dominante, mas ao contrário, suas experiências históricas permitem dimensionar o social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos Pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.
- BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.71-142. (Obras escolhidas, v.2).
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF.1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 43)
- BRUNO, Ernani Silva. **Memória da Ci-**

- dade de São Paulo:** depoimentos de Moradores e Visitantes/1553-1958. Departamento do Patrimônio Histórico, São Paulo, 1981.
- BUTLER, J. **Corpos que importam:** os limites discursivos do sexo. São Paulo: N1, 2019.
- CERTEAU, M.DE. **A inversão do cotidiano:** 1, Antes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.
- DENIS, Léon. **Educação primitiva.** 2008. Disponível em: [http://www.pedagogiaespírito.org/escola\\_virtual/](http://www.pedagogiaespírito.org/escola_virtual/) . Acesso em: 29 maio 2019.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FIORI, Wagner da Rocha. **Teorias do Desenvolvimento:** Conceitos fundamentais: modelo psicanalítico. São Paulo: Cortez, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2005.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da "meninice" nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuki Morchida. **Jogos Infantis.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 de nov. 2021
- KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba: FAEL, 2006.
- MOTT, Maria Lucia, BYINGTON, Maria Elisa Botelho, ALVES, Olga Sofia Fabergé. **O Gesto que Cura:** Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância. São Paulo: Grifo Projetos Históricos e Editoriais, 2005.

MOUCHEREC, Carolina Maia Blois; SOUZA CAMPOS, Paulo Fernando de. A roupa de Martiniano Medina: moda e masculinidade em São Paulo (1905-1919). **Veredas da História**, v. 13, n. 2, p. 170-195, 2020. Disponível em: <http://www.seer.veredasdahistoria.com.br/ojs-2.4.8/index.php/veredasdahistoria/article/view/511> Acesso em: 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, E. de C.; KUHLMANN JR., M. **A promoção da educação infantil na obra e pensamento de Anália Franco**. [S. l.], 2006

OLIVEIRA, Marcos Antonio. In: SOUZA, Edgar. GRILLO, José Geraldo Costa (orgs.). **Olhares sobre a História do Brasil**. São Paulo: Primeira Impressão, 2008.

PARREIRAS, N. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Biruta, 2008.

PIAGET, J. A. **Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar. A Utopia da Cidade Disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

**Revista da Mulher**, p. 5. Disponível em: <https://www.arevistadamulher.com.br/faq/25097-veja-10-brincadeiras-antigas-para-ensinar-a-seus-filhos>. Acesso em: 12 out. 2019.

**Revista FON FON**, 1920. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_periodicos/fonfon/fonfon\\_anos.htm](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_anos.htm). Acesso em: 12 de out. 2019.

ROCHA, T. A.; MOUCHEREC, C. M. B.; SIQUEIRA, L. F. L. Fria e Seca: a melancolia em São Paulo nos diagnósticos de An-

tonio Carlos Pacheco e Silva (1920-1940). **Revista Espacialidades**, v. 17, n. 1, p. 292-316, 29 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/21843>. Acesso em: 18 nov. 2021

SANTOS. S.M.P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SOIHET, Rachel. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

STREY, Marlene Neves. **Família e Gênero**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A ARTE DE NARRAR  
CONTOS DE FADAS  
NA EDUCAÇÃO  
DA CRIANÇA DA  
PRIMEIRA INFÂNCIA

ARTIGO

THE ART OF  
NARRATING FAIRY  
TALES IN EARLY  
CHILDREN'S  
EDUCATION

CANTO,  
Luana Grohe

Mestre no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - Unisa. Pós-graduada em Arte-educação pela Faculdade Paulista de Artes. Graduada em Administração e Pedagogia pela Universidade Santo Amaro.

luagcanto@gmail.com

# Resumo

Os contos de fadas revelam um mundo de encantamento, beleza, magia e são tramados por enredos repletos de imagens que contribuem para a formação da criança. O objetivo deste estudo é analisar como os contos de fadas, ao serem narrados na primeira infância, podem promover experiências que permitam que a criança faça descobertas sobre si mesma e sobre os outros. As pesquisas bibliográficas norteiam a construção metodológica desta investigação com base em estudiosos da área de literatura infantil. São analisados os aspectos que envolvem a arte de narrar histórias, explora-se o conceito de experiência e busca-se entender como pode ser adquirida pelo contato com as narrativas dos contos de fadas e com a tradição oral ao ser articulada pelo jogo performático, além de analisar de que maneira esses contos, no âmbito da literatura, podem contribuir para o desenvolvimento da criança da primeira infância em fase escolar.

## Palavras-chave:

Contos de fadas; Imaginário; Experiência; Interdisciplinaridade.

# Abstract

Fairy tales reveal a world of enchantment, beauty, magic and are plotted with stories full of images that contribute to the formation of the infant. The aim of this study is to analyze how fairy tales, when narrated in early childhood, can promote experiences that allow children to make discoveries about themselves and others. Bibliographic researches guide the methodological construction of this investigation based on scholars in the field of children's literature. Aspects involving the art of storytelling are analyzed, the concept of experience is explored and the aim is to understand how it can be acquired through contact with fairy tale narratives and with oral tradition when articulated by the performance game, in addition to analyze in what manner these tales, in the scope of literature, can contribute to the development of children from early childhood in school phase.

## Keywords:

Fairy Tales; Imaginary; Experience; Interdisciplinarity.

# INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central os contos de fadas, narrativas que abordam situações existenciais que auxiliam no processo formativo da criança e podem contribuir para que ela entenda os seus próprios conflitos emocionais.

Considerando que a criança possui seu próprio universo repleto de sonhos e de fantasias, os contos de fadas podem oferecer-lhe a oportunidade de viver seu mundo imaginário, caracterizado como um lugar onde tudo é possível, aonde até mesmo os elementos sobrenaturais apresentam-se naturalizados. Esses enredos abordam sentimentos comuns a todos nós e surgem a partir da necessidade de o homem compreender os fenômenos que permeiam a condição da vida humana.

A primeira etapa da educação básica é decisiva para a formação pessoal e social da criança, como indivíduo criativo, crítico e cooperativo. As instituições de educação pré-escolar devem proporcionar momentos diversificados, que enriqueçam e aumentem as possibilidades de a criança adquirir competências, experiências e saberes que a acompanharão ao longo de toda a vida. É ainda responsabilidade da instituição escolar e dos educadores da primeira infância promover um contato direto entre a criança e a literatura.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de estudo bibliográfico e com caráter interdisciplinar, pois dialoga com a

literatura e com a educação. Exploratória, uma vez que será elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos e materiais disponibilizados em revistas eletrônicas.

Os contos de fadas podem ser considerados importantes instrumentos pedagógicos, que contribuem para o processo de formação da criança como sujeito de direitos, auxilia, também, no desenvolvimento de suas experiências, além de enriquecer a busca por descobertas e ainda beneficiar para que a criança adquira múltiplas aprendizagens.

## A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS

Inicialmente, é importante fundamentar um conceito de literatura, pois muitos autores concebem essa arte apenas em sua forma escrita. Sabemos que os contos de fadas, embora hoje sejam reconhecidos em livros, originalmente tiveram uma matriz oral. Nesse sentido, compartilhamos com Antonio Candido a compreensão tratada no livro *Vários escritos*, como afirma:

Chamarei de literatura, da 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 folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (2002, p.174-175)

Prossegue o autor discorrendo sobre literatura:

Um certo tipo de função psicológica [...]. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como o indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isso ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. (2012, p. 82)

Conforme Candido, a literatura é acolhida tanto no aspecto da oralidade, quanto da escrita, e pode ser analisada na perspectiva do imaginário associado ao âmbito psicológico.

A Literatura pode ser considerada como arte da palavra, por proporcionar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos, possibilitando, assim, a formação da consciência do eu, do outro e do mundo, ou seja, a formação integral da criança. Segundo Nelly Novaes Coelho (2003), é por meio da literatura e da palavra que a evolução de um povo acontece.

A autora afirma que a história da literatura infantil direcionada para as crianças, se originou por volta do século XVII, na França, durante o reinado de Luís XIV, o rei Sol, com a adaptação de alguns textos de contos de fadas, realizada por Charles Perrault (1628-1703). Essas narrativas tinham como propósito transmitir para as crianças valores mo-

rais e éticos para a vida e convivência em sociedade. Nesse mesmo período, ainda na Europa, as crianças mais pobres não tinham acesso à leitura nem à escrita. O contato com histórias se dava por meio da tradição oral, realizada por adultos. Estudiosos dizem que as narrativas tinham um potencial de conquistar a atenção popular, além de proporcionar entretenimento e admiração pelos enredos.

Como a criança era vista como um adulto em miniatura desde a Idade Média, muitas vezes sua infância não era vivida, era apenas uma etapa da vida que tinha que ser ultrapassada, pois o seu amadurecimento logo era permeado de responsabilidades e produtividade. Segundo Philippe Ariès (1981), autor que estudou sobre o sentimento da infância, no período da Idade Média, a criança com menos de 7 anos era considerada muito pequena e, por isso, muito frágil. Desse modo, não se misturava entre os adultos e vivia às margens da sociedade, conforme descreve:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, 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. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. (1981, p. 275)

Ainda segundo Ariès (1981), a criança, conforme crescia e adquiria autonomia, era considerada um adulto em miniatura (adultocentro), um ser ingênuo e puro, mas que dependia da condução de um adulto nesse processo de evolução, pois era um ser incompleto. Nesse período, os camponeses se reuniam para ouvir e contar histórias sobre situações do seu cotidiano, como forma de distração e entretenimento e as crianças que já haviam passado pelo período da fragilidade usufruíam essa experiência.

Pensando no exercício do contador de história, a importância de seu papel e a forma de explorar a narrativa por meio da oralidade, Walter Benjamin (1994), aponta que a narrativa oral é um meio de comunicação que ocorre entre o narrador e o ouvinte, em que a experiência é muito presente. Sobre essa experiência, afirma que [...] passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. Entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (1994, p. 198). É concluído pelo autor que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (1994, p. 201). Entre as funções das narrativas, considerando o apresentado por Benjamin, podemos destacar: a preservação das memórias, poder expressar emoções, compartilhar conhecimento e cultura, além de promover ao público ouvinte uma leitura de mundo.

O ato de narrar uma história é postulado como um acontecimento sagrado. A fala considerada sagrada é a essência da

ação. O conceito de experiência aqui apresentado retrata o vínculo com o concreto, com as relações dos seres humanos em todos os âmbitos de convivência, seja com o social, ou com o histórico.

Walter Benjamin expõe que o senso prático é uma característica desse contador, que tem como objetivo expor suas experiências por meio das narrativas, impulsionando que o ouvinte utilize de tal sabedoria, seja ela prática ou moral, para aplicá-la em sua própria vida, como observado:

[...] Mais tipicamente que em Leskov, encontramos esse atributo em Gottbelf, que dá conselhos de agronomia a seus camponeses, num Nodier, que se preocupa com os perigos da iluminação a gás, e num Hebel, que transmite a seus leitores pequenas informações científicas em seu *Schatzkastlein (Caixa de tesouros)*. Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (1994, p. 200)

A transmissão de experiência apontada pelo pensador da Escola de Frankfurt depende de um narrador que saiba se comunicar com o verbo e o corpo, permitindo que o ouvinte tenha liberdade de interpretar. Sobre isso, considera que:

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens nos

assusta. Seus ninhos - as atividades intimamente associadas ao tédio - já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo... Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história (BENJAMIN, 1994, p. 200)

Por isso, o ouvinte precisa estar com a atenção focada e deve se entregar à história para que possa relacioná-la ao seu cotidiano e à sua vida.

Em outra perspectiva, Jorge Larrosa conceitua experiência da seguinte maneira: "Em português se diria que a experiência é o que nos acontece [...]. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca" (2020, p. 18). Em seu estudo, aponta que a experiência está se tornando cada vez mais rara. A experiência ocorre por meio da vivência e é importante saber tê-la para saber descrevê-la. Nas palavras de Larrosa,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, olhar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos aconte-

ce, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2020, p. 25)

Por meio desta análise, a experiência pode ser compreendida como o ato de experimentar, de provar. Na vida contemporânea cotidiana, observamos a venda da experiência como um produto, seja por meio de comida, viagens, passeios, shows, isso mostra o envolvimento do indivíduo cada vez mais presente com o mundo virtual e midiático e, com isso, uma preocupação maior em trazer este indivíduo para o mundo real.

No universo infantil, as situações do cotidiano devem ser vivenciadas pela criança, com intensidade para que sejam relevantes no processo de conhecimento de si mesmo e na construção das relações sociais. As narrativas podem contribuir como uma espécie de antídoto frente às experiências virtuais, cada dia, vivenciadas com mais excesso. Por isso, Larrosa, ao definir sujeito da experiência, traz a seguinte reflexão: "O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos." (2020, p. 25).

No campo pedagógico, segundo Larrosa, para relacionar a experiência com a educação, é necessário dar-lhe legitimidade. Dessa forma, "[...] o par experiência/ sentido permite pensar a

educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira [...]” (2020, p. 38). Conclui argumentando,

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (2020, p. 48)

A experiência é fruto da ação diária e deve ser vivida com naturalidade. Sobre isso Larrosa reitera “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.” (2020, p. 68). Ou seja, a experiência é desenvolvida a partir da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Ainda na concepção de Larrosa, “necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido na nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um.” (2020, p. 68).

Vale salientar que a experiência infantil é diferente da experiência do adulto. A relação da criança pode ser mais permeável às vivências suscitadas pelo imaginário do que a do adulto, pois ela vivencia o mundo do faz de conta, em que imita comportamentos do seu meio social e dos traços culturais inseridos nas brincadeiras e nas interações e, também, ao explorar as situações do seu cotidiano.

## CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS

A criança tem contato com as narrativas já em seus primeiros dias de vida por meio de músicas ou “canções de ninar”, que, logo depois, são substituídas pelas cantigas de roda. Cantar e contar histórias para crianças é uma atividade que envolve o ambiente familiar e o cotidiano do espaço da pré-escola, ouvir histórias é uma experiência recheada de significados e muito importante para o processo de formação da criança. “[...] pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.” (ABRAMOVICH, 1995, p. 17). A contação de histórias, resgatando os movimentos da performance da tradição oral, possibilita à criança o desenvolvimento de novas ideias, estimula o imaginário, os sentimentos, as emoções, permitindo-lhe uma descoberta de mundo.

A pessoa que conta a história é uma figura essencial (BENJAMIN, 1994). Com sua performance, ao utilizar a memória, o texto e a ação, é quem pode proporcionar à criança a possibilidade de viver experiências por meio das narrativas. Regina Zilberman define o narrador da seguinte maneira:

O narrador consiste uma figura-chave ao exercer atividades desencadeadoras da narrativa, pois ao proporcionar situações imaginárias favorecendo a fantasia, ele está criando um cenário no qual o herói resolve dilemas pessoais ou sociais. Além de o narrador desencadear a ativação do imaginário das crianças,

ele precisa dar coerência na história e nos conflitos que apresentam o conto. (2003, p. 84)

As narrativas desenvolvem potenciais da criança, levando-a a vivenciar suas fantasias, sonhos e experiências de grandeza humana. O simbolismo implícito nas tramas ficcionais e nas imagens de personagens é capaz de agir em seus sentimentos, possibilitando que, pouco a pouco, a resolução de conflitos normais nessa fase da vida seja efetivada (FARIA, 2010).

Walter Benjamin (1994) compara a atividade de narrar histórias com a arte desenvolvida por um artesão. Para ele, é um ofício artesanal que exige paciência e tempo. Segundo ele: "A narrativa tem gravadas as marcas do narrador, tal como o vaso de barro traz as marcas da mão do oleiro que o modelou". Benjamin prossegue: "A narrativa... [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação" (1994 p.221), pois o ouvinte adquire experiências únicas, que são fruto dos enredos das narrativas e da ação de narrar. Para o autor, é uma prática "típica de artesão", pois incorpora a utilização síncrona da alma, do olho e da mão. Assim ele define a utilização do gesto no processo da narrativa: "Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos... que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito." (1994, p. 221). A 'literatura', diz ele em uma carta, "não é para mim uma arte, mas um trabalho manual". É a performance e a experiência que definem o resultado do trabalho. (1994, p. 206).

Sobre a arte de narrar performática, Paul Zumthor complementa que:

O texto se apresenta como produção do corpo, do gesto da voz, canalizando a teatralidade de antigas culturas e as de nosso tempo. Fica sendo tudo em grande conjunto, em que a permanência se faz marcada pelo que demais rico traz... a experiência humana: a dimensão emotiva da comunicação, o alcance dos princípios que garantem – a plenos sentidos – uma presença corpórea, memória imperecível, toda vez que se presentifica. (1993, p. 289)

A arte performática aqui apresentada refere-se ao fato de o narrador desenvolver uma ação entrelaçada entre corpo e alma, e o ouvinte se integrar a ela, absorvendo-a e traduzindo-a para a sua própria história. Para o autor, "na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília". (1993, p. 80). O narrador, dessa maneira, ao expor o simbolismo do desejo de contar, envolve a plateia, produzindo uma conexão entre contador e ouvinte.

Os contos de fadas, ao serem narrados, encantam seu público ouvinte e, na perspectiva da infância, é possível afirmar que têm grande potencial para estimular a criança a viver aventuras tanto por meio da linguagem, como de aspectos simbólicos que são experienciados na linguagem e pela linguagem e dos efeitos que as narrativas podem promover. Walter Benjamin (1994) diz que essas narrativas

trazem consigo experiências e vivências que podem traduzir significados para a vida do ouvinte, contribuindo para descobertas da condição humana. Em suas palavras: “[...] independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”. (1994, p. 214). Por meio delas, é possível transmitir valores de uma cultura à qual a criança já pertence, sendo uma forma de reforçar determinados comportamentos e atitudes presentes em nossa sociedade. Walter Benjamin discorre a respeito,

O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem do “tolo” nos mostra como a humanidade se fez “tola” para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devastadas; o personagem “inteligente” mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito. (1994, p. 215)

A criança explora sensações e vivencia emoções em parceria com as personagens das histórias, encontrando significados e relações com sua própria vida. “A contação de histórias pode ser

de maneira lúdica, fácil, e subliminar, porque ela atua sobre seus pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia.” (COELHO, 2003, p. 123). Isso mostra que a relação da criança com o universo da literatura pode ser prazerosa.

Antes de tratarmos do surgimento da literatura infantil em formato de livro, é importante entendermos o processo de transição da oralidade para a escrita. A tradição oral como experiência da narrativa surgiu antes da escrita (CADEMARTORI, 2010).

No Brasil, a literatura infantil organizada em forma de livro surgiu no final do século XIX. O país deixava o regime monárquico para tornar-se republicano e utilizou-se da educação para propor e criar uma sociedade em ascensão. No final do século XX, foi consolidada a importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores. Neste âmbito, como afirma Lígia Cademartori: “É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura de mundo.” (2010, p. 8).

Os livros para o público infantil sofreram grandes transformações com o passar do tempo. A partir do século XX, surgiram as interações entre as linguagens visual e verbal, em que imagens e palavras dividem a atenção do leitor, proporcionando novas possibilidades de experiências estéticas à criança.

Para o desenvolvimento das contações de histórias com base nas narrati-

vas dos livros de literatura infantil, é importante ter cuidado ao escolher obras em que os elementos que as compõem estejam de acordo com a competência de leitura do leitor. Também deve haver preocupação com a idade do leitor, assim, é possível adequar a estrutura ao estilo das linguagens visuais e verbais. Há que se ter um cuidado ao selecionar os temas a serem narrados, de modo a corresponder às expectativas das crianças. Sobre isso, consta no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (Referencial Curricular Nacional da Educação infantil, 1998, p. 140).

O professor ou contador de histórias deve possuir algumas habilidades e técnicas para conseguir prender a atenção do seu público infantil. Cademartori considera que “as obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê” (2010, p. 17). Antes de ser um contador, o indivíduo precisa ser um apreciador de

histórias, ter um repertório delas, seja na memória ou em formato de livro, deve antes de iniciar a ação, apropriar-se da história para planejar e criar mecanismos de dramatização da voz dos personagens, que estimulem o envolvimento da criança ouvinte, despertando emoções e sentimentos, deve saber escolher a história a ser narrada de acordo com o público, avaliando o grau de interesse e maturidade para absorção do enredo.

Por isso, reiteramos que o processo de contação de história pode ser definido como um jogo de performance, em que se faz presente a voz e o gesto. “Do jogo poético, o instrumento (em ausência da escritura) é a voz” (ZUMTHOR, 1993, p. 240). Essa reflexão sobre o jogo de performance, é complementada por Johan Huizinga a seguir.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar... Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza. (2018, p. 7)

Como é permitido observar, o mito também pode ser representado pelo jogo, porém com uma perspectiva diferenciada. É caracterizado como imaginação do mundo exterior, no entanto, se trata de um processo mais elaborado. Huizinga explica que “o homem primitivo procura, através do mito, dar conta

do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino”, prossegue a conceituação: “É no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primitivo do jogo”. (2018, p.7).

Huizinga considera que o jogo está diretamente relacionado com a cultura e com as manifestações sociais e sagradas e é processado num espaço físico ou de tempo. “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo, previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea”, ou seja, o jogo é inserido em um “mundo temporário dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial”. (2018, p.13).

É possível relacionar o jogo com a representação sagrada, ou seja, tal representação é fruto de um ritual, de uma ação. “A matéria desta ação é um drama, isto é, uma vez mais, um ato, uma ação representada num palco... o rito, ou ritual, representa um acontecimento cósmico”(2018, p. 18). Portanto, o ritual, é uma representação de dramatização sagrada, por isso, podemos definir a semelhança entre jogo e ritual. Huizinga continua sua reflexão: “É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum” (2018, p. 30), ou seja, a experiência de viver uma vida cotidiana, “[...] para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia: o mundo do jogo.”. (2018, p. 30).

Diante dessa análise performática, é possível propor algumas sugestões para que a atividade seja ainda mais cativante, indo além da oralidade. Pode-se utilizar a ludicidade para que a produção seja mais interessante para a criança, como, por exemplo: a dramatização de cenas, a utilização de fantoches, de dedoches, de fantasias para interpretar personagens, além do uso da entonação da voz para representar emoções e situações e de medo, raiva, alegria. Para Zumthor “[...] cada performance torna-se, por isso, uma obra de arte única, na operação da voz [...]” (1993, p. 240). A performance, representada nas narrativas por meio da voz e do corpo, caracteriza-se pela dramatização do gesto. Zumthor prossegue: “Quando um poeta ou seu intérprete canta ou recita (seja o texto improvisado, seja memorizado), sua voz, por si só, lhe confere autoridade” (1993, p. 19), ou seja, a valorização e o prestígio ocorrem pelo exercício da voz.

Pode-se também introduzir músicas e cantigas em alguns momentos ao explorar o enredo das narrativas, além de planejar o desenvolvimento de narrativas em espaços em que o ambiente seja aconchegante e harmonioso, possibilitando que a plateia participe e faça pequenas interferências ao longo da exposição da história. Paul Zumthor, dialoga sobre a importância de relacionar gesto e voz na expressão oral, ao dizer que:

Um laço funcional liga de fato à voz o gesto: como a voz, ele projeta o corpo no espaço da performance e visa a conquistá-lo, saturá-lo de seu movimento. A palavra pronunciada

não existe (como o faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo, operando sobre uma situação existencial que altera de algum modo e cuja totalidade engaja os corpos dos participantes. (1993, p. 244)

É por meio das interações com as histórias que a criança trabalha suas emoções, imaginação e sentimentos mais íntimos, oportunizando, assim, uma forma de resolver suas angústias e conflitos internos. Por meio da fantasia proporcionada pelo enredo da narrativa, a criança vivencia sentimentos que despertam a sua capacidade para a resolução de seus problemas.

A criança, ao ter acesso à literatura, desenvolve a leitura por meio do emocional ao exprimir os sentimentos que a história promove, sejam eles pelo aspecto sensorial, ao explorar texturas e manipular o livro físico, quanto pelo aspecto racional, ao promover a construção do conhecimento e reflexão produzida pelo contexto da história.

## NARRAR CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas são narrativas do gênero da literatura infantil clássica, passadas de geração em geração, sempre encantam leitores de todas as idades. Pertencem ao universo da cultura popular e eram transmitidos pela oralidade (COELHO, 2003).

Paul Zumthor (1993), quando se refere à oralidade, observa que talvez seja uma marca distintiva de um gênero que é anterior à escrita, quer porque está enraizada nos mitos e lendas, quer porque vindo de comunidades que não tinham a escrita à disposição e relaciona-a ao processo de *movência* ou à adaptação das histórias, já que refere-se a fato histórico real, perfazendo uma tradição histórico-social inserida nessas narrativas.

Ao serem narrados na primeira infância, os contos de fadas possibilitam descobertas do homem e de seu lugar mundo. Há histórias de populações, com seus respectivos costumes e culturas que abordam questões sociais e culturais e que são capazes de traduzir valores morais e éticos e inquietudes da condição humana. Assim considera Ana Maria Machado,

Os contos de fadas pertencem ao gênero literário mais rico do imaginário popular. Essas histórias funcionam como válvula de escape e permitem que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz dessa experiência. (2002, p. 74).

São histórias compostas por enredos que percorrem o imaginário social ao abordar sentimentos comuns a todos indivíduos e surgem a partir da necessidade de o homem compreender os fenômenos que permeiam a condição da vida humana. Enquadram-se na categoria literária do maravilhoso, trazem mitos engendrados que represen-

tam um mundo onde tudo é possível e os elementos sobrenaturais apresentaram-se naturalizados.

A princípio, os contos eram destinados a mulheres, homens e crianças. Todos se reuniam para ouvir histórias sobre as tradições e os valores de diferentes culturas. Por meio delas e das experiências vivenciadas pelas personagens, muitos portais são abertos para vivificação de verdades humanas, às vezes, ocultas e armazenadas no inconsciente dos indivíduos, trazendo significados e valor simbólico para os dilemas existenciais. Essas narrativas guardam valores cuja apreensão permite à criança uma percepção do real em suas múltiplas significações presentes no mundo social. Para Nelly Novaes Coelho “[...] toda grande obra literária que venceu o tempo e continua falando ao interesse de cada nova geração atende a outros motivos particulares que, como os que atuaram em sua origem, são decorrentes de uma verdade humana (2003, p.45).

Além de formar, informar, compartilhar saberes e principalmente afeito, essas narrativas transmitem valores e abordam assuntos relacionados a perdas, fome, morte, medo, violência e auxiliam a criança a lidar com esses conflitos. “Num conto de fadas, os processos interiores são exteriorizados e representados pelas personagens da história e por seus incidentes.” (BETTE-LHEIM, 1996, p. 35).

Charles Perrault foi um dos responsáveis pela tradução de várias nar-

rativas da tradição oral para a tradição escrita. Nasceu em 1628, em Paris, França, publicou no século XVII a primeira coletânea dos contos populares franceses, *Histórias ou Contos do Tempo Passado com fundo Moral* e subtítulo *Contos da Mamãe Gansa*. O livro tornou-se mais conhecido pelo subtítulo. O autor utilizou a figura da Mamãe Gansa por ser uma das principais personagens do folclore europeu. A personagem reunia as crianças da aldeia para contar histórias mágicas, transformadas, posteriormente, em contos de fadas pelo autor. O livro reproduz narrativas populares que foram trabalhadas por ele e tornaram-se uma das obras-primas da literatura universal. Não por acaso, Perrault é reconhecido como o pai da Literatura Infantil, pois sua obra alcançou diversas nacionalidades, etnias e culturas. Na sociedade ocidental, por exemplo, é praticamente impossível não conhecer os contos que foram adaptados pelo autor. Afinal, quem nunca ouviu ou leu as histórias do *Gato de Botas*, do *Pequeno Polegar* ou da *Cinderela*<sup>1</sup>.

Em suma, a criança da educação infantil identifica-se mais com contos de fadas, sobretudo, porque trazem em si o maravilhoso como elemento principal para criar diálogo com o mundo real. Para Walter Benjamin, o conto de fadas é o primeiro conselheiro das crianças, como também da humanidade. Salienta que “o primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas.

1. Os contos citados aparecem no livro *Contos da Mamãe Gansa*. Livro em que Charles Perrault reuniu 8 estórias, contadas pelo povo.

Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência". (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Os contos de fadas estão intimamente ligados à literatura infantil desde o seu surgimento. Além disso, suas características e formas narrativas atraem o interesse da maior parte das crianças, podendo, assim, contribuir para a construção de valores éticos e morais. Na concepção de Coelho (2003), por meio dos contos de fadas, é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-los, e isso é importante para sua formação, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo, dessa forma, a oralidade nas crianças da etapa da educação infantil; enfim, o conto de fadas é considerado como um importante e significativo veículo de comunicação entre elas. Os enredos dos contos de fadas agradam à criança e proporcionam liberdade para que ela amadureça no processo de construção da sua formação pessoal e social. O professor, no ambiente educacional, precisa estar preparado para conduzir e provocar nas crianças vivências que fortaleçam o processo de amadurecimento. Nessa vertente, Bettelheim aponta que "para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação" (1996, p. 13).

Os contos de fadas, por terem uma diversidade de sentidos e representarem riqueza cultural, abrangem diversas áreas de conhecimento, como a literatura, a filosofia, a história, a sociologia, a psicologia e a psicanálise, por exemplo (ABRAMOVICH, 1995).

A tradição aqui abordada representa a memória das narrativas que ultrapassam as gerações. Podemos citar o conto "Bicho de Palha", de Câmara Cascudo (2004), como exemplo dessas narrativas. É uma versão adaptada do conto Cinderela. Paul Zumthor denomina esse processo de deslocamento das narrativas tradicionais de *movência* "[...] quando a voz é seu instrumento, é também por natureza, o domínio da variante[...]" (1993, p. 144), ou seja, para ele *movência* significa criação contínua. Sobre a conservação da memória e da tradição conceituada como *movência*, Malba Tahan complementa: "[...] até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas" (1957, p. 24).

A magia que reveste o imaginário das narrativas fascina porque cria diálogo com o vivido, o que faz muito sentido para a vida real e afetiva das crianças. Por mais que os séculos passem, os contos de fadas continuarão resistindo ao tempo, encantando leitores e ouvintes. Hoje, circulam em diferentes códigos, linguagens e suportes.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens ocorrem por meio das interações e das vivências no cotidiano escolar da criança. Ao propor aos educadores a experiência com a literatura, possibilita que a criança adquira conhecimento de mundo, além de assegurar uma formação socioemocional.

Por meio das experiências vivenciadas nos contos de fadas, a criança realiza uma leitura de si e do outro em vários níveis. Muitos portais são abertos para vivificação de verdades humanas, às vezes ocultas e armazenadas no inconsciente coletivo, trazendo significados e valor simbólico para os dilemas existenciais. Essas narrativas guardam valores cuja apreensão permite à criança uma percepção do real em suas múltiplas significações presentes no mundo social.

Ao ouvir uma história por meio da tradição oral, a criança entra em contato com seus segredos mais íntimos e, por meio da fantasia e da ficção, ela vivencia e experimenta simbolicamente aspectos da condição humana – naquilo que ela traz de necessidade de construção da própria identidade.

Em suma, ao contar e, principalmente, recontar histórias, os educadores abrem as portas para a ludicidade, proporcionando diálogo com as crianças e estímulo ao desenvolvimento da oralidade. A construção de valores éticos e

morais, tão necessária para o convívio em sociedade poderá ser desenvolvida com liberdade a partir da interação lúdica entre fantasia, imaginação e realidade; literatura e formação educacional na primeira infância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas, v. 1

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2N1KJOW>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é Literatura Infantil?** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora Global, 2004.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Dicionário**

**do Folclore Brasileiro.** 11. Ed. São Paulo: Global, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** In: CANDIDO, Antonio. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Campinas, SP, Remate de Males, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001022230>.

Acesso em: 05 dez.2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil.** 3. ed. São Paulo: Quíron, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.

DICIO, **Dicionário Online de Português.** **Porto:** 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 31/03.2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

HUIZINGA, Joha. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Atênica, 2020.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PERRAULT, Charles. **Um conto de fadas:** Chapeuzinho Vermelho. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

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

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz – a “literatura” medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LER E BRINCAR: O  
DESIGN GRÁFICO  
COMO ELEMENTO  
FUNDAMENTAL DO  
PROJETO GRÁFICO  
EDITORIAL EM  
LIVROS-BRINQUEDO

# ARTIGO

READING AND  
PLAYING: GRAPHIC  
DESIGN AS A  
FUNDAMENTAL ELEMENT  
OF EDITORIAL GRAFIC  
DESIGN IN TOY BOOKS

RIVOIRE,  
Tatiana Fontoura

Mestranda no Programa  
Interdisciplinar em Ciências  
Humanas da Universidade  
Santo Amaro - UNISA.

tati.rivoire@gmail.com

# Resumo

A crescente valorização de livros-brinquedo como suporte material, resultante do desenvolvimento das áreas do *design* de produto e gráfico, aliado ao design editorial, possibilita à criança reinventar seu mundo através das múltiplas formas de manuseio que esse suporte oferece. Enquanto a criança lê e brinca, as leis que regem a realidade cotidiana desaparecem e é o artista quem lhe apresenta o caminho da libertação. Tal perspectiva fundamentou as análises empreendidas e, como resultados, considera-se que o livro-brinquedo tem grande importância na formação de novos leitores. Conclui-se que a materialidade do livro-brinquedo e seus recursos lúdicos oferecem leituras em diferentes níveis, a saber, visual, textual e material; portanto, amplia os horizontes de uma narrativa, em que a criança se torna coautora, pois nesse jogo de ler e brincar, é ela quem decide os caminhos a serem trilhados.

## Palavras-chave:

Design Gráfico; Livro-Brinquedo; Literatura Infantil.

# Abstract

The growing appreciation of toy books as a support material, resulting from the development of the areas of product and graphic design, together with editorial design, allows children to reinvent their world through the multiple forms of handling that this support offers. While the child reads and plays, the laws that govern daily reality disappear and it is the artist who presents him with the path of liberation. This perspective was the basis for the analyses undertaken and, as a result, it is considered that the toy book has big importance in the formation of new readers. It is concluded that the materiality of the toy book and its playful resources offer readings on many levels, namely, visual, textual and material; therefore, it broadens the horizons of a different, in which the child becomes a co-author, because in this game of reading and playing he decides the paths to be followed.

## Keywords:

Graphic Design; Toy Book; Children's literature.

# INTRODUÇÃO

O design gráfico, aplicado à criação e produção de livros infantis denominados livros-brinquedo ou livros-objeto, proporciona diversas formas de leituras e amplia os horizontes da criação. Para o designer, implica na experimentação, que perpassa as áreas de conhecimentos técnicos e empíricos, em que a criatividade não encontra limites; para o leitor, a possibilidade de vivenciar maneiras nada convencionais de leitura. As áreas envolvidas na criação de um livro, como a literatura, o projeto gráfico, a ilustração, a diagramação, a tipografia, a escolha de formato, de papel, de tipos de impressão, trabalham harmoniosamente para a realização de um projeto de qualidade.

O livro-brinquedo ou livro-objeto é o marco inicial na sensibilização da leitura. É o primeiro contato que a criança tem com o objeto livro e cada artista, a seu tempo, retrata valores e “desvalores” da sociedade (COELHO, 2000). Por ser o primeiro contato entre a criança e a literatura, é mister o cuidado na criação e produção – forma, aliada ao conteúdo –, pois a literatura, materializada no livro-brinquedo, deve contribuir para a formação de cidadãos criativos e participantes, atores sociais dotados de senso crítico e humanitário (AZEVEDO, 2003).

A qualidade estética e física deste suporte proporciona à criança o envolvimento com a leitura visual e textual. O artista que propõe essa leitura à

criança deve ser conhecedor das possibilidades técnicas para a produção, assim como navegar no universo infantil para entender as capacidades cognitivas de seu público-alvo. O projeto gráfico como elemento fundamental na criação e produção do livro-brinquedo pode contribuir para a formação de cidadãos atuantes e críticos a partir das suas características técnicas e propostas lúdicas.

Este estudo encontra embasamento na interpretação proposta pela perspectiva de Walter Benjamin (2009), Johan Huizinga (2000) e Donald Winnicott (1975), que nos apresentam o verdadeiro espaço habitado pela criança: o espaço da magia, do lúdico, do jogo e da fantasia, no qual o brinquedo e o ato de brincar possibilitam um diálogo entre o simbólico e o real. Aos artistas, educadores, pais, enfim, aos adultos mediadores ou criadores de tais objetos e atividades, cabe a sensibilidade e o entendimento do universo infantil na formação de cidadãos criativos e participantes. Para tanto, o livro-brinquedo é uma proposta lúdica a ser trabalhada com outros recursos que possibilitam o estímulo à fantasia, destaca Romani (2011), classificados por Perrot (1987) como jogos sensoriais, de humor, de adivinhação, de imagens, recortes, em suma, jogos que propiciam a manipulação do livro-brinquedo, em que o leitor é um agente ativo e participante, protagonista da ação que desenvolve a narrativa. Sobre estas questões trata o presente artigo.

## O BRINCAR, O JOGAR E O BRINQUEDO

Muito se discute sobre a imprecisão dos termos “brincar” e “jogar”. Segundo Tisuko Kishimoto (1998), a brincadeira é o jogo infantil, não existindo diferença significativa entre as atividades. Para a autora, assim como para Johan Huizinga (2000), os termos seriam próximos àqueles usados pela língua inglesa, *to play*, e francesa, *jouer*, que se valem do mesmo termo para se referir às duas atividades. Para esse estudo, os termos brincar/brincadeira/jogo infantil serão entendidos como ação estruturada, prazerosa e com regras livremente criadas para o momento.

Para o filósofo francês Guilles Brougère (1997), a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura; é um ato social em que a criança carrega em si referências culturais do ambiente e da sociedade em que vive. O brincante, criança ou adulto, usa elementos da cultura lúdica que, segundo o autor, é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, ressignificando conceitos e regras de acordo com as experiências individuais. O jogo ou a brincadeira torna o indivíduo um membro ativo da sociedade, capaz de modificar e ser modificado pelo contexto social. O autor ressalta que a brincadeira tem como características principais o prazer, o imaginário e a liberdade de tomadas de decisões. Na brincadeira, as coisas transformam-se em outras; obedecem-se a regras criadas pela circunstância, porém, os comportamentos são

idênticos aos da vida cotidiana, pois os instrumentos para que a brincadeira ocorra são transportados da vida real para o jogo (BROUGÈRE, 1997, p. 99).

No brincar, segundo Winnicott (1975), a criança manipula situações e objetos escolhidos por seu significado e sentimento a serviço dos sonhos, e é no brincar que a criança goza de sua liberdade de criação. O autor nomeia como transicional a área intermediária, a dimensão entre a realidade e o imaginário.

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. [...] Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 107).

Para Johan Huizinga (2000), quando se entra voluntariamente no universo temporário do jogo, o mundo real e cotidiano é deixado de lado e novas regras são seguidas, até que o jogo ou a brincadeira acabe. O jogo tem seu próprio espaço na vida do indivíduo de qualquer idade, e seu caráter lúdico e não obrigatório o faz ultrapassar o nível do simples passatempo, ou escapismo, para o campo da necessidade (HUIZINGA, 2000, p. 12).

De acordo com Benjamin (2009), a brincadeira é uma atividade que conjuga dois mundos repletos de significados, inseridos em contextos reais e imaginários. A brincadeira determina

o “conteúdo imaginário do brinquedo” (BENJAMIN, 2009, p. 93). É o ato de brincar que transforma um pedaço de madeira em brinquedo: o cavalo de pau; o querer esconder-se em jogo de polícia e ladrão. A espontaneidade é uma característica presente no brincar, mesmo que a sociedade insista em dar-lhe determinadas funções: entretenimento, aprendizado, repetição e imitação. “O que caracteriza o lúdico é a espontaneidade e a despreocupação na participação de atividades de brincadeira e não as regras e os regulamentos”, confirma Parreiras (2008, p. 79).

É nesse encontro entre o ambiente criativo e lúdico da imaginação e o mundo socialmente construído que se brinca, que se joga e que, criativamente, se enfrenta a realidade. Como instrumento utilizado nesse ambiente, o brinquedo, ou qualquer objeto transformado em brinquedo, assume o papel de instrumento de trabalho, o objeto transicional, segundo Winnicott (1975). Sobre tal aspecto, Parreiras acrescenta:

O brinquedo funciona como um instrumento de trabalho – do imaginário infantil. Ele pode ser um objeto real, imaginário e simbólico para uma criança. Dessa maneira, o brinquedo está associado ao que é lúdico (PARREIRAS, 2008, p. 79).

No universo lúdico infantil, qualquer objeto pode ser um brinquedo. As crianças sentem-se atraídas por produtos residuais, por objetos do cotidiano, onde criam relações novas que, aos olhos dos

adultos, podem ser consideradas incoerentes. Com isso, segundo Walter Benjamin (2009), as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.

Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – e com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2009, p. 104).

Para Kishimoto (1998), o fabricante de brinquedos introduz em seu objeto imagens e conceitos que variam de acordo com sua cultura e as memórias de seu tempo de criança. Assim, afirma a autora,

Se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1998, p. 19).

Produzir para a criança requer muito mais que técnica e criatividade. Entende-se que o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de outra natureza, e que este objeto traduz um universo real ou imaginário que será a fonte da brincadeira (BROUGÈRE, 1997, p. 13). Percebe-se a criança como um ser complexo, não apenas como um ser em

desenvolvimento, mas um indivíduo em constante relação com o ambiente sociocultural (PERROTTI, apud BELINKY et al., 1986, p. 15).

Complementando esse pensamento, dentro do universo da literatura infantil, a pesquisadora Thatty de Aguiar Castello Branco (2007, p. 112) cita a obra de Monteiro Lobato, onde o maravilhoso e a fantasia não transformam o cenário fantástico num lugar distante da vida real, mas sim num universo e em que “mentiras” e “verdades” podem ser vistas em sua realidade essencial, rompendo os limites da realidade e do sonho (CASTELLO BRANCO, 2007, p. 113).

A produção para crianças, materializada entre o brinquedo e a literatura possibilita à criança o manuseio livre, intuitivo e lúdico, associado a momentos de prazer e afetividade, o que desenvolve nela a liberdade de escolhas e o protagonismo nas decisões.

## O DESIGN QUE CONVIDA A LER E BRINCAR

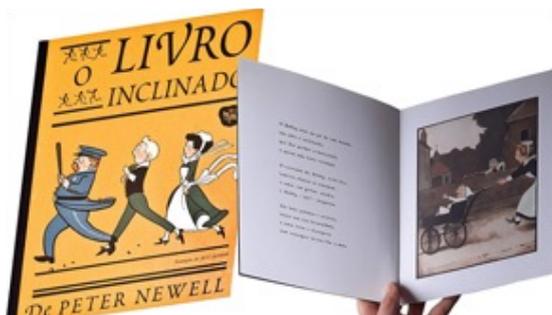
O livro-brinquedo é uma experimentação cultural moderna, de uso editorial-lúdico, e sua narrativa visual é muito peculiar, assim como seu incentivo a ações interativas e de entretenimento. Ao longo da história, a literatura infantil passou por muitas inovações em sua forma e conteúdo. O projeto gráfico acompanhou a evolução tecnológica de impressão e a qualidade de

materiais, inovando processos, o que resultou em maior integração entre conteúdo e forma.

Embora os primeiros livros interativos não fossem destinados ao público infantil – livros produzidos entre os séculos XVIII à XIX com conteúdos científicos – a arquitetura das páginas, com figuras que se projetam no espaço tridimensional ou dobras que revelam o inusitado, apresentam os elementos gráficos e de engenharia do papel que inspiraram os livros-brinquedo da atualidade. A partir do século XIX, o mercado abre-se para essas novas experimentações, que aproximam a literatura e o brinquedo. As editoras investem em tecnologias de impressão e montagens gráficas e os apelos visuais conduzem o leitor a apreciações táteis na leitura. O livro, associado ao brinquedo, passa a ser comercialmente atrativo e apreciado pelo público infantil.

Artistas como Peter Newell, com *O livro inclinado*, editado em 1910 (Fig. 1), e Bruno Munari, de *Na noite escura*, editado em 1956, trouxeram para o século XX livros “transgressores”. Utilizando-se das antigas técnicas gráficas, como recortes e facas especiais, estão entre os precursores do livro-brinquedo do século XXI (PAIVA, 2013, p. 227). Em *Na noite escura*, Fig. 2, os recortes e a utilização de papéis de diferentes espessuras, cores e texturas, requerem uma leitura investigativa e sensorial. Com textos curtos e concisos, o livro nos convida a explorar os mistérios da noite, quando, mais uma vez, o diferencial da obra é o design.

Figura 1 - O livro inclinado, de Peter Newell, 1910.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2 - A noite escura, de Bruno Munari, 1956.



Fonte: <https://gabrielmfadt.wordpress.com/tag/bruno-munari/>

Hoje, assim como alguns experimentos do passado, o livro pode ser lido para além das páginas impressas. Pode ser visto também como um objeto que combina, em sua materialidade, design – elementos visuais, técnicas gráficas e editoriais – e texto, que, concomitantemente, desenvolvem uma narrativa e contam uma história. Neste sentido, em 1969, Ziraldo lança *Flicts* (Fig. 3, página seguinte), cujo projeto gráfico inovador propõe uma nova relação entre texto e imagem. O caráter experimental e visual funde texto e imagem, de modo que a mensagem é transmitida de maneira

não-linear e o espaço do suporte, o livro, também faz parte da narrativa.

Os livros infantis brasileiros contemporâneos vão manifestar ainda outro traço de modernidade: a ênfase em aspectos gráficos, não mais vistos como subsídio do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente auto-suficiente. [...] os livros infantis brasileiros contemporâneos têm o visual como o centro, e, não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal (LAJOLO, 1991, p. 127-128).

Figura 3 - *Flicts*, de Ziraldo (1969).



Fonte: Acervo pessoal

Para a ilustradora Susy Lee, os aspectos físicos do livro são o ponto de partida para sua criação, o que nos leva ao livro ilustrado como objeto gráfico. Em suas obras *Onda* (2008), *Espelho* (2009) e *Sombra* (2011), a autora explora a dobra central de encadernação do livro para questionar questões de simetria, sensações e espaço. O design gráfico, mesmo em formato tradicional, é elemento fundamental da narrativa. Na Fig. 4, na página seguinte, vemos *Onda*, publicado em 2008; a dobra, elemento real e físico do livro, torna-se a barreira imaginária que separa a menina e o mar. A magia está em ultrapassar esse limite

físico/imaginário tornando as duas páginas, no decorrer do livro, uma única arte integrada.

Figura 4 - Onda, de Suzy Lee, 2008.



Fonte: Acervo pessoal

Onda, de Lee, não é categorizado como livro-brinquedo, mas certamente brinca com a materialidade do livro. Isto é, o lúdico pode ser explorado por meio de diversas ferramentas que, desenvolvidas em projetos gráficos que utilizam a engenharia do papel, assim como as inovações tecnológicas na área gráfica, permitem que os artistas envolvidos no universo do livro desenvolvam projetos criativos e inovadores, transgredindo as regras tradicionais do design editorial. Segundo Hendel,

Se a impressão é a arte negra, o design do livro pode ser a arte invisível. [...] Quando aceitamos a ideia de que o importante no livro é o significado das palavras e não o modo como se apresentam, isso se deve à própria invisibilidade do design (2003, p. 1).

Romper com o conceito de design tradicional é uma das principais características do design do livro-brinquedo. Nessa categoria, a visibilidade

do design é fundamental para a construção da narrativa em que a linguagem visual, o formato e a escolha dos acabamentos são etapas que devem ser pensadas e planejadas desde os primeiros esboços do projeto editorial, ou seja:

Sua natureza híbrida mistura literatura e artes visuais. [...] A narrativa do livro-objeto é explorada pelo leitor por meio da manipulação, permitindo uma leitura singular. Este tipo especial de livro contém mecanismos que viabilizam o jogo, ao mesmo tempo, que valorizam o caráter experimental das linguagens (ROMANI, 2011, p. 10).

Na manipulação do livro-brinquedo, o ato de ler e o ato de brincar são valorizados, o que amplia o interesse pela leitura por meio da ludicidade. O divertimento e o prazer incentivam o pequeno leitor a enfrentar desafios. O livro-brinquedo pode trazer o mesmo encantamento que um brinquedo ou um jogo, e pode ser revisitado repetidas vezes, em releituras que propiciam novas descobertas ao leitor, de acordo com Romani (2011).

Os jogos de linguagem, segundo Paiva, ainda hoje são subutilizados no livro-brinquedo. Por esse motivo, no entender de Evalte (2014), pela compreensão um tanto equivocada, o livro-brinquedo é relegado à categoria de brinquedo e não de um gênero literário com forma e conteúdo capaz de proporcionar a aprendizagem do jogo, do lúdico e porque não da fantasia.

Sobre a atualidade do livro-objeto, que na literatura infantil brasileira é ca-

tegorizado como livro-brinquedo, o pesquisador Biagio D'Angelo (2013) conclui que essa reconfiguração é consequência do entrecruzamento da literatura com outros campos do saber como o design e a informática.

O caso do livro-objeto, produto privilegiado do advento da era informática, pode ser explorado como suporte à imaginação. O leitor amplia suas experiências sensoriais e alarga as perspectivas do imaginário. O livro-objeto torna a leitura uma experiência de envolvimento total. Em consequência, a leitura se transforma num processo de releitura, pois o olhar, o tangível, a escuta se tornam parte ativa da proposta que não será "lúdica" no sentido limitadamente infantil, mas será "narrativa", "semiótica", "cultural" (D'ANGELO, 2013, p. 42).

Cabe aqui reiterar que a nomenclatura dessa categoria é diversificada – livros-vivos (*livre-jeu*), *toy book*, *play book*, *movable book*, livro-objeto – têm nessa pesquisa a mesma função que o livro-brinquedo, denominação utilizada no Brasil. Livros que contenham imagens 3D, pop-ups, abas manipuláveis, texturas, adesivos e dobraduras, entre outras técnicas que envolvam a engenharia do papel, que buscam estimular a interação visual e tátil, assim como recursos diversos que estimulam os sentidos auditivos e olfativos, caracterizam o livro desta categoria. Entram nesse grupo, também, os livros experimentais, como trabalhos de Bruno Murari, Enzo Mari ou Katsumi Komagata (Fig. 5), que desenvolvem projetos de livros-álbum sem texto, perfu-

rados ou com recortes, livros-escultura, livros-acordeão, livros desdobráveis, enfim, livros com objetos que extrapolam os limites do formato e do papel.

Figura 5 - Little eyes, de Katsumi Komagata, 1992.



Fonte: [art1st.co.in/little-eyes-by-katsumi-komagata/](http://art1st.co.in/little-eyes-by-katsumi-komagata/) Acesso em 16.1.2020.

Para D'Angelo (2013), a artista tcheca Keveta Pacovská (Fig. 6) seria a maior artista de livros-objetos da atualidade. Ela trabalha com tridimensionalidade, cores e recortes, apresentando ao leitor inúmeras possibilidades de formas e composições, que farão parte do seu repertório visual e narrativo. Trata-se de uma verdadeira obra multimedial que pretende ser "a primeira galeria de arte que uma criança visita, como Pacovská define, a propósito dos livros ilustrados (D'ANGELO, 2013, p. 41).

Figura 6 - Keveta Pacovská



Fonte: [fishinkblog.com/2013/05/01/kveta-pacovska-an-illustrator-from-prague/](http://fishinkblog.com/2013/05/01/kveta-pacovska-an-illustrator-from-prague/)

Artistas e designers cada vez mais ingressam no universo do livro-brinquedo, com a convicção de que o livro se define pela sua materialidade interligada com a narrativa, com ênfase na questão do hibridismo e do cruzamento de linguagens verbo-vo-co-visuais (D'ANGELO, 2013). Todas as técnicas gráficas, todos os recursos que estimulem e ampliem horizontes, explorados com criatividade, inteligência e responsabilidade, são bem-vindos nesse universo lúdico que une as vivências do ler e do brincar.

Diana Navas apresenta “a importância assumida pela materialidade do livro na expansão dos sentidos suscitados pelo texto literário” (2020, p. 65), demonstrando como o livro precisa ser compreendido para além do texto verbal, enfatizando a “contribuição” do projeto gráfico na construção da obra. Linden (2018) afirma que a troca e circulação do livro entre diferentes suportes, as reedições, mas também as inovações relacionadas à sua materialidade, vão sempre ampliando nossa concepção tradicional do objeto. Acrescenta que a materialidade não desvia o livro de seus princípios, ou seja, o de entrar em outros universos, vivenciar novas experiências, conhecer outros pontos de vista, mas sim, enriquece suas possibilidades, “desde que o suporte tenha sido bem pensado já na fase da concepção”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar, nesse estudo, o papel fundamental do projeto gráfico na criação de livros para a infância, em especial, dos livros-brinquedo. A característica transgressora dos projetos gráficos dos livros-brinquedo os desprende dessas amarras ao oferecer às crianças novas formas de leitura e encantamento, por meio de jogos de linguagens textuais e imagéticas combinadas à materialidade lúdica do objeto livro. A valorização da forma, a experimentação e a utilização de recursos gráficos, aliados às novas tecnologias, aperfeiçoam cada vez mais a materialidade desse gênero literário, que hoje é fundamentado no tripé texto/ilustração/projeto gráfico editorial.

O designer gráfico é quem faz o casamento das linguagens visual e textual, construindo para o significado da narrativa. O manuseio do livro, enquanto objeto, leva à leitura do texto e à compreensão da mensagem proposta no livro-brinquedo. Os recursos lúdicos e gráficos, como puxar linguetas, rodar discos móveis, virar páginas, encaixar peças, dobrar vincos e/ou levantar abas, geram interação e estimulam a curiosidade e a busca por respostas, que transformam o leitor um agente ativo da narrativa, um coautor. Essa coautoria decorre do fato de que o desenrolar da história está sujeito às regras desse jogo ou brincadeira literária, em que a “mão ativa da crian-

ça”, como define Walter Benjamin (2009, p. 74), é quem indica o ritmo e os caminhos a serem seguidos até o tão esperado “Fim”. Artista e pequeno leitor se encontram no universo da imaginação e da fantasia. O designer apresenta as ferramentas lúdicas para que a criança vença a parede ilusória entre a realidade e o maravilhoso (BENJAMIN, 2009, p. 69).

Percebemos, também, que nem só de engenharia do papel e facas especiais se produz um livro-brinquedo. O experimentalismo de Ziraldo, em *Flicts*, que funde imagem e texto, também é um exemplo de livro no qual o desenvolvimento da narrativa está diretamente vinculado ao jogo de cores e formas proposto pelo projeto gráfico. A ilustradora Susy Lee usa os aspectos físicos do livro como ponto de partida para sua criação, e as páginas, como telas que projetam a história. Seus livros, *Onda*, *Sombra e Espelho*, não são categorizados como livros-brinquedo, mas certamente brincam com a materialidade do livro.

O investimento para a produção do livro-brinquedo é alto e o reconhecimento dos atributos literários dessa categoria ainda é pequeno. O caminho para a consolidação do livro-brinquedo no cenário da literatura infantil pode ser longo, mas, certamente, é prazeroso para os artistas que o trilham, munidos de tesoura, cola, papéis e muita imaginação, assim como para o pequeno leitor, que navega livre pelo mundo da fantasia nessas novas engenhocas de papel.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias**: dois fatores no processo de (não) formação de leitores, 2003. Disponível em [www.ricardoazevedo.com.br](http://www.ricardoazevedo.com.br). Acesso em 12.11.2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, Coleção Questões de nossa época, v. 43, 1997.

CASTELLO BRANCO, Thatty de Aguiar. **O maravilhoso e o fantástico na literatura infantil de Monteiro Lobato**. 2007, 125 p. Dissertação. (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 3. ed. São Paulo: Edições Quiron, 1891.

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

D'ANGELO, Biagio. **Entre materialidade e imaginário**: atualidade do livro-objeto. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 33-44, jul./dez., 2013. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19446>. Acesso em: 16.1.2020.

EVALTE, Tatiana Telch. **Para entender o livro-brinquedo**: a arte e literatura na infância. 2014, 132 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação,

- Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homus Luden**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress; FTD, 2017.
- LEE, Suzy. **A triologia da margem**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2018.
- NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **Memorial de formação**. 2006, [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (graduação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas, SP.
- NAVAS, Diana. **A Expansão dos Sentidos a partir da Materialidade do Livro: leituras de Aos 7 e Aos 40, de João Anzanello Carrascoza**. *Miscelânea*, Assis, v. 27, p. 65-76, jan./jun., 2020. Acesso em 21/10/2021.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo**. 2013, 739 p.. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalista**. São Paulo: Editora Biruta, 2008.
- PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. São Paulo: Editora Biruta, 2009.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In. BELINKI, Tatiana et al. **A produção cultural para a criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- ROMANI, Elizabeth. **Design do livro-objeto infantil**. 2011, 144 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Coleção Psicologia Psicanalítica.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

PARA LER E BRINCAR  
OUTRA VEZ!:  
O LIVRO-OBJETO  
COMO CONVITE À  
EXPLORAÇÃO

SPENGLER,  
Maria Laura P.

Universidade do Estado de  
Santa Catarina.  
Doutora em Educação

tolyzinhaspengler@gmail.com

MEDEIROS,  
Juliana Pádua S.

Universidade Presbiteriana  
Mackenzie. Doutoranda em  
Letras. Mestre em Letras

julianapadua81@gmail.com

# ARTIGO

TO READ AND PLAY  
OUTRA VEZ!:  
THE OBJECT-BOOK AS  
AN INVITATION TO  
EXPLORATION

# Resumo

O presente artigo, sob viés da literatura de infância, propõe reflexões acerca dos livros interativos “analógicos” contemporâneos. Para tanto, debruça-se sobre as concepções de *livro ilustrado*, como aquele que congrega linguagens verbal, visual e design na composição do projeto gráfico-editorial, buscando compreender as intersecções possíveis com a noção de *livro-objeto*, isto é, o livro que extrapola a linearidade literária e explora as materialidades em sua constituição sígnica. As questões conceituais abordadas neste texto partem de estudos teóricos, desenvolvidos nos últimos 10 anos, por Linden (2011), Moraes; Hanning & Paraguassu (2013), Debus & Spengler (2019), Silva & Rechou (2019), Navas e Junqueira (2019) e Medeiros (2021). Para exemplificar as possibilidades de composições estéticas no/do livro-objeto, analisar-se-á a obra *Outra vez!*, de autoria de Emily Gravett, publicada pela editora Salamandra, em 2012, no Brasil. A análise do referido livro, cujo arranjo artístico-literário brinca com recortes, cores, entre outros elementos constituintes, oportuniza um exercício reflexivo sobre o quanto as materialidades convidam o leitor a participar de uma leitura plurissensorial, interativa e lúdica.

## Palavras-chave:

Livro Ilustrado; Livro-Objeto; Literatura de infância.

# Abstract

This article, based on childhood literature, proposes reflections on contemporary “analog” interactive books. Therefore, it focuses on the concepts of picturebook, as the one that brings together verbal, visual and design languages in the composition of the graphic-editorial project, seeking to understand the possible intersections with the notion of object-book, that is, the book that it extrapolates literary linearity and explores materialities in its sign constitution. The conceptual issues addressed in this text come from theoretical studies, developed in the last 10 years, by Linden (2011), Moraes; Hanning & Paraguassu (2013), Debus & Spengler (2019), Silva & Rechou (2019), Navas & Junqueira (2019) and Medeiros (2021). To exemplify the possibilities of aesthetic compositions in/from the book-object, the work *Outra Vez!*, by Emily Gravett, published by Salamandra, in 2012, in Brazil will be analyzed. The analysis of that book, whose artistic-literary arrangement plays with clippings, colors, among other constituent elements, provides opportunities for a reflective exercise on how much materiality invites the reader to participate in a multi-sensory, interactive and playful reading.

## Keywords:

Picturebook; Object-book; Childhood Literature.

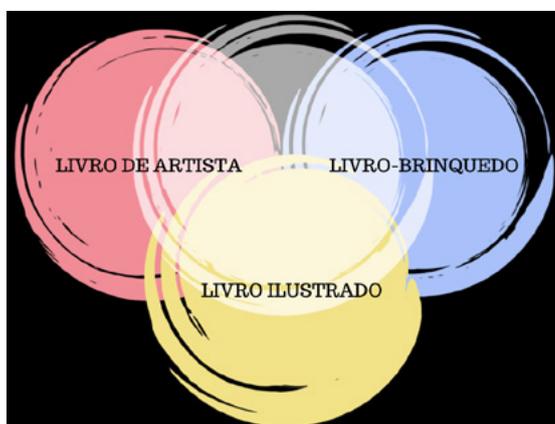
# INTRODUÇÃO

## O QUE É LIVRO-OBJETO?

*“Para ler a velha arte [de fazer livros] basta conhecer o alfabeto. Para ler a nova arte devemos apreender o livro como uma estrutura, identificar seus elementos e compreender sua função.”*  
(CARRIÓN, 2011, p. 61)

Definir o que é livro-objeto não é tarefa nada fácil, pois se trata de um conceito que se encontra na intersecção do livro de artista, do livro-brinquedo e do livro ilustrado (figura 1). É um artefato plural, de viés participativo, e que, no cruzamento de forças, “estabelece um novo campo ao exorbitar os limites e ao se configurar nos vazios criados tanto pela literatura quanto pela arte.” (DOCTORS, 1994, s/p.)

Figura 1 - Intersecções



Fonte: Medeiros (2021)

A concepção de livro-objeto, aqui abordada, parte do entendimento daquilo que se compreende por livro ilustrado, isto é, uma obra em que se engendra a “somatória da palavra escrita, da imagem e do próprio objeto livro” (MORAES; HANNING; PARAGUASSU, 2013, p. 9), configurando:

uma forma de expressão que traz uma interação de textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) no âmbito de um suporte, caracterizada por uma livre organização em página dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página (LINDEN, 2011, p. 87)

Nessa esteira, o livro-objeto destaca-se pelas materialidades que são mobilizadas no projeto gráfico-editorial, cujo arranjo estético articula de maneira imbricada palavra, imagem e design em experimentações diversas a partir dos aspectos objectuais. Historicamente, já se tem notícia desse tipo de produção endereçada às crianças, desde os anos 1770, com Robert Sayer. Vale ressaltar que as propostas interativas “analógicas” aparecem bem antes com as aplicações móveis em livros sobre assuntos variados.

No século XXI, tem-se percebido uma explosão de publicações interativas “analógicas”, híbridas e digitais na literatura de infância, convidando o leitor à exploração dos sentidos, tanto os depreendidos pelas leituras dos artefatos quanto os despertados no corpo durante as performances leitoras.

Esses livros, com destaque neste texto para as obras em papel, o jogo lúdico de cheirar, tocar, ouvir, dobrar, enrolar, rabiscar, abraçar, lançar para cima e quem sabe até rasgar, ressignificam a experiência de leitura. Logo, conclui-se que, por natureza, “o livro-objeto ultrapassa a linguagem verbal, constituindo-se como um objeto visual, tátil, e mesmo sonoro, olfativo, trazendo para esse objeto um conteúdo, essencial ligado à sua materialidade.” (NAVAS; JUNQUEIRA, 2019, p. 150)

São as materialidades, enquanto linguagem, que propõem a interação com o artefato literário, que convidam à experimentação da arquitetura textual, que promovem a leitura brincante com múltiplas entradas e percursos alineares. O livro-objeto, na qualidade de corpo físico,

[...] é, em sua materialidade, signo; (re) estabelece novos limites maleáveis, rompe com a lógica e com o tempo da linearidade da leitura. Híbrida linguagens, amplia horizontes de expectativa dos leitores quando propõe novas práticas de apresentar a estrutura literária, subvertendo a forma e a matéria, ampliando os vazios a serem decifrados, por seu excesso (ou ausências). (DEBUS; SPENGLER, 2019, p. 122)

## QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO LIVRO-OBJETO?

Nas publicações contemporâneas, vem-se percebendo traços que se repetem, tais como: o encontro das múltiplas linguagens na superfície da obra, a ex-

ploração sígnica dos elementos constituintes do objeto livro (cor, dobra, textura, acabamento gráfico, formato, dimensão, tipo e gramatura do papel, disposição na página, escolha tipográfica etc.), o convite à manipulação, a subversão dos modos de leitura (fluxo linear da leitura ocidental: da esquerda para direita, de cima para baixo), entre outros que valorizam os aspectos arquitetônicos, interativos e experimentais.

Os elementos chamados de *paratextuais* também recebem importante destaque na composição desses livros, como: título, subtítulo, intertítulos, prefácio, posfácio, preâmbulo, apresentação, notas marginais, notas de rodapé, epígrafe, dedicatória, tira, jaqueta, cinta, guarda, folha de rosto, orelha etc. Tais paratextos (que tantas vezes de -para não têm nada) “apresentam o texto, orientam um modo de leitura e atuam como uma porta de entrada propiciando sua recepção e consumo” (GENETTE, 2009), alargando a experiência com a fisicalidade do livro.

A apropriação de alguns (ou de todos) esses elementos, possibilita diferentes combinações narrativas, constituindo infindáveis possibilidades de construção poética, destacando a funcionalidade e a potência criativa do *livro-objeto* como “[...] uma solução inteiramente plástica ou uma solução gráfica funcionalizada plasticamente. Ou ainda, o travestir de um livro em uma unidade com valores escultóricos. Nele, o apelo da forma, da textura e da cor é eloquente e o principal determinante do processo criativo” (SILVEIRA, 2013, p. 20).

Silva e Rechou (2019) apresentam uma lista bem grande de exemplos, nomeando as possíveis composições verbais, imagéticas e gráficas dos livros-objeto. São elas: livros *pop-up*, que são construídos “a partir da sobreposição de camadas de papel, recortado ou com orifícios ou brechas distintas. As imagens ganham, assim, um outro tipo de volume” (SILVA; RECHOU, 2019, p. 87); livros *lift-the-flap* que são “livros com abas ou tiras de papel” (SILVA; RECHOU, 2019, p. 89) para puxar ou levantar; livros-acordeão ou sanfona ou *leporello* ou concertina que “constituem-se a partir de uma sucessão imagética, impressa num friso de papel, mais ou menos longo, criando, assim, um panorama visual que se apresenta dobrado” (SILVA; RECHOU, 2019, p. 90); *livros perfurados ou recortados*: “objectos nos quais se recorre a cortantes, ostentando um ou diversos buracos, furos, orifícios, brechas ou aberturas no seu papel, nas suas páginas, espaços ‘vazios’ ou ‘occos’ que permitem espreitar” (SILVA; RECHOU, 2019, p. 92, grifos nossos); livros-túnel (*peep show book*); livros-carrossel; livros-teatro; livro-fantoches; livros sonoros, livros com textura e livros-brinquedo/boneco. Essa lista cresce ainda mais quando se junta aos exemplos: flip books, livros-jogo, livros móveis, livros dobráveis, livro de tiras (*mix and match book*), livro com bonecas de papel (*papel doll book*) e harlequinades (*turn-up book ou metamorphoses book*) (MEDEIROS, 2021).

Esses livros “analógicos”, que experimentam a potencialidade sígnica

das materialidades, convocam um tipo de leitor que transgrida os modos convencionais de ler, mobilizando todo o corpo. A leitura polissensorial do livro-objeto:

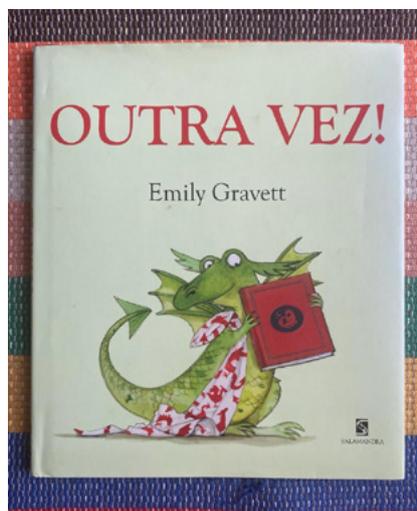
[...] exige, portanto, uma memória avivada e uma percepção astuta para a combinação de elementos que formam a materialidade: dimensão, formato, organização dos textos nas páginas duplas, diagramação, tipografia, acabamentos gráficos, elementos paratextuais (capa, quarta capa, lombada, folhas de guarda e folhas de rosto etc.), entre outros. (MEDEIROS; SPENGLER; LOPES, 2021, p. 287)

Destacadas as principais características dos livros-objeto, debruça-se, agora, sobre uma das categorias: os livros perfurados ou recortados. Para tanto, propõe-se a análise da obra *Outra vez* (2012).

## EXPLORANDO O LIVRO OUTRA VEZ!

Agarrar um livro e o pressionar contra o peito, suspirando como se estivesse enfeitiçado por aquele amontoado de páginas, é uma cena bastante comum entre os amantes da literatura. *Outra vez!* (figura 2), escrito e ilustrado por Emily Gravett, traz uma dessas incendiárias histórias em que o leitor, imerso de cabeça no enredo, não consegue desgrudar da obra, querendo-a sempre mais e mais.

Figura 2 - capa do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

Cedrid, protagonista dessa narrativa “é um dragãozinho vermelho de luzir que nunca na vida, (jamais) vai para a cama dormir” (GRAVETT, 2012, p. 8) sem ouvir as aventuras do seu exemplar literário favorito (figura 3). A mãe, já acostumada com a rotina, conta-lhe, então, as traquinagens de uma personagem que, enquanto todos dormem, se envereda pelo reino das princesas e dos trolls, repetindo com altivez, sempre no final, “AMANHÃ FAÇO TUDO OUTRA VEZ!” (GRAVETT, 2012, p. 8).

Figura 3: Páginas 8 e 9 do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

O pequenino dragão, mal termina de escutar as últimas palavras da trama, deseja que lhe seja contada outra e outra e outra e outra vez a mesma história. A mãe atende, mas, como está muito cansada, ao longo das leituras, vai encurtando o enredo e reforçando a marcação do tempo, como se nota no seguinte excerto: “À noite, quando DEVIA ESTAR dormindo sossegado, ele anda barulhento de um lado para o outro lado.” [...] “Agora chegou o sono E ELE VAI DORMIR.” [...] “[...] agora... está na cama... quentinho... a dormir.”. (GRAVETT, 2012, p. 20)

Exausta, cai em um sono profundo, porém o dragãozinho, ainda cheio de energia, grita sem parar, chacoalha o livro, fica tão enfurecido que solta um jato de fogo capaz de queimar a página. Em formato de livro ilustrado e com um humor visual de altíssima qualidade, a multipremiada ilustradora (MEDEIROS, 2021) desloca a posição fixa do leitor, rompendo com a estrutura tradicional, criando um livro dentro do livro.

As metarreferências (letra capitular, capa e contracapa do livro, guardas, entre outros registros gráfico-narrativos) exigem um olhar atento para esse jogo especular que faz crianças, jovens e adultos se encantarem e repetirem “Outra vez!”.

Em um primeiro contato, o livro apresenta características bastante tradicionais: dimensionalmente é um livro retangular, com 23 centímetros de largura horizontal e 26,5 centímetros

de altura, na vertical, com 28 páginas, com ilustrações que ocupam páginas duplas.

O livro de capa dura, publicado, no Brasil, pela Editora Salamandra em 2012, é abraçado por uma jaqueta que esconde a capa, que, à semelhança de livros antigos, forrado em tecido de cor vermelha (figura 4), apresenta uma imagem de um dragão lendo um livro, emoldurada por um retângulo ornamentado. Essa mesma capa ilustrada, é a mesma do livro que o pequeno dragão segura nas páginas seguintes, ao interagir com a história contada pela mãe.

Figura 4 - capa e jaqueta do livro Outra vez!

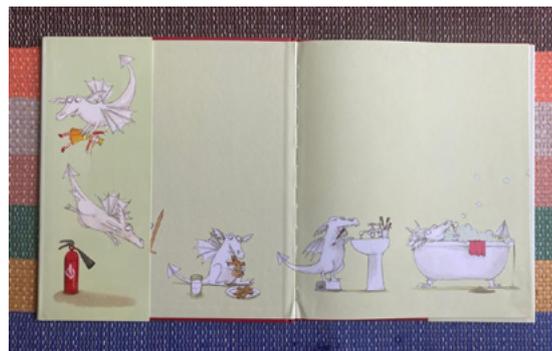


Fonte: Gravett (2012)

As orelhas, que dobras e envolvem a jaqueta ao livro, trazem paratextos com pistas significativas para o enredo. Na orelha inicial, na parte inferior, há um pequeno extintor de incêndio que se destaca entre os desenhos: sobre a mesma cor de fundo das páginas de guarda, o pequeno dragão realiza atividades corriqueiras que antecedem a hora de dormir, tais como comer biscoitos com leite, es-

covar os dentes e tomar banho (figura 5).

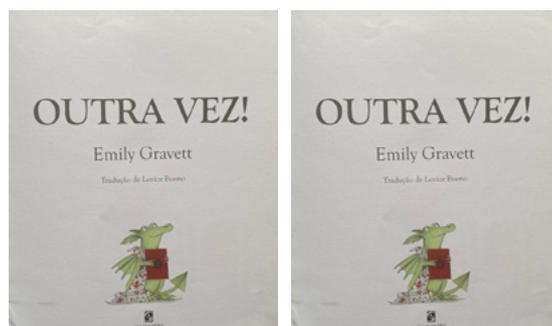
Figura 5 - Guardas iniciais do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

Nesta obra, todos os paratextos criados pela autora, são imprescindíveis para o envolvimento do leitor na história. A quarta capa, as guardas, a jaqueta, e até mesmo as ilustrações que acompanham as folhas de rosto dão o movimento do pequeno dragão até a imersão efetiva na história do livro que traz nas mãos: a mesma ilustração, na sequência das páginas, mostra o pequeno dragão enrolado em uma manta com o livro nas mãos, dando uma piscadela com o olho em direção ao leitor, como um convite a co-autoria (figura 6).

Figura 6 - Folhas de rosto do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

As ilustrações, como um todo, são compostas por desenhos com predominância das cores verde, com detalhes em vermelho em fundo branco e, muitas delas, com imagens trazendo diferentes cenas do livro lido pelo dragão e sua mãe (figuras 7 e 8). As cores ressaltam a potência da linguagem cromática nesta narrativa: o fundo branco constrói uma amplitude para as imagens visíveis, as cores verde e vermelho são complementares, e, por isso, dão acento aos detalhes pelos contrastes em cada uma das ilustrações.

Figura 7 - Páginas 14 e 15 do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

Figura 8 - Páginas 22 e 23 do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

Outra característica interessante é o movimento do texto verbal nas páginas do livro, especialmente no final da narrativa. A movimentação das palavras na superfície

da obra acompanha os diferentes jeitos pelos quais o livro é manipulado pelo protagonista (e, conseqüentemente, pelo leitor), demarcando sua (e também de quem lê) interação com o objeto que carrega e com a sua própria história (figura 9).

Figura 9 - Páginas 26 e 27 do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

A orelha, que acompanha a jaqueta, ao final do livro, traz as informações sobre a autora. Ela, também imersa na metatextualidade, segura uma placa indicando a saída de incêndio, em direção ao "furo" da capa, chamuscado pelo fogo, assim como a orelha (figura 10). E nas guardas finais, de um lado, o enfurecido dragão protagonista da narrativa predileta de Cedric; de outro, personagens do livro escapando pelo buraco criado.

Figura 10 - Guardas finais do livro Outra vez!



Fonte: Gravett (2012)

A surpresa literária se dá ao chegar nas últimas páginas (e na quarta capa), quando o leitor se depara com um furo de bordas chamuscadas, abrindo um buraco palpável, páginas queimadas pelo efeito que se dá no momento em que Cedric, o pequeno dragão, ansioso e irritado, cospe um jato de fogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### COMO CONCLUIR ALGO QUE, QUANDO FINALIZADO, NOS CONVOCA OUTRA VEZ!?

O livro-objeto caracteriza-se por apresentar materialidades que vão se encapsulando em um arranjo criativo de palavra, imagem e design. Esse tipo de projeto gráfico-editorial, a exemplo da obra analisada aqui, convida o leitor a interagir com a fisicalidade estética do livro. Assim, mesmo figurando como um livro ilustrado de formato convencional (enganoso a primeira vista), a obra supracitada de Emily Gravett trata-se de um livro-objeto, pois os furos/cortes, bem como os paratextos e as metarreferencialidades, tornam a experiência leitora manipulável, interativa e performática.

Outra vez! é um livro que explora de maneira bastante lúdica e polissensorial as materialidades, enquanto linguagem, potencializando olhares e gestos de descoberta em uma leitura brincante que sempre pede uma Outra vez!

## REFERÊNCIAS

CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer livros**. Trad. Almir Brito. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P. Livros que se (des)dobram em (outras) leituras: para além do texto. In: GONZALEZ, Isabel Mociño. (Org.). **Libro-objeto e xénero**: estudos ao redor do libro infantil como artefacto. 1 ed. Espanha - Vigo: UNE - Unión Editoriales Universitárias Espñolas, 2019.

DOCTORS, Marcio. **Livro-objeto**: a fronteira dos vazios. Rio de Janeiro: CCBB, 1994.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GRAVETT, Emily. **Outra vez!**. São Paulo: Moderna, 2012.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva Medeiros. **Trouxe a chave?**: as materialidades do livro interativo analógico na literatura de infância, um convite a abrir as portas

da percepção. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. [depositada, mas ainda não defendida]

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; LOPES, Cristiano Camilo. A construção dos sentidos por meio da ativação dos links: as arquiteturas hipertextuais dos livros para as infâncias. In: **Literatura Infantil e juvenil: A palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro com o outro**. Florianópolis: Apoio Editora, 2021.

MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NAVAS, Diana; JUNQUEIRA, Maria Aparecida (Orgs.). **Livro-objeto: pluralidade, potência**. São Paulo: Big Time Editora, 2019.

SILVA, Sara Reis; RECHOU, Blanca-Ana Roigh. O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objecto. In: GONZALEZ, Isabel Mociño. (Org.). **Libro-obxecto e xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto**. 1 ed. Espanha - Vigo: UNE - Unión Editoriales Universitarias Españolas, 2019.

SILVEIRA, Paulo. A definição do livro-objeto. In: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

ALÉM DO TEXTO  
ESCRITO - A  
LEITURA POR MEIO  
DA MATERIALIDADE  
DO OBJETO LIVRO NA  
OBRA A SAPA TÔNIA  
DE TATI RIVOIRE

FREITAS, Kátia  
Cristina de

Mestranda no Programa  
Interdisciplinar em Ciências  
Humanas da Universidade Santo  
Amaro - UNISA.

katiacristina@estudante.unisa.br

# ARTIGO

BEYOND THE WRITTEN  
TEXT - READING  
THROUGH THE  
MATERIALITY OF  
THE OBJECT BOOK  
IN THE WORK THE  
SAPA TÔNIA OF TATI  
RIVOIRE

# Resumo

O diálogo entre palavra, imagem e design configuram um traço significativo dos livros de literatura de recepção voltados à infância e juventude. O livro ilustrado contemporâneo apresenta proposta que concilia potencialidades de um diálogo entre duas ou mais narrativas, por meio do texto escrito, das imagens ou do projeto gráfico que o compõem. O livro *A Sapa Tônia*, escrito e ilustrado por Tati Rivoire apresenta essa proposta e permite que discussões que suscitam a reflexão sobre normas e valores sociais sejam despertadas. O objetivo deste artigo propõe uma análise sobre o livro infantil com foco em sua materialidade, com vistas a pensar suas possibilidades de extrapolação da narrativa a partir da exploração do objeto livro considerando o plano do conteúdo e as formas de expressão palavra, imagem e design. A estética da recepção como método de análise auxiliará na percepção sobre as formas de ver e de reinventar a realidade como um aspecto que compõe a narrativa. O texto verbal, o imagético e a materialidade do livro *A Sapa Tônia* reúnem perspectivas capazes de conciliar a narrativa escrita com outras possíveis narrativas criadas a partir de sua leitura, por meio do manuseio particular e do repertório próprio do leitor, que ao organizar as cenas do livro articula um diálogo um ímpar entre texto escrito e imagético, e é capaz de compor uma segunda narrativa, inédita e original.

## Palavras-chave:

Literatura; Materialidade; Livro Ilustrado

# Abstract

The dialogue between word, image and design is a significant feature of reception literature books aimed at children and youth. The contemporary illustrated book presents a proposal that reconciles the potential of a dialogue between two or more narratives, through written text, images or the graphic design that composes it. The book *A Sapa Tônia*, written and illustrated by Tati Rivoire, presents this proposal and allows them to arouse reflection on social norms and values. The objective of this article proposes an analysis of the children's book with a focus on its materiality, with a view to thinking about its possibilities of extrapolating the narrative from the exploration of the book object considering the content plane and as forms of expression, image and design. The aesthetics of reception as a method of analysis to help in the perception of ways of seeing and reinventing reality as an aspect that makes up the narrative. The verbal text, the imagery and the materiality of the book *A Sapa Tônia* bring together perspectives capable of reconciling a written narrative with other possible narratives from its reading, through the particular handling and the reader's own repertoire, who, when organizing the scenes of the book articulates a unique dialogue between written text and imagery, and capable of composing a second, unpublished and original narrative.

## Keywords:

Literature; Materiality; Picture book.

# INTRODUÇÃO

## O EXTRAPOLAR DA LEITURA POR MEIO DO OBJETO LIVRO

A chamada Literatura Infantil sugere por seu título uma ideia fechada de público leitor. Esta produção literária parece tratar de obras voltadas para crianças, como se estas fossem as únicas a ler tais livros. Tal percepção pode estabelecer um conceito fechado de texto pouco elaborado, de materialidade com foco na brincadeira pela brincadeira apenas, sem muita relevância. Mas será que a literatura infantil é de fato menor, que não apresenta qualidades literárias capazes de estimular as percepções e o pensamento de quem se propõe a lê-la, independentemente de sua idade?

A ideia geral deste artigo é uma análise sobre o livro infantil com foco em sua materialidade, com vistas a pensar suas possibilidades de extrapolação da narrativa a partir da exploração da materialidade do objeto livro, mais especificamente a partir do livro *Sapa Tônia*, da autora Tati Rivoire.

Ao longo do tempo, variados autores como Walter Benjamim (2002), Sophie Van der Linden (2011), Peter Hunt (2010) entre outros, pensaram a composição material do objeto livro, e a forma como o leitor recebe e processa

suas informações, pois sua materialidade, mais que conter narrativas, pode induzir o leitor por meio de seu manuseio, a adentrar a um universo particular, a um espaço onde se pode viver o que se extrai de palavras ao romper as barreiras entre imaginário e realidade.

Essa análise irá propor uma reflexão que questione se, e de quais formas, o livro para a infância permite que o leitor, seja ele criança ou adulto, pode destituir-se do papel apenas de receptor da narrativa e vivenciar uma coautoria por meio da exploração física do objeto livro.

## OS PERCURSOS DA LITERATURA QUE PENSA A INFÂNCIA

O conceito de literatura para a infância, desperta no leitor menos familiarizado com o tema certa desconfiança, pois, pode parecer tratar-se de um ramo da literatura não tão importante, destinado especificamente a crianças, com conteúdo de caráter imaginativo que proporcione brincadeiras como prática de menor importância, ou ainda que apresente somente uma composição formativa e/ou moralista.

Essa percepção não considera o caráter literário do livro para a infância. A definição do termo "literatura infantil" pressupõe análise de suas múltiplas possibilidades de sentido, de exploração e abordagem. Para Hunt (2010 p. 75):

Tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seu propósito. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de "literatura infantil". O que se considera um bom livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; "bom" em termos de eficácia para a educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou "bom" em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. "Bom", como uma aplicação abstrata, e "bom para", como aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil.

A compreensão sobre esse segmento literário perpassa a necessidade de discussão que remonte a sua origem, ao entendimento sobre o que deveria ser tratado com a criança que existia no início da produção literária para a infância e a que temos hoje, pois essa percepção exerce influência no entendimento sobre a forma como a produção literária voltada para a infância foi sendo constituída e como é atualmente concebida.

A partir do século XVIII, a concepção de criança como um indivíduo em formação passa a vigorar. Antes desse período, a criança participava da vida social adulta, inclusive usufruindo de seu universo narrativo. No Brasil especificamente, as crianças eram

basicamente ouvintes de relatos, contos e lendas narradas pelos adultos. Essa situação começa a ser alterada apenas após a vinda da família real portuguesa para o Brasil:

Com a chegada de João VI surgem condições para investir na produção de publicações impressas nacionais. Carlos Jansen traduz várias obras, entre elas Contos seletos das mil e uma noites (1882), As aventuras de Robinson Crusóe (1885), As viagens de Gulliver (1888) e As Aventuras do Barão de Munchausen (1891). Durante todo o século XIX a literatura infantil no Brasil se resumiu a livros escolares e traduções, sendo que nessa época a ilustração se tornou parte importante dos livros infantis. Foi largamente usada com a intenção de ajudar o leitor a visualizar personagens e entender a ação das histórias e o tema dos poemas (MACHENS, 2009, p. 27-28).

Ao final do século XIX, a produção brasileira de livros para crianças é impulsionada pelo jornalista Figueiredo Pimentel (1869-1914), que lança pela Livraria Quaresma, obras importantes como Contos da Carochinha (1894), em que divulga contos de autoria própria e histórias de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e Hans C. Andersen. A importância da obra se dá por ser dirigida ao público infantil, mas não apresentar narrativas necessariamente vinculadas ao contexto educativo.

O século XX tem início com uma produção literária voltada para questões

nacionais e com propósito educativo. Um dos grandes difusores dessa tendência foi o poeta Olavo Bilac (1865-1918), que era contrário à importação de livros didáticos e acreditava ser importante que o país investisse na produção própria desse material. (MACHENS, 2009).

O ano de 1921, marca o início da produção literária infantil de Monteiro Lobato (1882-1948), importante autor que publica nesse ano *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1921). O autor apresentou acentuada atenção a literatura voltada ao pensamento das crianças, e dedicou-se a escrever histórias, traduzir e adaptar importantes obras da literatura universal e a fundar editoras. Monteiro Lobato não gostava muito das traduções europeias não condizentes com a mentalidade brasileira por ser um nacionalista convicto.

As aventuras infantis criadas por Lobato eram descritas com características e cenários tipicamente brasileiros, integrando costumes do campo e lendas do folclore do país às narrativas vindas da Europa. Outra característica da obra do autor era a de trazer ao universo infantil assuntos que até então não o permeavam.

Monteiro Lobato foi um escritor que não se contentou em apenas criar uma história. Com seu discurso coloquial, despojado e muito humor, misturou o imaginário com a realidade do cotidiano e, usando a fantasia com muita lógica, construiu todo um universo ficcional com suas personagens, principalmente com a ines-

quecível Emília, a mais importante delas. Ela é a única que vive em uma tensão dialógica com as outras personagens e, sendo uma boneca, está livre das obrigações sociais impostas pelos adultos, pela sociedade e pela educação dada às crianças. Emília questiona e denuncia não apenas os grandes problemas mundiais, mas as questões nacionais, satirizando o mundo "civilizado" sem sofrer qualquer coerção. É também por meio da Emília, que se faz uma caricatura dessa sociedade liberal, que é "mandona", que explora o homem, deformada pelo progresso, pela filosofia do sucesso a qualquer preço, pelo consumismo, pela ambiguidade das pessoas. Monteiro Lobato acreditou na inteligência da criança, em sua capacidade de compreensão, em sua curiosidade insaciável e se comprometeu com essa temática (MACHENS, 2009, p. 27-28)

As narrativas escritas por Monteiro Lobato, no entanto não agradaram a sociedade conservadora da época, que considerou especialmente a personagem da boneca de pano questionadora um risco a formação das crianças, e suas obras foram aos poucos fazendo surgir outras em que as crianças se divertiam em cenários simples e com situações cotidianas, com foco em sua formação moral. Depois de Monteiro Lobato muitos autores escreveram histórias bem elaboradas, mas maniqueístas, em que tentavam dar lições de moral ou de ética às crianças. (MACHENS, 2009, p. 32)

Após o período de Monteiro Lo-

bato, poucos autores tiveram de fato muita representatividade na produção literária voltada para crianças, até que ao final da década de sessenta (em 1968), surge no país a inovadora Revista Recreio, publicação da Editora Abril que traz uma nova proposta para o público infantil. Na revista, os autores elaboram textos que revelam sua preocupação em valorizar a ludicidade e despertar a curiosidade e a imaginação infantil ao tratar não somente de conceitos formativos, mas de questões e valores sociais:

Desde seu surgimento a Revista Recreio questiona o tipo de tradição infantil pós-Lobato, e rompe com o conformismo, a obediência, a valorização da submissão à autoridade, a dominação do mais fraco pelo mais forte, o modelo de criança bem comportadinha, o texto moralizante, o patriarcalismo. Enfim, contesta as tradições pedagógicas, mais preocupadas com os conteúdos e a transmissão de valores já sacralizados pelas autoridades e pela sociedade. (MACHENS, 2009, p. 35-36)

Autores que publicam textos na revista, passam a publicá-los posteriormente em livros, o que revigora e impulsiona a produção literária para a infância. Faziam parte desse grupo de autores nomes como Ana Maria Machado (1941), Joel Rufino dos Santos (1941-2015), Marina Colasanti (1937), Sylvia Orthof (1932-1997), Bartolomeu Campos de Queiroz (1944-2012), Fernanda Lopes de Almeida (1944), Lygia Bojunga (1932) e Ziraldo (1932). Esse último lança em 1969 o acla-

mado "Flicts", que traz um conceito de imagem que dialoga com o texto escrito, mas não de forma reprodutiva.

Essa vasta produção amplia a voz da literatura para a infância, que passa a estabelecer uma relação mais próxima da produção literária não infantil. Lajolo e Zilbermam (1999) observam a composição do pensamento sobre a produção literária infantil nesse período:

Enquanto renovação, a literatura infantil dos anos 60 e 70 assumiu traços que a aproximam tanto de uma certa produção literária não infantil contemporânea, quanto a fazem recuperar o atraso, incorporando conquistas já presentes na literatura não infantil desde o Modernismo de 22. Em comum com certas variantes da narrativa contemporânea empenhada na representação da realidade brasileira, a narrativa infantil mais significativa aderiu à temática urbana, fazendo-se porta-voz de denúncias da crise social brasileira. Investindo-se de uma missão tão pedagogicamente regeneradora quanto fora, a seu tempo, regenerador o projeto de literatura infantil de Olavo Bilac ou Thales de Andrade, a literatura infantil mais contemporânea fez da inversão de valores ideológicos seu compromisso com a modernidade (LAJOLO; ZILBERMAM, 1999, p.160-161)

A ilustração da maior parte dos livros produzidos no período acompanhava a narrativa, e as imagens basicamente apresentavam cenas descritivas do texto escrito. Com o tempo, o olhar

para a ilustração foi sendo ampliado, e a ideia das ilustrações expandindo as possibilidades de leitura ganham força, o que torna mais clara percepção sobre a importância das imagens na composição da narrativa textual (Coelho, 2000).

A compreensão de que a imagem e o design do livro podem ampliar as possibilidades de leitura ao proporcionar uma dinâmica diferente no olhar do leitor por meio de imagens distintas do texto escrito e de uma estética de organização não convencional do objeto livro se consolida. Autores como Ângela Lago (1945-2017), Juarez Machado (1941), Odilon Moraes (1966), Nelson Cruz (1957), Renato Moriconi (1980) entre outros passam a sistematizar a produção de títulos com esse foco, e a partir da década de oitenta há uma expansão da produção literária destes livros.

A década de noventa traz publicações que retornam ao pensamento moralista, formativo, mas que não exclui a fantasia dos textos como aconteceu na era pós Lobato. As imagens em especial mantêm sua importância, ainda que caracterizassem um reforço ao texto escrito. O Livro das Virtudes Para as Crianças (BENNETT, 1995) por exemplo, explora a fantasia com o propósito de levar a criança a moldar-se tal qual as personagens de suas histórias.

O autor inicia as narrativas com citações de cunho moral e educativo que indicam o aprendizado que a criança deva ter a partir da narrativa lida como é possível verificar nas citações:

“Para podermos encontrar as respostas certas – seja em Português, Matemática ou História, seja na vida -, é necessário haver dedicação constante” (BENNETT, 1995, p.10). “Os pais demonstram que são responsáveis tomando conta de seus filhos. As crianças demonstram que são responsáveis obedecendo a seus pais”. (BENNETT, 1995, p.40) “O hábito da oração, como todos os bons costumes, deve ser consolidado quando ainda somos bem jovens”. (BENNETT, 1995, p.63)

Livros como esse lançaram um olhar sobre a literatura infantil que resgatava a ideia de ênfase na instrução e na formação moral da criança. A condução clara do propósito de textos desse tipo, não permitia que o leitor pudesse interpretar a seu modo o que a leitura ou as imagens trouxessem de informação, e a relação que se estabelecia entre leitor e obra prezava pela transmissão e recepção de informações tão somente, não por possíveis interpretações ou reelaborações pessoais (Brenman, 2012).

Atualmente, o chamado Livro “Infantil” vive um período de reflexão sobre suas estruturas e concepções, e a produção editorial busca alinhar seus textos ao pensamento contemporâneo para uma adequação aos valores que a sociedade vem consolidando. A obra de Monteiro Lobato, por exemplo, agora em domínio público, vem sendo reeditada com apontamentos sobre o tempo histórico no qual foi escrita não para justificar as fortes falas do autor quanto a questões complexas como o racismo,

mas, na tentativa de revelar ao leitor as diferenças de pensamento entre a época em que a obra foi escrita e o momento contemporâneo.

## UM PASSEIO PELA MATERIALIDADE DO LIVRO- OBJETO NOS PULOS DA SAPA TÔNIA

A busca por determinar o que é um livro ilustrado de forma mais sistematizada e compreensiva reflete o papel dos autores do texto e das imagens e do profissional que organiza o design do livro. A relação imagem/texto/materialidade compõe um “diálogo” entre partes que não necessariamente “conversam” da mesma forma. Imagem, texto, projeto gráfico do livro compõem partes de uma narrativa que podem expressar de formas diferentes um mesmo conceito.

Há no livro ilustrado, uma percepção de que a imagem faz inferências complementares ao texto escrito, não com o intuito de reproduzir os conceitos e ideias descritas, mas de forma a ampliar as possibilidades da história ao construir uma outra narrativa, paralela ao texto escrito:

As figuras nos livros ilustrados são signos icônicos complexos, e as palavras, signos convencionais complexos: entretanto, a relação básica entre os dois níveis é a mesma. A função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras, signos convencionais, é principalmente narrar. Os

signos convencionais são em geral lineares, diferentes dos icônicos, que não são lineares nem oferecem instrução direta sobre como lê-los. A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14)

O livro ilustrado apresenta um ritmo, uma dupla orientação de leitura em que a imagem constrói uma história tal como a palavra. Palavra/Imagem/Sequência organizam sua composição. O objeto livro extrapola as possibilidades de seus usos ao permitir que sua materialidade seja explorada como elemento da narrativa assim como o texto escrito e as imagens.

Ao ler, ao manusear, ao experimentar o objeto livro, o leitor tem a oportunidade de ampliar o conceito de leitura ao criar, a partir de sua materialidade, de seu projeto gráfico, cenas complementares ou até mesmo outras narrativas por meio de seu manuseio particular.

O livro *A Sapa Tônia* (RIVOIRE, 2018) permite que o leitor experimente esse extrapolar da narrativa, pois seu projeto gráfico em formato diferenciado sugere um manuseio distinto ao convencional. A história é contada em cenas descritas em texto e imagens em páginas que não estão fixas em um modelo de encadernação tradicional. Compostas em um papel de gramatura alta e numerados em sequência, as páginas constam soltas em uma caixa.

Figura 1 - Imagem do livro  
A Sapa Tônia



Fonte: Rivoire, 2018

Por não se encontrarem unidas por meio de nenhum processo tradicional de encadernação, as páginas soltas permitem que o leitor as manuseie a seu modo, com a liberdade de seguir a sequência sugerida ou não durante sua leitura. A autonomia sobre a forma como a leitura deve ser feita compete não à autora ou à equipe de produção do livro, mas ao próprio leitor.

O livro traz a história de uma sapinha que vive com suas duas mães uma vida como a de qualquer outra sapinha, que realiza cotidianamente as mesmas ações que outros filhotes, como tomar café, ir à escola, participar de apresen-

tações e observar as estrelas. A sapinha percebe alguns olhares estranhos por parte de outros animais sobre seu núcleo familiar, mas isso não a afeta, pois entende desde cedo que cada um é diferente do outro, que cada um tem seu jeito de ser, seu tipo como escreve a autora.

O texto escrito é composto por informações descritivas onde o contexto da narrativa é tratado sem deixar margem ao pensamento próprio do leitor, e sim a compreensão dos aspectos que compõem personagens e cenas da história. A composição do texto em sentido material por sua vez é organizada com informações não descritas em palavras, mas perceptíveis por meio do tato, do manuseio das páginas e da caixa que as guarda, e sugerem que a leitura extrapole as barreiras da narrativa registrada em palavra ao permitir que o leitor tenha a possibilidade de inferir na narrativa outras cenas, pensamentos e análises próprias.

A materialidade do livro amplia as possibilidades do texto, permite que o leitor seja protagonista da ação narrativa ao manuseá-lo tornando-o um elemento complementar à história. Walter Benjamin (2009, p. 69) ao analisar o manuseio do objeto livro pelas crianças traz essa análise e destaca que:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido

desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso.

A caixa que guarda as páginas com as partes da história apresenta em si uma materialidade que pode ir além do texto escrito. A caixa pode, por exemplo, constituir a “casa” da personagem, o local onde ela vive com suas duas mães e onde juntas realizam as atividades cotidianas descritas (como tomar café) e outras que o leitor imaginar, como brincar, assistir a programas, ler livros, dormir...

Ao chacoalhar as páginas com a caixa ainda fechada, o leitor pode ter a percepção de que a “sapa quer sair de casa”, de que “a noite já acabou”, que “o sol está alto” e “está na hora de ir para a escola”, “para o trabalho” ou para qualquer outro lugar. Essas informações não constam no texto escrito, mas a materialidade do livro permite essa exploração e a elaboração outros de pensamentos.

As páginas são numeradas, e a sequência da narrativa pode ser assim acompanhada, na ordem de acontecimentos sugerida pela autora. Essa é uma possibilidade, assim como a de alteração da ordem dos fatos ao realizar a leitura em ordem diversa, alternada da sequência numérica

convencional. O design do livro e sua materialidade permite inverter e reorganizar as cenas de forma que uma narrativa diferente pode ser criada e trazer outras perspectivas leitura.

O texto começa com a descrição da personagem central, a Sapa Tônia na página nº 1, e segue com a apresentação de suas duas mães e de seu nome que é bem comprido:

Figuras 2 e 3 - Imagem do livro A Sapa Tônia



Fonte: Rivoire, 2018

Na sequência das páginas, são revelados os afazeres de cada uma das mães de Tônia, são descritos seus colegas de escola, a apresentação escolar em que cada aluno imita um colega diferente, os olhares desconfiados de outras famílias para a família de Tônia e o desfecho com o retorno das três saps saltitando de volta pra casa olhando as estrelas no céu.

Figura 4 - Imagem do livro  
A Sapa Tônia



Fonte: Rivoire, 2018

A materialidade do livro possibilita que a leitura e a composição da narrativa se deem de maneira diferente, que as cenas sejam interpoladas, redirecionadas, alterando a sequência da história sem que seu sentido seja modificado. A cena final por exemplo, poderia constituir na verdade o início da história, e a apresentação de mães e da filha acontecer a partir desse momento em que as três observam as estrelas e Tônia questiona se cada uma tem seu tipo.

Figura 5 e 6 - Imagem do livro  
A Sapa Tônia



Fonte: Rivoire, 2018

A cena final seria então, por exemplo, a da página anterior, em que mães e filha retornam juntas e felizes pra casa após a apresentação escolar da filha. A percepção do leitor sobre a ordem dos acontecimentos e sua importância ou melhor forma de constar no texto não necessariamente precisa ser a mesma que a da autora, e perspectivas distintas podem ser obtidas sob ângulos de interpretação diferentes.

Figura 7 - Imagem do livro  
A Sapa Tônia



Fonte: Rivoire, 2018

Há ainda uma página posterior a narrativa, complementar, em que a autora revela de que “tipo” é ela própria e pergunta de qual tipo é o leitor. Tal questionamento sugere a inferência do leitor de forma a ampliar o texto literário com sua resposta, pois a resposta de cada um pode trazer outros elementos e extrapolar ainda mais o proposto na narrativa original.

Figura 8 - Imagem do livro  
A Sapa Tônia



Fonte: Rivoire, 2018

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sapa Tônia expõe o “pulo do gato”, ou melhor, “da sapa” na literatura para a infância, ao propor que o design do livro, que sua materialidade possa compor outras possibilidades de leitura a partir de seu manuseio. A leitura do livro segue de forma intensa, com atenção voltada para a narrativa, que exige que mãos e olhos atuem juntos, investigando as variadas formas de exploração de sua leitura, de seu projeto gráfico.

A materialidade do livro A Sapa Tônia é do “tipo” que sugestiona, que aguça a curiosidade, que estimula os sentidos, que atrai a atenção ao unir as sensações do leitor, que olha, que lê, que toca, que alterna as partes da narrativa a seu modo, com a liberdade de escolha que convida o leitor a refletir: se o livro pode ter seu próprio “tipo”, por que não as personagens, as pessoas, o leitor?

Ao retornarmos à questão inicial podemos perceber que, fosse essa uma literatura menor que não apresentasse qualidades literárias capazes de estimular as percepções e o pensamento de quem se propõe a lê-la independentemente de sua idade, essa possibilidade de expansão do pensamento não seria possível. A literatura infantil, o livro ilustrado, o livro-objeto trazem

experiências distintas de leitura em diferentes situações e contextos, mas não menores.

Ao fazer uso do objeto livro, o leitor tem a oportunidade de expandir a leitura ao criar a partir de sua materialidade cenas complementares ou até mesmo outra narrativa por meio de seu manuseio particular, de seu repertório próprio, pois como sugere Sophie Van Der Linden (2011, p.51), “a troca e circulação do livro entre diferentes suportes, as reedições, mas também as inovações relacionadas à sua materialidade, vão sempre ampliando nossa concepção tradicional do objeto”.

A Sapa Tônia impulsiona o leitor na ampliação de suas concepções, pois o estimula também a extrapolar as possibilidades de leitura, a “pular” de um lado a outro no movimento das mãos, dos olhos que com ela seguem por caminhos não lineares, mas traçados pelo próprio leitor, que como a sapa, pula, pula e pula de um pensamento a outro.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BENNETT, Willian John. **O livro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BRENMAN, Ilan. **A condenação de Emília: o politicamente correto na literatura infantil**. São Paulo: Aletria, 2012.

COELHO, Nelly Novares. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias**. São Paulo: Ática, 1999.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para Ler o Livro Ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MACHENS, Maria Lucia. **Ruptura e Subversão na Literatura Para Crianças**. São Paulo: Global, 2009.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: palavra e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RIVOIRE, Tati. **A Sapa Tônia**. Rio de Janeiro: Dagoia Livros, 2018.

LITERATURA PARA  
A INFÂNCIA E AS  
NOVAS MÍDIAS: A  
PLURALIZAÇÃO DA  
LEITURA ATRAVÉS  
DO APLICATIVO  
BAMBOLEIO EM  
PROJETOS SOCIAIS

VIEIRA, Mariana  
Amargós

Mestranda em Letras pela  
Universidade Presbiteriana  
Mackenzie e membro do  
grupo de estudo e pesquisa  
Literatura Infantil e Juvenil  
da UNIFESSPA.

[marianaamargos@gmail.com](mailto:marianaamargos@gmail.com)

# ARTIGO

LITERATURE FOR  
CHILDHOOD AND THE  
NEW MEDIA: THE  
PLURALIZATION OF  
READING THROUGH  
THE APPLICATION  
BAMBOLEIO IN SOCIAL  
PROJECTS

# Resumo

A literatura é diversa, é plural. As novas mídias disponibilizam uma grande diversidade de textos, vídeos e áudios repleto de histórias e informações. Mas quando falamos em literatura para a infância, em meio digital, há certo pré-conceito. Com a pandemia da COVID-19, muitas escolas e projetos de leitura tiveram que adaptar para o formato digital, entre elas as práticas de mediação de leitura. Então, desde o início da pandemia, houve uma proliferação de PDFs nas redes, e ao mesmo tempo a procura por aplicativos que oferecessem obras literárias digitais e digitalizadas. Neste trabalho, aborda-se a utilização do Bamboleio, uma biblioteca de livros digitalizados, com uma grande diversidade literária para crianças de 03 a 12 anos, por educadores de instituições não governamentais, Rafael, Vanessa e Paloma, e o relato da experiência que tiveram com as crianças, pontuando os benefícios e as barreiras encontradas para a propagação da leitura neste formato.

## Palavras-chave:

Literatura para infância; Mediação de leitura; Literatura digitalizada; Aplicativo; PDF.

# Abstract

Literature is diverse, it is plural. New media produce a great diversity of texts, videos, and audios full of stories and information. However, when we talk about children's literature, in digital media, there is a certain prejudice. With the COVID-19 pandemic, many schools and reading projects had to adapt to the digital format, including reading mediation practices. Therefore, since the beginning of the pandemic, there has been a proliferation of PDFs circulating, and at the same time, there has been a demand for applications that offer digitalized and digital literary works. In this research, among others, we consider the use of Bamboleio, a library of digitized books that is aimed for children aged 3 to 12 years and has huge literary diversity, founded by educators from non-governmental institutions, Rafael, Vanessa and Paloma, and their report of the experience they had with children, pointing out the benefits and barriers found for the propagation of reading in this format.

## Keywords:

Literature for Children; Reading Mediation; Digitized Literature; Application; PDF.

# INTRODUÇÃO

Em março de 2020 o novo coronavírus isolou todos dentro de suas casas, provocando o fechamento do comércio, de universidades e das escolas levando à obrigatoriedade da adaptação, forçada, para o ensino remoto. Com isso observou-se que muitas barreiras surgiram, uma delas com relação à realização das mediações de leitura com as crianças.

Houve, então, um aumento na propagação de livros em formatos PDF, não autorizados, ao mesmo tempo, ampliou-se a procura por bibliotecas digitais, onde os livros digitalizados são disponibilizados pelas editoras, não desrespeitando os direitos autorais, ao contrário dos PDF, que circularam nas redes muitas vezes por iniciativa das próprias escolas e/ou professores. E “no ciberespaço, o livro pode aparecer sob um formato específico – o do e-book -, mas não fica restrito a esse, já que incorpora obras tradicionais digitalizadas por meio de softwares adequados.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 34-35).

Este texto busca refletir sobre o acesso à literatura para a infância de qualidade, em formato digitalizado, durante a pandemia da COVID 19, e como a prática de leitura, antes realizada em sala de aula, onde as crianças liam juntas e trocavam suas experiências e impressões,

agora ocorreram no meio digital. E como esses educadores trabalharam a leitura com as crianças de maneira remota e presencial no contraturno da escola durante a pandemia no ano de 2021. Para isso foram recolhidos relatos de experiência dos educadores, Rafael, Vanessa e Paloma, de duas instituições não governamentais, Passatempo Literário e Guaiamum Curioso, por meio de entrevistas realizadas via *Google Meet*, trocas de mensagens no aplicativo *whatsapp* e de e-mail, no mês de outubro de 2021. Todos tiveram acesso à biblioteca digitalizada no aplicativo Bamboleio, uma plataforma de *streaming* por assinatura para *smathphones* e *tables*, por meio do projeto “Um por um”, realizado, em 2021, pelas idealizadoras do aplicativo, Tanira Malta e Padmini.

## BAMBOLEIO APP

A literatura é diversa, é plural. As novas mídias disponibilizam uma grande diversidade de textos, vídeos e áudios repleto de histórias e informações. Mas quando falamos em literatura para a infância no ambiente virtual ainda há certo pré-conceito.

Lucia Santaella nos diz que:

[...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas a decifração das letras, mas veio também incorpo-

rando, cada vez mais, a relação entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação. [...] não dá para manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro, o ato de ler foi também se expandindo para outras situações [...] antes mesmo do advento do cyberspaço, [...] fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. (2004, p. 17-18)

Assim como a multiplicidade de tipos de leitores, há também dentro da literatura eletrônica diversos formatos de textos: os digitalizados, os hipertextuais, os hiper midiáticos, entre outros. Abordaremos aqui a literatura digitalizada que são “textos produzidos originalmente no formato tradicional e posteriormente são digitalizados, não havendo nenhuma ruptura nesse texto ao ser transmitido pelo suporte digital” (CARVALHO, 2010, p. 158).

Importante frisar que os PDFs foram fortemente veiculados no início da pandemia da COVID-19 em 2020, sem autorização prévia dos autores e/ou editoras, rompendo assim com a Lei Federal do Direito Autoral nº9.610, de fevereiro de 1998, que

segundo o artigo 29 “Depende de autorização prévia e expressa do autor a utilização da obra, por quaisquer modalidades, tais como: I - a reprodução parcial ou integral”. Mas ao mesmo tempo olhares foram voltados para aplicativos produzidos no Brasil, onde apresentam uma ampla biblioteca digital de livros para a infância, como por exemplo, o *Elefante Letrado*, a *Árvore de Livros* e o *Bamboleio App*.

Neste trabalho daremos visibilidade ao *Bamboleio App*, um aplicativo pago desenvolvido em formato de streaming para smartphones e tablets, tanto para sistemas operacionais Android como IOS, importante frisar que este aplicativo não funciona em notebooks e desktops. Para ter acesso a biblioteca basta baixar o aplicativo em seu dispositivo eletrônico e realizar a assinatura. São oferecidos 3 dias gratuitos para que o assinante conheça a plataforma de livros digitalizados, após esse prazo para continuar usufruindo deve realizar o pagamento de R\$ 19,90<sup>1</sup> para ter acesso aos livros.

Ao abrir o aplicativo, o leitor encontra sempre um “Livro Destaque”, que é atualizado a cada 15 dias; vêm ao lado algumas indicações de leitura, isto é, livros selecionados a partir das perguntas respondidas na ocasião do cadastro. Outra coluna registra os últimos livros lidos pelo assinante, e, a seguir, os destacados como favoritos, conforme as figuras 1, 2 e 3:

1. Valor verificado pela última vez em 12 de dezembro de 2021.

Figura 1 - Abertura do aplicativo Bamboleio



Fonte: Bamboleio APP 2021

Figura 2 - Segunda página do aplicativo Bamboleio



Fonte: Bamboleio APP 2021

Figura 3 - Terceira página do aplicativo Bamboleio



Fonte: Bamboleio APP 2021

Para buscar um livro, o leitor pode utilizar a lupa e digitar o nome do livro (Fig. 4) ou até mesmo uma palavra, ou pode acessar as categorias (Fig. 5) que estão divididas por editora, idades (3 a 5, 6 a 8 e 9 a 13 anos), além

de estarem divididos também por temas, como afetos, diversidade, cultura indígena, clássicos, leitura para bebês, protagonismo negro, publicações independentes, entre outros.

No início de 2021, o *Bamboleio* realizou uma campanha chamada "Um por Um" onde cada assinatura realizada no mês de março, seria revertida para um projeto social. A campanha, além de promover o aplicativo, ampliar o acesso à literatura infantil de qualidade e formação de leitores. Primeiramente, foram abertas as inscrições para os projetos sociais interessados em receber essas assinaturas. Após essa data, as idealizadoras do Bamboleio, Tanira Malta e Padmini, selecionaram os 3 projetos que melhor correspondiam aos quesitos da seleção, assim definidos:

Escolher 3 projetos de diferentes cidades, de preferência que não sejam do Sudeste e nem do Sul, para expandir o nosso alcance. É importante sentirmos que o acesso irá agregar de alguma forma no dia a dia daquele projeto. Dar preferência para projetos que tenham como foco principal educação e cultura. (Critérios de Seleção para participação no Projeto Um por Um)

As instituições selecionadas foram: *Guaiaum Curioso*, *Passatempo Educativo*, *Parceiros da Educação* e "*Bebeteca*" *UFMG*. No mês de abril, foram contabilizadas as assinaturas feitas no mês de março e elas foram distribuídas para as instituições selecionadas.

Em um primeiro momento, as idealizadoras do *Bamboleio* fizeram um encontro virtual com os educadores envolvidos nos projetos sociais a fim de apresentar o aplicativo e suprimir qualquer dúvida com relação à sua utilização, para, só então, disponibilizarem o login e senha para eles.

Importante ressaltar que cada instituição recebeu um número de assinaturas para disponibilizar tanto para os educadores do projeto quanto para as famílias que tinham acesso a smartphones e tablets para realizarem a leitura em suas casas. Além disso, os projetos escolhidos foram aqueles onde o acesso aos livros são mais precários, mostrando assim o quanto o livro no meio digital pode alcançar mais pessoas e chegar mais longe.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS EDUCADORES

Entre as quatro instituições contempladas para receber as assinaturas traremos aqui o relato de educadores de apenas dois projetos. Os depoimentos foram colhidos através de entrevistas feitas via *Google Meets*, *whatsapp* e *e-mail*. Buscamos ouvir os relatos e as experiências vividas pelos educadores durante a realização de seus projetos em cada escola e comunidade.

O primeiro que apresentamos aqui é Rafael, morador da periferia de São Paulo, formado pelo Recreator, um projeto de formação humanística

e capacitação para jovens na área de recreação pedagógica. Hoje, Rafael é coordenador voluntário de projetos, estagiário e educador na Passatempo Educativo. A instituição recebeu 200 assinaturas e alcançou uma média de 180 crianças e educadores distribuídos por São Paulo, Bahia, Pará e Distrito Federal.

A Passatempo Educativo, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, desenvolve projetos na área educacional, cultural, preservação ambiental e desenvolvimento do turismo sustentável e que, por conta do isolamento social, teve que se reinventar e descobrir novos caminhos para chegar a essas crianças, o que foi feito por meio do Projeto Reforço Interativo, que tem impactado a educação de centenas de crianças. Antes da pandemia da COVID-19 atuava apenas na região de Cotia, mas, por conta da pandemia ampliou sua atuação para outros estados como Bahia, Pará e Distrito Federal.

A segunda é a educadora Vanessa, mora em Barra de Caravelas – Bahia, formada em Ciências Biológicas, faz parte da Filarmônica da Lira Imaculada Conceição e é monitora da Guaiamum Curioso dentro da Filarmônica. A Guaiamum Curioso é um grupo que reúne pais, suas crianças e educadores interessados em constituir um espaço de educação integral onde todos tenham oportunidade e voz que se concretizou no projeto da Guaiamum Curioso, “aldeia de apren-

dizagem” situada na cidade de Caravelas, no extremo sul da Bahia.

O nome “aldeia de aprendizagem” surgiu a partir da sistematização de conceitos cujo alicerce é um modelo de aprendizagem baseado em metodologias pedagógicas que almejam a transformação social e cultural de educandos, educadores, pais e demais cidadãos de forma comunitária, participativa e inclusiva.

Dentro do projeto “Um por Um”, a Guaiamum Curioso recebeu 20 assinaturas e alcançou, no projeto com a professora Vanessa, uma média de 15 crianças atendidas na Filarmônica.

Tanto o Passatempo Educativo quanto a Guaiamum Curioso disponibilizaram assinaturas para educadores, pais e alunos que têm acesso a *smartphones* ou *tablets*. Em ambas as instituições foram realizados projetos de leitura e atividades lúdicas com as crianças. Na *Passatempo*, o encontro é marcado a cada 15 dias com uma turma de 50 crianças que estão desenvolvendo as atividades escolares em suas casas. É proposta uma atividade de leitura com o educador Rafael via *Google Meet* para realizarem a atividade. Já a Vanessa da *Filarmônica* desenvolve atividades semanais, presenciais, com as crianças realizando as leituras no *Bamboleio*.

Ambos os projetos enfrentam barreiras, pois nem todas as comunidades e suas famílias têm acesso à

internet e a dispositivos eletrônicos para realizarem a leitura dos livros solicitados. Muitas dessas crianças têm acesso ao aplicativo somente nos momentos das aulas virtuais ou presenciais, visto que algumas escolas estão funcionando em regime híbrido de ensino. Sobre essa questão Renato Soffner diz que:

Freire nos lembra novamente do perigo de que, mesmo com tais vantagens apresentadas pela tecnologia, o acesso ainda é fator de restrição em seu papel pedagógico, especialmente quando pensamos nas populações de baixa renda e de poucas oportunidades deste país. (2013, p. 156).

No entanto, mesmo com essas barreiras, os educadores informaram uma melhora ao acesso de livros, principalmente por conta da diversidade bibliográfica que o aplicativo Bamboleio apresenta atualmente, são mais de 300 títulos disponíveis para leitura.

No âmbito do projeto Passatempo Educativo, Rafael relatou que houve melhora inclusive da leitura dentro de casa: uma aluna do quinto ano do ensino fundamental I relatou que tem convidado os pais para lerem para ela antes de dormir, proporcionando assim uma troca maior de afeto entre eles.

Além disso Paloma, responsável pela Guaiamum Curioso, relatou que

Entendemos que no território em que vivemos os benefícios da utilização do *Bamboleio* ultrapassam a pandemia, pois são crianças que não tem acesso regular a livros, mesmo nas escolas, não há bibliotecas, apenas alguns livros distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático é um programa do Governo Federal do Brasil). Desta maneira, os benefícios são muitos: como acesso a literatura de qualidade; livros com temáticas diversas; acesso a uma grande quantidade de livros; facilidade de acesso por poder ser utilizado dentro de casa e a qualquer momento do dia; leitura em meio a seus familiares o que promove relações de afeto.

O relato de Paloma sobre a questão do acesso a literatura por conta das limitações materiais e/ou culturais se assemelha muito com o que Cecília Bajour aponta:

Grande parte da população não tem ao seu alcance a possibilidade de escolher momentos de privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam as políticas de exclusão. E também pelas manifestações de receio ou preconceito em relação àquele que se recolhe para ler como alguém que “perde tempo”, “não faz nada de útil”, “isola-se dos outros”, “se faz de intelectual”, etc. É mediante esse destaque conferido às cenas sociais de leitura (não em

oposição às solitárias, mas em diálogo com elas) que reinterpreto a ideia de “levantar a cabeça” à luz da metáfora de “ouvir nas entrelinhas”. Interessa-me a potencialidade dessa confluência para voltar à questão inicial sobre a possível semelhança entre ler e escutar. Se a escuta da qual falaremos em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor – suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações –, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados. (2012, p. 21-22)

Portanto, podemos dizer que os dispositivos móveis utilizados para acessar os livros digitalizados são “operador(es) de *potencialização de informação*” (Levy, 2011, p. 41), auxiliando assim na propagação da leitura e formação de leitores.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da tecnologia é possível levar informação, cultura, entretenimento, educação, literatura, entre outros benefícios para as áreas mais remotas. Nestes tempos de pandemia de COVID-19, foi por meio de possibilidades como as propiciadas pelo aplicativo *Bamboleio*, que a literatura chegou para essas crianças e educadores dos projetos aqui comentados, portanto, é permitido afirmar que os livros digitalizados no aplicativo, além de preservarem os direitos autorais, tem um maior alcance que os livros físicos, possibilitando assim acesso a de literatura para a infância de qualidade.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998.** Lei regula os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm) Acesso em: 12 de dez. 2021.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Literatura infantojuvenil: diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 2, p. 154-169, jul/dez. 2010.

FILARMÔNICA LIRA IMACULADA CONCEIÇÃO. Página Inicial. Disponível em: <http://filarmonicadabarra.blogspot.com/> Acesso em: 12 dez. 2021.

GUAIAMUM CURIOSO. Página inicial. Disponível em: <https://prosas.com.br/empreendedores/8221-aldeia-de-aprendizagem-guaiamum-curioso> Acesso em: 12 dez. 2021.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

PASSATEMPO EDUCATIVO. Página inicial. Disponível em: <https://www.>

passatempoeducativo.org.br/ Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no cyberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SOFFNER, Renato. **Tecnologia e educação:** um diálogo Freire-Papert. Tópicos educacionais – UFPE, Recife, v. 19, n. 1, p. 147-162, jan/jun. 2013.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira:** uma nova/outra história. Curitiba: PUCPress, 2017. E-book.

# ARTIGOS LIVRES

CIDADE E  
SENSIBILIDADE:  
SÃO PAULO NAS CARTAS  
DE MARTINIANO MEDINA  
(1908-1910)

CITY AND SENSIBILITY:  
SÃO PAULO IN  
MARTINIANO MEDINA'S  
LETTERS (1908-1910)

MAMBELLI, Arianne

Graduada em História (UNISA)  
egressa do Grupo de Pesquisa  
Ciência, Saúde, Gênero e  
Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq.

mambelli.arianne@yahoo.com.br

# Resumo

Este artigo versa sobre o cotidiano paulistano no início do século XX e a emergência de uma cultura urbana, bem como sobre a sensibilidade moderna frente às transformações do espaço social, considerado cosmopolita e europeizado. A análise parte de um conjunto documental de cartas escritas por um sujeito comum, Martiniano Medina, entre 1908 e 1919 e cujas informações foram balizadas pela bibliografia e outros registros de jornais e revistas publicadas à época, disponíveis online. O texto, portanto, é uma tentativa de resgate do imaginário e da sensibilidade de um homem comum e dos elementos constituintes desse *ethos* urbano moderno paulistano, por meio da escrita epistolar.

## Palavras-chave:

Cidade; Sensibilidade; Correspondência; Cultura Urbana.

# Abstract

This article focused on the São Paulo daily life in the early twentieth century and the emergence of an urban culture, as well as the modern sensibility to the transformations of social space, considered cosmopolitan and europeanized. The analysis begins with a documental collection of letters written between 1908 and 1919 by a common man, Martiniano Medina, whose information was buoyed by the bibliography and other sources of newspapers and magazines published at the time, available online. The text, therefore, is an attempt to rescue the imagination and sensibility of a common man and the elements of modern urban *ethos* of the São Paulo city, through the epistolary writing.

## Keywords:

City; Sensibility; Letters; Urban Culture.

# INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo do início do século XX exibe, a quem a admira nos detalhes, especificidades que elucidam sua forma e conteúdo, ou seja, aquele que se propor a admirá-la profundamente encontrará uma fonte de informações quase inesgotável e variada, que permite resgatar os aspectos mais singulares da história paulistana: a alma da cidade. Esse aspecto é possível de ser alcançado pelo historiador através do resgate da sensibilidade como objeto de estudo.

Como demonstra a historiografia, Johan Huizinga (1872-1945) já notara, no início dos anos 1920, a importância histórica das paixões e das sensibilidades, sugerindo uma busca pelo aspecto sensível nas fontes (PESAVENTO, 2007a). Tal busca possibilita ao historiador da cultura perceber como os sujeitos constroem e apreendem as experiências em épocas diferentes, criando significados, códigos, valores e representações que movem a história e caracterizam uma época. Neste estudo, pretendemos evidenciar traços do sensível na construção da identidade de classe da elite paulistana no início do século XX.

Ângela de Castro Gomes (2004) evidencia que as pessoas registram suas experiências sensíveis em documentos pessoais, como diários e cartas, e neste momento privado de escrita de si, passam para o papel características da sociedade e da época em que vivem. Essa ação carrega impressões de um outro tempo, são registros de sensibilidades passadas e

“É justamente nesse espaço privado, que de forma alguma elimina o público, que avultam em importância as práticas de uma escrita de si” (2004, p. 9).

As cartas, portanto, constituem uma prática de escrita em que há expressão da intimidade, da particularidade privada, sendo por isso, um tipo de documento de significativo valor para estudos culturais interessados em reconhecer processos históricos a partir da dimensão sensível da experiência humana e este é o ponto de onde partimos para a construção dessa pesquisa, e no qual nos fundamentamos.

O conjunto de cartas analisado para o desenvolvimento deste estudo, que está disponível no arquivo do *Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento – CISGES/UNISA/CNPq*, permite reconhecer experiências de um homem comum, que viveu no início do século XX na capital paulista, pois estes registros, escritos entre 1908 e 1919, trazem ao presente um cotidiano distante que transforma o modo como percebemos e interpretamos a história da cidade de São Paulo, principalmente quando nos voltamos à cultura e balizamos a análise com outros registros da época e com a historiografia - o que não implica supor que tais registros narrem a verdade dos fatos. Como Paul Veyne (1982) indica, tudo é histórico e o viés lacunar da História resulta em uma “ciência” cuja teoria-método não está acabada, mas em constante movimento.

Neste estudo a cidade é um elemento axial, é o palco onde as sensibilidades são criadas, experimentadas e registradas e, por isso, deixa de ser apenas o lócus

onde ocorrem os eventos. O espaço urbano se torna “um problema e um objeto de reflexão, a partir das representações sociais que produz e que se objetivam em práticas sociais” (PESAVENTO, 2007b, p.13). O viver na urbe só é apreendido por meio dos sentidos, são eles que conferem ao indivíduo a noção do real, do palpável, do tangível e visível, compondo a representação e o *ethos* urbano.

Deste modo, além de contribuir como estudo da escrita epistolar, este artigo pretende evidenciar que a dimensão sensível das práticas cidadinas forjaram o cotidiano das experiências de classe na cidade de São Paulo quando ela pretendia alçar prestígio e status de urbe moderna, e que as revistas do período são fontes históricas significativas que corroboram a interdependência entre a realidade da experiência urbana e a imagem que sujeitos que buscavam crescer junto com a cidade faziam dela.

A primeira parte do texto, portanto, apresenta o nascimento da cidade de São Paulo como uma urbe moderna, europeizada e dinâmica através da historiografia e de uma série de fragmentos de revistas publicadas à época. A segunda parte explora a formação do *ethos* paulistano e de uma classe emergente, e busca caracterizar a cidade como espaço onde as experiências sensíveis agem sobre a realidade empírica e imagética dos indivíduos. Por último, analisa-se o conjunto de cartas escrito por Martiniano Medina, entre 1908 e 1919, e evidencia-se os vestígios da dimensão sensível da sua experiência como cidadão emergente em São Paulo.

## FORJA-SE A URBE: SÃO PAULO E O INDIVÍDUO MODERNO

O contato entre o universo cultural europeu e o Brasil foi estreitado nos primeiros anos do século XX. O centro paulistano, visto em determinado momento como o burgo dos estudantes, expõe esta situação na medida em que reflete a fusão de perspectivas culturais cotidianas, como comenta Raquel Glazer:

[...] a ‘*cidade dos acadêmicos*’, dos jovens [...] filhos da elite agrária ou apenas detentores de ‘capital social’, aprendizes do poder ou membros do aparelho burocrático administrativo imperial, [...], que deram brilho, vida e vigor à velha vila, cidade de restrito espaço físico, temporalmente mediando o barro e o tijolo, romanticamente vivida/imaginada, sonhadamente industrializando o futuro, não existe mais. Daquele período só sobreviveram as idéias, os primeiros traços palpáveis renascentes nos frágeis e efêmeros jornais acadêmicos [...] (1993, p.169)

O fragmento explicita a alteração do cotidiano do centro paulistano e salienta o direcionamento de pessoas de classe social elevada para os espaços urbanos que intensivamente se estruturavam na primeira década do século XX; explicita também o resgate dessa cidade por meio dos registros: ela não existe fisicamente, é um palimpsesto real, mas existe nas memórias daqueles que a viveram e criaram.

Quando analisamos publicações em revistas da época é notável que se

intencionava aproximar os membros da elite paulistana às sociedades modernas europeias. Nota-se que o glamour e a qualidade de vida proporcionada pelas novas sociabilidades inundam as revistas da capital, dando os primeiros impulsos ao frenesi da paulicéia. As revistas, nesse sentido, são vitrines admiradas com desejo, que naturalizam padrões recém-chegados à cultura dos que vivenciam o cotidiano do centro da cidade e apresentam o caminho a ser percorrido pelos cidadãos paulistanos para alcançar e pertencer ao mundo moderno.

Na edição de 24 de dezembro de 1909 da revista *Gazeta Artística* é possível perceber, entre anúncios de instrumentos musicais e joias e entrevistas com celebridades internacionais que as novas regras de sociabilidade ganhavam público cada vez maior e selecionado. Vale destacar, a menção dada por um outro periódico que circulava na cidade, a revista *Moulin Rouge*, onde se dizia:

Os freqüentadores do gênero tão apreciado de café-concerto, deliciaram-se, toda a quinzena, com a *troupe* que trabalha no theatrinho do largo de Payssandú. Cançonetistas, acrobatas, dançarinas e contorcionistas, todos muito interessantes, mantiveram todas as noites animada concorrência [...] realmente, são de lindíssimo efeito as projecções luminosas com que Blanche Neva exhibe as diversas poses da celebre dança (GAZETA ARTISTICA, 29/12/1909).

O deslumbre causado pela elegância, caracterização e performance dos artistas

nos iluminados espetáculos atua na construção da identidade de uma pauliceia moderna, que caminha para se afastar do pequeno burgo. A ideia de que existia concorrência entre os teatros sugere que se consolidava um público aberto a apreciar estas propostas de entretenimento com novos valores. Nesta mesma edição, a passagem que se segue revela o público familiar que frequentava o *Theatro Casino*: "O elegante theatrinho da rua Onze de Junho continua a ser o centro favorito da frequência das famílias, que se divertem com as interessantes exhibições cinematographicas e as cançonetas [...]" (p. 12) sugerindo uma imagem conservadora do ambiente, onde reúnem-se as famílias, de forma saudável e de acordo com a ordem social e religiosa vigente, fato que é também evocado na revista *A Lua* um ano depois: "O elegante *music-hall* tornou-se ponto predilecto do mundo chic" (A LUA, 01/1910).

Ainda nesta edição da *Gazeta Artística*, a revista elenca aos leitores em um texto intitulado *Através das artes*, um panorama geral dos eventos culturais correntes. São festivais em Berlim, Bruxelas, Nova York e outras capitais. Os detalhes e atenção à datas e explicações acerca dos eventos pressupõem um leitor específico, que reconhecerá o conteúdo como signo de uma nova realidade.

Tais sinais permitem considerar que o público alvo da revista pode ser entendido como formado por estrangeiros, membros da elite urbana paulistana, detentores de capital ou mais timidamente emergentes nacionais que se inseriram no movimento de renovação

cultural através justamente destes mecanismos de divulgação e aproximação, os jornais e revistas. Por meio das revistas, homens e mulheres se apropriam e modelam seus discursos e comportamentos na medida em que são tocados por essas informações.

Um anúncio, no final desta edição da revista *Gazeta Artística*, conclui perfeitamente a ideia de movimentação e dinâmica do cotidiano como promotor de novas sociabilidades ao criar concomitantemente um imaginário acerca do real idealizado. Informava o anúncio: “O *Gran Bar Restaurant Miguel Pinoni*, na rua São Bento, é um Estabelecimento de primeira ordem, especialmente e caprichosamente montado para as Ex.<sup>mas</sup>Famílias/Aberto até depois dos espetáculos [...]” (GAZETA ARTISTICA, 24/12/1909).

Chegavam ao centro paulistano bares e restaurantes inspirados nos modelos franceses. A sociedade tinha a chance de experimentar uma rotina diferente daquela que limitava o divertimento apenas para dentro de casa ou à viagens ao exterior. Sair à noite tornava-se possível não somente para rapazes, que buscavam divertimento em bordeis ou *garçonnières*, mas para famílias inteiras e principalmente as emergentes. Margareth Rago elucida a dinâmica conferida à cidade na primeira década do século XX através das impressões de Alfredo Moreira Pinto:

Depois de trinta anos de ausência [...] descrevia entusiasticamente a cidade moderna que encontrava em 1900. Além de visitar praças, ruas, bancos, fábricas, secretarias, pri-

sões, preocupado em construir uma imagem positiva do progresso e da modernização urbana, destacava rapidamente a presença feminina nas ruas comerciais do centro como indício das profundas alterações dos costumes e dos valores daquela sociedade (1991, p. 55).

No contexto em que Martiniano escreve suas cartas, a cidade de São Paulo define novos contornos e consolida valores, práticas e comportamentos de classe. A cidade confere um novo sentido às experiências citadinas, ditas modernas. A cultura do consumo se estabelece ao passo que se consome uma cultura modelo, que vem de fora. Em anúncios da revista *A Lua* é possível notar como se ordenava um discurso moderno para as classes médias urbanas. A *Maison de Coiffeur Suardi & Caccuri* afirmava:

A nossa bem cuidada officina dispõe dos ultimos elementos dos principais centros da Europa e da America [...] Nossos modelos ultimamente exhibidos reflectem fielmente os últimos figurinos de Pariz, Londres e Buenos Aires; merecem por isso a atenção das Senhoras paulistas que amam a elegância e o bom gosto [...] (A LUA, 01/1910).

Envolvidas por estes anúncios “as Senhoras desta culta cidade”, como continua o mesmo anúncio, buscavam adquirir os sortimentos que se tornavam necessários à beleza, visto que agora as paulistanas cruzavam pelas ruas com as mais belas e educadas damas europeias (RAGO, 1991).

O discurso verificado nas revistas atua de forma sensível no comportamento dos sujeitos. Esther Figueiredo, jovem paulistana a quem Martiniano endereçava as cartas, participava das transformações sociais que dinamizavam a cidade, Esther e Martiniano apreendiam e representavam esta pauliceia onde “[...] generalizava-se o hábito de freqüentar cafés para encontrar amigos, fazer novas amizades, trocar idéias, contemplar os transeuntes – enfim, praticar uma nova forma de sociabilidade” (RAGO, 1991, p. 54-55).

Durante o período em que as cartas foram postadas ocorre uma singular alteração dos hábitos paulistanos. Os cafés do centro abrigavam a todos que desejassem passar algum tempo fora de casa, afastara-se a ideia de ser vadiagem e símbolo de inferioridade reunir-se alegremente com amigos em lugares afeitos, ao contrário, frequentar ambientes externos reverberava a experiência da modernidade, possibilitava conhecer novas pessoas, travar negócios e exercer a cidadania urbana.

A pauliceia modernizara-se. Os cafés-concertos, teatros, cinemas, bares e restaurantes, bem como bordéis e botiquins atraíam público cada vez maior e este grande novo público ainda não se comportava de acordo com os costumes modernos, o que permite supor que a modernidade produziu outras segregações. Nesse cenário, muitos dos que emergiam traziam arraigado costumes culturais desprezados pela nova elite urbana, portanto, desejavam modernizar-se, ou foram induzidos a isso. Numa interessante sessão

de *A Lua*, em 1909, fotos do “triângulo as quintas” exibem o movimento e os sujeitos que vivenciam a urbe.

Segundo Ângela de Castro Gomes, neste momento emerge “[...] a figura de um cidadão moderno, dotado de direitos civis [...] e políticos [...]” (2004, p. 11) que passa a criar a imagem de si na sociedade que o cerca. Daí nota-se como se articulam os discursos em revistas, novas sociabilidades e em registros de memória cujo “[...] significado ganha contornos específicos com a constituição do individualismo moderno” (2004, p. 11).

O triângulo, por tanto, torna-se palco onde transeuntes representam sua inserção na modernidade. Nesta sessão de fotos presente na revista *A Lua* de 1909 destacam-se o Conde Barbiellini, editor da revista *Chacaras e Quintas* e duas mulheres acompanhadas, trajadas de acordo com as tendências europeias chegadas à capital que simbolizam a alteração dos hábitos cotidianos da pauliceia. A era moderna carrega maior liberdade para as mulheres de elite, liberdade cunhada no consumo e na reconstrução da imagem da mulher, pois “Nos bulevares, nos salões ou no concerto, lugares múltiplos da recepção humana, as mulheres têm uma função de representação. Sua elegância, seu luxo e mesmo sua beleza exprimem a riqueza ou o prestígio de seus maridos [...]” (PERROT, p. 15, 1998) e amplia o debate para os estudos de gênero em São Paulo.

Devemos, entretanto, considerar que o posicionamento da revista como porta-voz de um discurso burguês e mo-

dernizador dos costumes urbanos, utiliza mecanismos para criar a imagem da cidade desejada. Os homens e mulheres fotografados contribuem para reforçar no imaginário um centro paulistano dinâmico, frequentado por membros da elite urbana, ávidos por consumir ou possuir novidades estrangeiras da vida moderna. O discurso parte de uma sensibilidade empírica, compartilhada primeiramente pela alta aristocracia paulista, mas que se difunde impulsionada pelo espírito modernizador e civilizador da cidade entre pessoas menos abastadas, como os que adquiriram capital e prestígio ao assumir novos cargos administrativos e comerciais surgidos neste processo, como ocorreu com Martiniano Medina. O discurso confere significado à urbe, torna a cidade um organismo movido à emoção do viver urbano estampado nas revistas e vitrines.

A nova elite urbana quer alcançar o prestígio da alta sociedade, frequentar os mesmos locais, representar a mesma cultura, o novo *ethos*. A sensibilidade moderna se apropria dessa classe social em ascensão e alcança significativamente pequenos proprietários de terras e casas de comércio e contratados para o serviço público. São estes novos sujeitos urbanos que com desejo de ascensão movem o viver urbano e consolidam o imaginário paulistano “[...] que identifica, classifica e qualifica o traçado, a forma, o volume, as práticas e os atores desse espaço urbano vivido e visível” (PESAVENTO, 2007b, p.14). É nesse sentido que o centro da cidade se constitui como espaço onde sociabilidades aburguesadas,

casas de comércio e elite se confundem, longe da interferência de indesejáveis, como pobres e negros, para deste modo consolidar novos hábitos sociais, como reitera Margareth Rago:

As missas, antes única opção de lazer, eram substituídas pelas temporadas líricas apresentadas no Teatro São José, criado em 1876; pelas exposições teatrais e de cantores no Politeama, no Teatro Santana, ou nos cafés cantantes, como o Eldorado e Eden-Club; [...] Desenvolvia-se o gosto pelas corridas hípicas realizadas no Hipódromo do Jockey Club, na Mooca. [...] As novas lojas, sortidas com mercadorias importadas e bem ornamentadas, fascinavam os olhares deslumbrados de homens e mulheres ansiosos por viverem a fantasia de ingressar num novo tempo histórico, sintonizado com as nações mais civilizadas [...] (1991, p. 56-57)

Notável na revista *A Lua* é o grande número de anúncios que evidenciam e valorizam produtos e serviços importados em lojas de chapéus, joias, guarda-chuvas, secos e molhados, instrumentos musicais, medicamentos, perfumes e principalmente peças de vestuário, como a *Maison de Blanc*, que oferecia as melhores roupas brancas para senhoras e crianças como afirma o anúncio de março de 1910, a *Alfaiataria Estrella do Brazil* que possuía “completo sortimento de fazendas inglesas e francezas” para moda masculina, assim como *Au Bon Marché*, “o mais completo sortimento em blusas” e que trazia o “[...] ultimo modelo de Paris” (A LUA, 02/1910) em cujo anúncio

exibe a bela arquitetura da ornamentada fachada da loja e uma vitrine sortida com diversos modelos, sugerindo a preocupação com a imagem moderna do estabelecimento, que chama a atenção dos transeuntes, principalmente do público feminino, pelo requinte e elegância tipicamente europeizados. Assim, como esclarece Michellet Perrot acerca das mulheres na França do século XIX:

“[...] as liquidações desencadeiam as paixões das donas de casa, que se amontoam ao redor das prateleiras e dos cestos. Numa orgia de luzes e de perfumes, as mulheres sonham com a beleza e acariciam os tecidos como o fariam com um corpo desejado.” (1998, p. 40)

Em perfumaria, o moderno anúncio da *Drogaria e Perfumaria Braulio e Cia* (A LUA, 01/1910) ilustra o “bellissimo estabelecimento que honra a S. Paulo fino sortimento de perfumaria e artigos de toilette dos melhores fabricantes”, valendo-se de uma pequena sátira. A sutil ênfase conferida à França e Inglaterra revela os modelos sociais a serem seguidos pelos paulistanos na tentativa certa de reordenar os hábitos citadinos. A figura da mulher ideal, representada na ilustração, revela a postura delicada de andar de acordo com a moda, que valoriza a elegância padrão comum à *Belle Époque* europeia.

Deste modo, o impacto sensível deste discurso nos antigos hábitos paulistanos, através da apropriação de uma nova experiência social, urbana, modela um conjunto de significados cotidianos

de representação dos costumes europeizados que redimensionam as práticas sociais da *Belle Époque* em São Paulo.

## ETHOS PAULISTANO: SENTIMENTO E CULTURA URBANA

O *ethos* urbano consiste na sensibilidade representada do ideal citadino de um tempo. Se forja ao passo da apropriação desse imaginário pelos cidadãos no cotidiano, nos costumes, na cultura de uma época (PESAVENTO, 2007b). O *ethos* paulistano, a identidade da urbe frenética, elegante, moderna, aburguesada e europeizada surge no decorrer dos anos iniciais do século XX. A apropriação da nova realidade, representada no discurso individual, e a consolidação do imaginário urbano transpassam a realidade, isso significa que o comportamento de classe e o discurso antecedem o mundo físico e real, que demora mais para estruturar-se.

A propósito da apropriação de um discurso modernizador e criador do imaginário da cidade, temos uma passagem em tom humorístico publicada em A Lua, de janeiro de 1910: “Anúncio/Precisa-se de um pequeno terremoto para a parte velha da cidade, entre o Largo de São Francisco e Consolação com suas archaicas adjacências” (A LUA, 01/1910). A sátira revela um universo onde nada do arcaico passado paulistano deveria perpetuar, evidencia como o imaginário paulistano

representava a cultura que se forjara e como afastavam-se da velha cidade, dos velhos hábitos. Os empreendedores, ávidos pelos lucros advindos dessa nova sensibilidade e portadores do discurso de um novo comportamento social, pretendiam uma São Paulo moderna, ilustrada por imagens importadas e companhias teatrais que traziam as belas damas para desfilarem a moda parisiense e acentuar a identidade de classe.

O comportamento do novo cidadão era como o de um sujeito não identificado pela revista, como se verifica neste fragmento:

Entretanto, vale a pena ver aqui retratado o elegante Dr. W. L./Quem não o conhece?/Chic, vestindo-se com apurado gosto, o Dr. tem consciência da bonita figura que faz no nosso mundo *smart*, e aproveita essa qualidade, exibindo-a nas frisas dos theatros, á porta do S. Paulo Club e em seu confortável automóvel/Não dizemos a posição que S. Ex.<sup>a</sup>. ocupa na administração pública para não converter este esboço a carvão em photographia (A LUA, 02/1910)

Esbanjando ornamentações modernas, comportamento elegante, galgando o bom gosto, os homens da *belle époque* paulistana, principalmente aqueles cujos cargos eram públicos, em governos ou órgãos de controle e manutenção, como Martiniano Medina, enquadravam-se com naturalidade cada vez maior aos modelos importados. Portavam-se de acordo com a classe social,

frequentavam os locais em que seu prestígio e poder fossem reconhecidos. Estes homens da nova elite urbana buscavam cada vez mais consolidar sua condição através da modernização dos costumes, adotando a nova cultura que torna o centro da cidade um reduto do capital e de uma sociedade aburguesada.

Uma ilustração humorística em A lua, de janeiro de 1910, possui o seguinte diálogo:

- Quem é esse cara de caixeiro que te cumprimentou?/-Não diga assim, Papae!/É o ruiquíssimo Dr. Lambisgoia. Tão chic!/-Ah! Logo vi! Com um ar tão distinto! Olha: convida-o para o chá e diz que não o cumprimentei por ser myope como uma porta, sabe? (A LUA, 02/1910)

O discurso evocado na ilustração exhibe "o valor do vil metal" na sociedade paulistana, e é uma representação dos valores de classe, ainda que satírica. Na trama, a maior personagem é o pai, símbolo da família patriarcal, que deve zelar pelo prestígio, pelas filhas e esposa. Está bem vestido e sua postura sugere a imponência social que portava. A figura da mulher, a filha, carrega todos os elementos da *belle époque*: chapéu, bolsa e um típico elegante vestido, além de evidenciar uma postura mais flexível quanto aos moralismos arcaicos, pois que está sendo cortejada; carrega uma suavidade e delicadeza mais próxima à imagem das damas estrangeiras, que vinham trabalhar em São Paulo com as companhias teatrais. A terceira personagem é o típico paulistano emergente, um *Dr.* Qualquer

identificado como “Lambisgóia”, que por portar o título e ser “riquíssimo” teria garantido seu espaço na alta sociedade, uma ideia verificada na fala do pai, que busca concertar a postura que teve em relação ao sujeito após conhecer alguns poucos detalhes indicativos de classe do chique Dr. riquíssimo.

Deste modo, a *Belle Époque* paulistana desenvolveu não somente comércio e consumo de futilidades e a ostentação da elite, mas consolidou uma consciência de classe balizada no dinheiro e na representação dos símbolos que estes indivíduos entendiam como intrínsecos a uma sociedade moderna e desenvolvida.

## VIVER A PAULICEIA: REPRESENTAÇÕES SENSÍVEIS DA CIDADE

Martiniano Medina nasceu em 5 de novembro de 1887. Era paulistano, filho de Mathilde Brandão Medina e Ricardo Alfredo Medina, um “engenheiro e médico formado pela Universidade de Sorbonne em Paris [que] Trabalhou na construção da Estrada de Ferro Mogiana e [...] foi Secretário de Viação e Obras Públicas em São Paulo” (LEI Nº 4925/2000, São Bernardo do Campo). Como os registros indicam, sua família vinha adquirindo prestígio social e galgava pertencer à alta classe paulista.

Enquanto escrevia para Esther Figueiredo, namorada e futura esposa, o jovem Martiniano, apelidado como Naninho, trabalhava no Posto Zootécnico

Pádua Salles, de São Carlos como confirma o “sr. Secretário [que] mandou elogiar o sr. Martiniano Medina pelo zelo e dedicação com que tem dirigido o Posto Regional de S. Carlos” (DOSP, 29/12/1910, p.4165) seguindo os passos do pai, na administração pública.

Neste ponto, podemos supor que Ricardo Alfredo Medina, pai de Martiniano Medina, vivenciou o processo de estabelecimento de uma classe emergente em São Paulo, originária do setor público. Seu trabalho na companhia Mogyana de transporte possibilitou que a família participasse da cultura emergente. Nota-se que o universo pretensamente moderno do início do século XX impactou sensivelmente este estrato social.

Os registros indicam que Naninho vivenciava um momento de intensas atividades na sua vida. Entre os anos de 1908 e 1919, período em que trocou cartas com Esther, ele se torna responsável pela Estação Zootécnica Pádua Salles, em São Carlos, conclui os estudos de engenharia agrônoma, como consta no seguinte anúncio: “Da directoria de industria animal, informando um pedido do sr. Martiniano Medina, encarregado da estação zootechnica “dr padua Salles”, para registrar o seu titulo scientifico” (DOSP, 22/07/1911, p.2824) e passa a viver em viagens ao longo das ferrovias, analisando a produtividade agrícola e aspectos de zootecnia das cidades que a margeiam, efetiva parcerias com sujeitos abastados de São Carlos, torna-se noivo, se casa com Esther Figueiredo e tem um filho, eventos que são atravessados por períodos de doenças, desentendimentos

e comemorações de negócios empreendidos e do cotidiano familiar.

Sua narrativa exhibe o elevado conhecimento que possuía, bem como os desejos de um jovem que intentava atingir prestígio social, fato que é notável à medida em que as cartas se afastam do conteúdo típico dos relacionamentos amorosos. Naninho adota uma postura elegante e educada nas cartas, as palavras cuidadosamente elencadas para se referir à namorada ou aos eventos diários revelam doçura, leveza e refletem o cuidado com que buscava expor à Esther. Mesmo quando passava por um momento desagradável em relação à Esther ou aos empregados, familiares e conhecidos, a rispidez e a frieza seriam facilmente notados, sua fala restringe-se aos bons modos e à finesse predominante das classes emergentes que se aburguesavam.

Em Piracicaba, cidade onde provavelmente obteve sua formação acadêmica, a 14 de março de 1908, em sua *carte de visite*, Naninho escreve: “Bemsinho/ Depois de longa demora, recebi o teu adorável cartão. Não te posso garantir o dia que irei á S. Paulo [...]”. O fragmento é um dos muitos que exibem a delicadeza de sua escrita e nesse registro verificamos os primeiros vestígios da capital paulista. Possivelmente, Esther lhe havia perguntado quando retornaria à cidade, porém, como continua o bilhete, “talvez em Abril, tenha que viajar todas as cidades da linha Mogyana, e apresentar um relatório á escola, do movimento agrícola das cidades que visitar [...]”. A grande quantidade de tarefas da escola e, de-

pois de 1910, do trabalho no Posto e a demora das viagens limitavam consideravelmente as chances de Naninho visitar Esther em São Paulo, onde morava no bairro Parí. Logo, é notável a importância conferida às viagens a São Paulo, onde reencontrava familiares, amigos e desfrutava dos eventos urbanos que a cidade proporcionava.

Neste mesmo cartão Naninho enviava uma foto à Esther. O anônimo Martiniano Medina ganha face e contorno. Não nos cabe analisar a aparência deste jovem rapaz, branco, letrado, com cargo público, e de família tradicional, mas seus sinais nos fornecem pistas importantes que indicam a consolidação da classe social. A postura e as vestes de Naninho sugerem que os ambientes frequentados por ele exigiam formalidade, elegância e requinte, ou ao menos era essa a imagem que ele gostaria de transmitir. O fato de Naninho possuir um cartão de visitas também o insere num seletivo grupo de homens de classe, que frequentam sociabilidades distintas para os negócios:

Figura 1 - Verso da *Carte de Visite* de Martiniano Medina (Carta de 14 mar. 1908. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)



Fonte: Arquivo CISGES/UNISA/CNPq

Em 18 de maio de 1910 Naninho toma posse no Posto Zootechnico da Estação “Padua Salles” de São Carlos, logo após chegar de Nova Odesa, como indica a carta de 19 de maio de 1910. A partir deste momento as cartas são redigidas em papel oficial do Posto Zootechnico e, novamente, em 6 de junho de 1910, após votos de boa saúde e felicitações, Naninho, que encontrava-se adoentado, escreve à Esther: “Não sei quando poderei até ahi chegar, visto ao muito serviço que tenho e terei nestes mezes aqui na Estação Zootechnica. O acumulo de trabalho é enorme”. Podemos sugerir que a frequência com que Naninho ia à capital foi diminuindo e a insistência de Esther para que ele continuasse a visitar a cidade aumentou proporcionalmente. Os anseios de elevar-se socialmente estavam sempre a frente em seus objetivos, deste modo, prossegue a carta:

Estou contentíssimo aqui em S. Carlos, pois o povo todo sympathizou-secommigo, sendo alvo dos maiores elogios, apesar de não os merecer. Todos me tratam com muita distincção. Para maior garantia minha, sou amigo intimo do Presidente e Prefeito da Camara. Estou certo que tudo conseguirei d’elles[...](Carta de 06/06/1910, Arquivo CISGES/UNISA/CNPq).

As ambições, claramente verificadas, atrelam-se ao sentido dado à urbe paulistana, ao seu novo *ethos* e à sua imagem moderna e europeizada,

pois Naninho estava envolto num contexto sistematicamente aburguesado e que protagonizava o discurso emergente, valorizando a conduta e os hábitos que chegavam à capital, divulgados nos concertos, revistas e eventos urbanos, típicos do homem moderno.

A leitura das cartas permite ponderar que Naninho intenta, de forma consciente ou não, levar para São Carlos algumas das características paulistanas, principalmente aquelas que refletem a modernidade e o glamour da elite urbana, dinamizando a cultura da cidade. Em 14 de junho de 1910, após saudações, ele escreve:

[...] vou passando regularmente bem, sentindo porém, muitas saudades da... Paulicéa. / Embarco hoje para “Corumbatahy” em viagem de Inspeção, devendo regressar amanhã pelo segundo trem. / Festejaste muito o Santo Antonio? / Aqui os festejos têm sido frios. Salvo em casa dos que festejam o dia onomastico. / Peço recomendar-me a tua família / Saudades. / Naninho (Carta de 14/06/1910. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)

A saudade explicitada revela que a pauliceia, quando consideramos a narrativa completa da carta, exhibia um frenesi e uma festividade mais acentuados que as experimentadas em São Carlos. São Paulo se expõe aos olhos saudosos de Naninho como reduto festivo, alegre, movimentado, onde as comemorações adquiriam maior bele-

za que em outros locais. Outra carta, ainda de junho, revela que Naninho intentava chegar em São Paulo no dia 23, para passar o dia de São João na cidade, regressando para São Carlos no dia 26, entretanto, como ele revela entristecido:

É porem impossível a realização deste meu intento, devido a um officio que recebi do secretário, pedindo-me para o dia 25 o orçamento das despesas do posto, inventario de tudo quanto aqui existe pertencente ao governo e outras futilidades mais, que vieram somente frustrar meus planos. / Creio que tão cêdo não poderei ir à S. Paulo. Fio-me entretanto no velho adagio que diz: "Antes tarde do que nunca" (Carta de 20/06/1910. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)

Como nota-se, a dedicação de Naninho ao trabalho o impedia de participar da vida social da pauliceia com sua futura esposa. Os negócios sempre tinham espaço garantido na vida de Naninho, que cuidava para que a influência que possuía e vinha adquirindo lhe rendesse os frutos desejados: prestígio, reconhecimento e status social.

Em São Carlos, é possível afirmar que Naninho galgou com rapidez um lugar de destaque na sociedade local. Sua influência e sagacidade na relação com negócios e os administradores da cidade renderam-lhe condições para que, dentre outras coisas, fundasse

com três amigos o Hypodromo Derby-Club São Carlense. Para manter os laços de parceria e de influência, Naninho vivenciava uma rotina incerta. No fim do ano de 1910, ele escreve que ao voltar de viagem recebeu um ofício do secretário solicitando nova e urgente viagem de inspeção. Nas palavras de Naninho: "difficil foi esta tarefa mais ainda foi o meu trabalho com o fim de concluil-a" (Carta de 24/11/1910. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq).

Nesse sentido, a vida de Naninho é a representação da cultura moderna, com valores burgueses e que consolida a imagem de classe elevada. A dedicação ao trabalho, além de reiterar o posicionamento do homem na sociedade como sujeito responsável pelo desenvolvimento social, indica que Martiniano procurava lucrar com os contatos político-administrativos que matinha. Ainda nesta carta, ele escreveu:

Vou fazer o possivel de ahi estar dia 1º de janeiro, pois desejo matar as saudades que já são muitas. / Em Piracicaba passei-me doente [...], mesmo porque estava longe de ti. O Chico melhor te poderia dizer. Elle já foi para o Parí? Intencionava de Piracicaba dar um pulo até ahi, mas foi-me absolutamente impossivel (Carta de 24/11/1910. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)

Novamente Martiniano sugere seu retorno à capital paulista, justamente durante as festividades de Ano Novo, em 1º de janeiro de 1911. Nes-

se registro, é possível afirmar que se acentua para o jovem Naninho a imagem da cidade frenética, luxuosa, festiva e movimentada das sociabilidades da pauliceia. A fria e calma cidade de São Carlos contrasta duramente com a dinâmica social e cultural experimentada na Capital, principalmente em sua área central e que sabemos ser o destino de Naninho, visto que o Pará, como expõe o fragmento acima, é próximo à essas novas sociabilidades urbanas.

Podemos ainda sugerir que em São Carlos Martiniano contava com amigos e familiares que transitavam com frequência até a Capital. No mesmo trecho identifica-se um sujeito: o Chico. Ele também passava por Piracicaba, São Carlos e São Paulo, sugerindo que não só Naninho, mas muitos outros rapazes iam até a Capital continuamente. Este grupo confere maior circularidade à cultura forjada no grande centro e levam o glamour das novas sociabilidades para o interior do Estado.

Em 14 de dezembro de 1910, Naninho escreve em seu cartão de visita a seguinte mensagem em letras miúdas à Esther:

[...] Como com certeza lestes no "Estado" de hoje serei futuramente proprietário de um hippodromo que eu e mais tres amigos iremos crear aqui em S. Carlos. Empataremos um capital de 20:000.000, que nos renderá pelo mínimo, segun-

do calculos feitos, 2:400.000 mensalmente livres de despezas,[...] portanto cada um de nós 600.000 mensaes. E'altonegocio e magnífico emprego de capital: não achas? [...] (14/12/1910. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)

Estes amigos à quem Naninho se refere são Sebastião Sampaio, um "capitalista", Antonio Dias Ferraz e Joaquim Dias Ferraz, sujeitos que, talvez ainda muito jovens, já representavam a sociedade almejada do início do século XX, que buscava o prazer e o luxo da vida moderna, da exibição de seu capital e da atuação social. Na edição de 14 de dezembro de 1910 do jornal O Estado de S. Paulo há a seguinte menção ao "Hippodromo em S. Carlos":

Os srs. dr. Martiniano Medina, director do Posto Zootechnico, Antonio Dias Ferraz e Joaquim Dias Ferraz, vão fundar nesta cidade uma sociedade hippica, construindo um hippodromo./Para isso obtiveram já da camara a concessão do respectivo terreno, que é situado próximo do Hospital de Isolamento./Aquelles cavalheiros adquiriram as Santa Casa os objectos e installações do antigo hippodromo, afim de aproveitá-los na construção do novo prado (Estado de São Paulo. 14/12/1910, p. 5)

O fragmento acima sugere que a já pontuada influência que Naninho buscava manter com o pessoal

da câmara do governo e com os sujeitos detentores de poder na cidade lhe garantiu a consolidação de seus anseios, pois conseguiram a concessão do espaço, bem como a certeza de que o investimento renderia bons lucros. Esta perspectiva reforça Martiniano como um sujeito fruto de seu tempo, que reproduz ao mesmo tempo em que contribui na construção da imagem moderna dos grandes centros. Evidencia também que sua conduta dinâmica, política e ambiciosa, garantia a confiança dos empreendedores sancarlenses.

Nota-se, vale dizer, que a carta de 14 de dezembro de 1910 possui teor suave, em que há grande expectativa por parte do escrevente para que Esther participe do momento que passava, indagando se ela já havia lido o jornal do dia e se concordava com o tal investimento com singular entusiasmo. Possivelmente, Esther já havia lido o jornal naquele dia, tendo talvez uma surpresa ao ver o nome de Naninho em suas páginas, pois nenhuma carta anterior sugeria ou mencionava algo sobre o Hipódromo. Pensamos que este assunto fosse pauta apenas de conversas durante suas passagens pela Capital ou Naninho estaria surpreendendo Esther com a notícia, tendo mantido assuntos de negócios alheios a sua futura esposa, em sigilo, indicando ainda a postura machista predominante na sociedade. A carta segue com a seguinte fala, evocando a cafeicultura:

Si o café manter-se no preço que está actualmente, será então uma verdadeira mina, porque a fazendeirada toda, com o entusiasmo que tem por este genero de sport, arriscara boa parte do cobre em apostas e compras de poules. O hippodromo é assumpto predileto de S. Carlos, mesmo entre as gentis senhoritas. Queira-me bem como eu te quero. / Naninho (14/12/1910. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)

Assim como no Hipódromo da capital do Estado, o Derby-Club Sancarlense seria frequentado pela alta sociedade. Os fazendeiros de café eram os mais propícios a ir ao Hipódromo, pois, como era de seu conhecimento, costumavam arriscar grandes quantias em dinheiro nas corridas hípias e admiravam o esporte, que era um meio de esbanjar a riqueza gerada pelo café. Nota-se também que mesmo as “gentis senhoritas” admiravam a idealização do Hipódromo e a cidade de São Carlos exibia-se para Naninho entusiasmada com o novo e elegante elemento urbano. Pela primeira vez os registros indicam que São Carlos apresentou movimentação e dinamismo, modernos, para Naninho.

Devemos ponderar também acerca da divulgação e das festividades de inauguração realizadas para o Hipódromo, cujos donos, agora ainda mais prestigiosos e capitalizados, almejavam vivenciar a Belle Époque, fazendo das exposições públicas e das comemorações elegantes da época algo

necessário. Em março de 1911 Naninho faz uma viagem a São Paulo e após voltar para São Carlos, escreve:

[...] desde que d'ahi parti ainda não me foi possível escrever. / Sómente escrevi ha dias, a mamãe felicitando-a pelo anniversario e ao Arthur sobre a inauguração do hippodromo. Bem vês, que sou franco, não achas? / Sou injusto dizem uns; sou bondoso dizem outros. Não sei qual dos partidos tem razão mórmente depois de ter examinado arithimetica e Algebra na Escola Normal, é que sei quanto sou admirado por uns e repudiado por outros. Quanta cartinha de candidata bonita recebi, pedindo-me proteção, misericórdia!... Mas estou contente porque percebi com a máxima imparcialidade, approvando sómente as que mereceram pelo seu saber, pondo de parte as taes cartas de...adulação. / O hippodromo, ás corridas, o sporthippico, eis o que mais interessa actualmente o povo desta cidade. Dia 2 realisar-se-á a segunda corrida no Derby-Club Sancarlense. / Que entusiasmo! Que festança! / Só faltaria a tua pessoa para completar a minha... alegria./ Adeus. Já estou massante./ Recomenda-me aos teus e abraça-te com amor o sincero noivo / Naninho (28/03/1911. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq)

O Hipódromo tornou-se assunto central para o jovem engenheiro agrônomo, que divulgava o evento a todos os que lhe fosse conveniente. O fragmento revela também elementos

acerca da conduta de Naninho: ser repudiado por alguns e admirado por outros. Isso sugere que a dinâmica de suas ações, sempre pautada no prestígio próprio de classe e de sua família, eram incomodo para certos sujeitos, evidenciando novamente, a ligeira ganância percebida nas cartas e que caracteriza a sociedade moderna, bem como a política brasileira à época, pois, como reitera a historiografia, os acordos e a influência preponderaram na política e nas decisões durante a República Velha.

No dia 2 de abril de 1911 realizou-se a segunda corrida no Derby-Club e Naninho não continha seu entusiasmo com a aguardada festança, como consta no registro acima citado. Assim, o contexto, bem como o *ethos* urbano, convergem para sugerir que a "festança" e as corridas hípias eram sociabilidades de classe, e dinamizavam o cotidiano urbano da melancólica São Carlos.

Todavia, na carta de 7 de julho de 1911 Naninho, entristecido com a ausência de frenesi urbano em São Carlos, escreve:"[...] A cidade calma e tristonha, sem aquelle movimento e alegria de sempre, desperta somente melancolia e saudade, mórmente naquelles que sosinhos vivem, distantes da pessôa amada! [...]" (07/07/1911. Arquivo CISGES/UNISA/CNPq).

Podemos identificar a sensibilidade de Naninho, que é envolta no espírito da *Belle Époque* e sugerir que sua motivação primeira relacio-

na-se com o movimento dos grandes centros, com o frenesi da vida urbana e suas variadas sociabilidades e sujeitos, pois sempre que algo se torna monótono, ou quando Martiniano se apresenta entristecido ou melancólico é a cidade, a pauliceia e Esther que nela vive que o escrevente lembra e se consola. Sua vida no interior paulista contrastava com o viver na Capital, cujo inesperado e novo sempre aparece.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros anos de 1900 a vida urbana da capital paulista demonstra uma dinâmica intensa, como foi identificado nas revistas e jornais. A elite urbana que surge neste contexto carrega consigo elementos culturais próprios, frutos de um imaginário social refletido nas revistas e no discurso público. É possível afirmar que Martiniano Medina cresceu em ambiente onde a valorização da cultura europeia e a frequência em sociabilidades aburguesadas, bem como a ânsia pelo enriquecimento por meio do trabalho em cargos entendidos como respeitáveis ou de importância e status social eram já naturalizados. Seus sentidos sujeitavam-se aos impulsos comportamentais típicos da classe emergente,

justificando sua conduta e representação, visto que se tornou produto da urbe ao passo que contribuiu para sua construção.

Suas cartas evidenciam o conjunto significativo e valorativo que era conferido, na primeira década de 1900, aos comportamentos individuais, às condutas de classe, às sociabilidades, aos eventos, ao dinheiro, à influência. Naninho evoca de forma subjetiva e mesmo inconsciente os elementos que constituem, modelam dão vida ao *ethos* da cidade, além de levar para São Carlos estas representações. Este ponto sugere que a experiência sensível, ou seja, o universo real que se exibia aos sentidos de Naninho em São Carlos era dissonante com as experiências na Capital, o que indica densa circularidade cultural verificada principalmente na construção do Derby-Club Sancarlsruhe.

O estudo das sensibilidades e a valorização dos registros privados de memória emergem como fontes valiosas para a compreensão dos eventos históricos urbanos de São Paulo no início do século XX. Identificar as rupturas e permanências levando em consideração o aspecto sensível que sugere uma mútua construção entre realidade-cidade-sujeito torna possível evidenciar características e aspectos subjetivos da história que não podemos descartar quando buscamos compreender o surgimento de uma classe, visto que o cotidiano e as relações sociais comuns fazem par-

te da trama que constrói o imaginário, o comportamento e os discursos que dão sentido à vida e movimentam a História.

## FONTES

**A LUA:** Semanário Ilustrado. Acervo digital do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/jornais\\_revistas](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/jornais_revistas)>. Acesso em 29 jun 2015.

**DOSP.** Edições dos dias 29 dez. 1910 e 22 jul. 1911. Acervo online, disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/home>. Acesso em: 06 ago. 2016.

**GAZETA Artística.** São Paulo, SP: [s.n.], 1909-1914. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/gazeta-artistica/103349>>. Acesso em: 6 ago. 2016. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=103349>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

**MEDINA.** Cartas. Acervo digital CISGES/UNISA/CNPq, cartas escritas entre 1908 e 1919. Disponível em: <https://cisges.wordpress.com/cartas/> Acesso em 14 jun 2016.

**O ESTADO** de São Paulo. Edição do dia 14 dez. 1910. Acervo online, disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19101214-11689-nac-0001-999-1-not>> Acesso em: 06 ago. 2016.

**SÃO BERNARDO DO CAMPO,** Lei nº 4925 de 23 de nov 2000, denomina

“Praça de Esportes José Fernando Medina Braga” logradouro público do município. JusBrasil Legislação. Disponível em: <http://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/701803/lei-4925-00> Acesso em: 15 out 2015.

## REFERÊNCIAS

GLEZER, R. Visões de São Paulo. In: BRESCIANI, M. S. **Imagens da cidade.** Anpuh: São Paulo, 1993. pp. 163-175.

GOMES, A. C. Escrita de Sí, Escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, A. C.. (Org.) **Escrita de Sí, Escrita da História.** Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 7-24.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas.** São Paulo: UNESP, 1998. p.7-55.

PESAVENTO, S. J. **Sensibilidades:** escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRS, 2007a, p. 9-21.

PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História.** v. 27. n. 53. São Paulo, jun./jul. 2007b.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online]. **Colóquio,** publicado em 4 fev 2005. Acesso em 22 jul 2016. Disponível em:

<<http://nuevomundo.revues.org/229>

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite:** prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

VEYNE, P. **Como se escreve a História:** Foucault revoluciona a História. Brasília: Editora da UNB, 1982.

IMAGINÁRIO  
E FANTÁSTICO EM  
PERSPECTIVA COMPARADA:  
LYGIA FAGUNDES TELLES  
E EMILY JANE BRONTË

PINTO, Joice  
Aparecida de Souza

Mestra em Educação pela  
UMESP. Formada em Letras e  
Pedagogia. Pós-graduada em  
Língua e Literatura pela UESP e  
Língua Portuguesa (linguística)  
pela UNICAMP.

joicesouzapinto@gmail.com

CARNEIRO, Lilian  
Fernandes

Mestra em Ciências Humanas e  
Pós-graduada em Língua  
Inglesa pela UNISA.  
Formada em Letras e Pedagogia.  
Especialista em Literatura  
Inglesa e Norte Americana.

lilianfc2004@yahoo.com.br

ARTIGOS  
LIVRES

IMAGINARY AND  
FANTASTIC IN  
COMPARATIVE  
PERSPECTIVE:  
LYGIA FAGUNDES  
TELLES AND EMILY  
JANE BRONTË

# Resumo

O presente trabalho baseia-se em atividade de análise textual, com foco nos estudos comparativos de literatura, a partir das relações estabelecidas entre o conto *Venha ver o Pôr do Sol*, autoria de Lygia Fagundes Telles, e do romance *O Morro dos Ventos Uivantes* (*Wuthering Heights*), de Emily Jane Brontë, por ênfase os sentimentos que articulam a trama: o amor e o ódio, concretizados nos relacionamentos amorosos dos protagonistas de ambas as obras. A base metodológica concentra-se nos estudos da literatura comparada de Tânia Carvalho, e circunscreve-se ao espaço das narrativas e suas associações aos efeitos do fantástico com base em David Roas. François Laplantine e Liana Trindade fundamentam os estudos do Imaginário e suas relações com o fantástico. Além disso, analisar-se-á a construção do espaço como elemento essencial na estruturação da narrativa, evidenciando-se como um lugar de referência para analisar a inter-relação amor e ódio. Estudar-se-á nas obras a presença do fantástico e do imaginário, o que possibilitará o entendimento a respeito do tema e, conseqüentemente, promoverá a aquisição de conhecimento para novas interpretações; conforme Umberto Eco, a obra é aberta e nos permite visualizar esta conexão, como também a sua plurissignificação. Por conseguinte, poder-se-á perceber a relevância de mesclar obras nacionais com textos traduzidos e, seguidamente, favorecer o acesso a outros leitores, difundindo a obra clássica a propiciar a interculturalidade

## Palavras-chave:

Literatura Comparada; Narrativas; Espaço; Imaginário; Fantástico.

# Abstract

The present work is based on textual analysis, focusing on comparative literature studies, based on the relations established between the short story *Venha ver o Pôr do Sol*, written by Lygia Fagundes Telles, and the novel *Wuthering Heights*, by Emily Jane Brontë, emphasizes the feelings that articulate the plot: love and hate, embodied in the love relationships of the protagonists of both works. The methodological basis focuses on Tânia Carvalho's comparative literature studies, and is limited to the space of narratives and their associations to the effects of the fantastic based on David Roas. François Laplantine and Liana Trindade support the studies of the Imaginary and its relationship with the fantastic. In addition, the construction of space will be analyzed as an essential element in the structuring of the narrative, showing itself as a reference place to analyze the interrelationship between love and hate. The presence of the fantastic and the imaginary will be studied in the works, which will enable the understanding of the theme and, consequently, promote the acquisition of knowledge for new interpretations; according to Umberto Eco, the work is open and allows us to visualize this connection, as well as its multi-meaning. Therefore, it will be possible to perceive the relevance of mixing national works with translated texts and, then, favoring access to other readers, spreading the classic work by promoting interculturality.

## Keywords:

Comparative Literature; Narratives; Space; Imaginary; Fantastic.

# INTRODUÇÃO

O presente artigo baseia-se em atividade de análise textual com foco na interdisciplinaridade, articulando dois gêneros literários: o romance e o conto. Esta análise comporta a comparação entre o conto *Venha ver o Pôr do Sol* de Lygia Fagundes Telles, e a versão traduzida do romance britânico *O morro dos ventos uivantes* (*Wuthering Heights*) de autoria de Emily Jane Brontë (1994).

A base metodológica concentra-se nos fundamentos dos estudos comparados de literatura e nos estudos do fantástico, com base em Carvalhal (2006) e Roas (2014) e, mais especificamente, a construção do espaço como elemento essencial na estruturação da narrativa, ao buscar conexões entre o amor e o ódio.

No caso do romance, podemos afirmar que a análise de textos traduzidos é favorável, pois possibilita o acesso e o conhecimento a outros leitores, e, assim, difundindo a obra literária, proporcionando interculturalidade, como também, favorecendo maior aprendizado de maneira globalizada. Tânia Carvalhal complementa:

Permitem, enfim, que no estudo de uma determinada obra ou de determinado escritor se identifiquem as interpretações dominantes, que derivam do contexto literário e social da época e que dirigem a recepção daquela obra ou daquele escritor. Assim, em literatura comparada, nesse tipo de estudo, a interpretação é uma “metainterpretação” (CARVALHAL, 2006, p. 73).

Este processo de recepção de conhecimento é produtivo no sentido em que se confronta não somente sistemas literários, como também artísticos e esclarece aproximações e contrastes apresentados por meio das leituras. No ato de ler, torna-se inevitável a atividade da imaginação e o dinamismo das subjetividades, pois toda representação artística como o jogo ou a encenação movimenta percepções, sentimentos e atitudes dos seres humanos como sujeitos do processo de leitura. Compete mencionar semelhante entendimento da literatura na visão de que

O imaginário das obras se mostra assim como um espaço de realização, de fixação e de expansão da subjetividade. Mas, por intermédio dessa representação, o artista visa a algumas imagens novas, que por sua vez farão parte da subjetividade de cada um” (WUNENBURGER, 2007, p. 58).

O imaginário permite transmitir e compartilhar as experiências do cotidiano, englobando todos os sentidos, enquanto envolve cada um na sua particularidade. Sabemos que as artes abrem espaço para o imaginário, favorecendo o comportamento de introspecção, momento em que o pensamento é nutrido por imagens provenientes destas vivências.

Deste ponto de vista, quando um expectador se apega a um quadro privilegiado, um leitor passa o tempo com as personagens de um romance, o divertimento superficial se aprofunda em processo simbólico no qual o sujeito pode conhecer-se melhor, [...], até mesmo mudar-se a si mesmo.

Enfim, [...], a arte, por fornecer imagens aperfeiçoadas, [...], ou abrindo a porta aos possíveis e aos sonhos, dá acesso a uma felicidade inédita, um regozijo dos sentidos, uma plenitude de existência. (WUNENBURGER, 2007, p. 58-59)

Por intermédio do processo simbólico, podemos nos reconhecer como indivíduos, sabendo-se que a narrativa é interpretada pelo leitor ao se deparar com sua manifestação no universo por meio das multilinguagens.

É possível afirmar que, no momento da interação do leitor com o texto e com a atuação do processo simbólico, surgem manifestações intrínsecas ao ser humano, as quais despertam sentimentos de alegria, prazer, felicidade, entre outros, essenciais para o seu próprio reconhecimento como indivíduo, uma vez que o simbólico promove reflexão, pois é manifestado por meio das variadas linguagens, atuando no imaginário e possibilitando interpretações que articulam entre os saberes, promovendo o conhecimento de maneira interdisciplinar.

Ao trabalharmos nessa perspectiva, de acordo com Carvalhal, a obra oferece flexibilidade de interpretações, por meio da recepção do leitor e da subjetividade interpretativa. É no ambiente comparativista que encontramos as particularidades de um trabalho de estudo, conforme segue:

No horizonte do comparativista está o “autor enquanto leitor” e todos os aspectos da recepção de uma obra estrangeira num determinado contexto que possam ter importância

para o autor enquanto leitor e para a sua eventual recepção pessoal. Assim, tornam-se objeto da investigação comparativista a tradução da obra, o aparato crítico que a acompanha, os dados da edição (CARVALHAL, 2006, p. 72).

Além disso, a cada leitura, o conhecimento se amplia, independentemente se tratarmos de uma tradução ou de um livro original, porque o olhar crítico sobre a obra traz muito sobre a estética literária a que pertence, como o estilo de época e o estilo do autor, principalmente ao envolver o texto literário, de acordo com Proença Filho:

No texto literário, o estilo é colocado a serviço da criação artística. É fácil compreender que cada um de nós, falantes, tem um estilo. [...] Num texto literário, aquilo que as palavras representam vai além do conteúdo lógico, ultrapassa a simples representação mental nelas configurada e que reproduz obviamente o mundo. (2012, p. 44).

O texto literário é aberto a possibilidades de interpretações que emergem da linguagem conotativa, com a presença de pressupostos, de ambiguidades, como também de inferências, a partir das entrelinhas e pela presença da mensagem implícita, podendo ser elucidada com os próprios títulos das obras escolhidas.

Em *O morro dos ventos uivantes*, temos a presença da conotação em “ventos uivantes”, que caracteriza “os ventos”

os quais são uivantes. Essa simbologia, projetada na captação da leitura promove vasta possibilidade de interpretação. Para Chevalier (2009, p. 935), o “vento” apresenta vários simbolismos, entre eles “devido à agitação que o caracteriza, é um símbolo de vaidade, de instabilidades, de inconstância [...] o que indica a sua violência e a sua cegueira”, antecipando hipóteses de leituras, que poderão ser validadas, também, no decorrer do romance, ao analisarmos as características do personagem Heathcliff. Gilbert Durand (2004) corrobora afirmando que a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo.

Paralelamente, no conto *Venha ver o Pôr do Sol*, o título revela abordagem ambígua, sendo possível estabelecer uma relação simbólica entre a vida e a morte, conforme Chevalier (2009, p. 836). “O sol é a fonte da luz, do calor, da vida. [...]”, porém temos “o pôr do sol”, momento que antecede a noite. Nessa relação, considerando-se o símbolo, Chevalier (2009, p.639) revela que, “para os gregos, a noite (nyx) era filha do Caos e a mãe do Céu (Urano) e da Terra (Gaia). Ela engendrou também o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano”.

Complementa-se, então, que, após o pôr do sol, há o crepúsculo, (CHEVALIER, 2009, p. 300). “Direção onde o sol declina, se extingue e morre. Exprime o fim de um ciclo e, em consequência, a preparação de outro”, exatamente o que ocorre com a personagem Raquel, quan-

do, a partir da promessa de presenciar o mais belo pôr do sol, encarcera-se em seu martírio final.

Para melhor contextualização, seguem os resumos das duas obras.

## O ROMANCE: *O MORRO DOS VENTOS UIVANTES*

Silva (2006, p. 237-238) apresenta o resumo de *Wuthering Heights*, *O morro dos ventos uivantes* em português. O romance tem a estrutura de 34 capítulos, com dois narradores principais: Lockwood, até o início do quarto capítulo, no qual ocupa a posição do leitor que desconhece o passado do local. A partir do quarto capítulo até o de número trinta, Nelly Dean, a governanta que acompanha várias gerações da família, assume a narração, a qual auxilia Lockwood no entendimento daquele contexto em que foi inserido. Depois disso, ele volta a ser o narrador, pois já está preparado para o desfecho do romance.

Inicia então, com a história do Sr. Lockwood, o novo inquilino do senhor Heathcliff em *Thrushcross Grange*, que decide conhecer o proprietário, vizinho residente em *Wuthering Heights*. Apesar de ser mal recebido pelo locatário e os demais moradores da casa, o visitante se vê obrigado a passar a noite com eles, devido à uma forte tempestade. Durante a noite, em mistura de transe e pesadelo, Lockwood vê o fantasma de Catheri-

ne Earnshaw na janela e descobre que aquele lugar é cheio de mistérios.

Quando volta a *Thrushcross Grange*, o narrador toma ciência de que Nelly Dean pode lhe contar o que ela sabe. E ela o faz:

Heathcliff, um menino órfão e cigano trazido pelo Sr. Earnshaw, para viver em *Wuthering Heights* junto de sua esposa e filhos: Catherine e Hindley. Cathy logo o aceita, porém, o irmão despreza o recém-chegado. Após a morte do patriarca, Hindley intensifica os maus tratos a Heathcliff, que suporta tudo pela afeição de Catherine.

Certa vez, enquanto brincavam escondidos nas dependências de *Thrushcross Grange*, Cathy se machuca e até se recuperar, necessita passar um tempo entre os vizinhos. A convivência com os sofisticados Edgar e Isabella Linton, influenciam Catherine a tal ponto que, apesar do seu amor por Heathcliff, se casa com Edgar por segurança financeira. Heathcliff, decepcionado, decide ir embora.

Pouco tempo depois, ele volta rico e com sede de vingança. Aproveita a decadência de Hindley e adquire *Wuthering Heights*. Na sequência, casa-se com Isabella, irmã de Edgar, e com isso, volta a estabelecer contato com Catherine Linton. Estes acontecimentos afetam a saúde de Cathy, devido aos constantes desentendimentos entre Edgar e Heathcliff. Muito fraca, Catherine morre e deixa sua filha recém-nascida e batizada com o mesmo nome que o seu. Esta perda amorosa torna Heathcliff

mais amargo e cruel, a ponto de não se importar com seu frágil Linton, nascido da falecida Isabella.

As correntes de amor e ódio são transferidas para a geração seguinte, enquanto Heathcliff se ocupa em manipular a todos, para se vingar pela morte da sua amada. Sendo assim, Catherine se casa com seu primo paterno Linton, que morre em seguida. Ela se vê forçada a viver em *Wuthering Heights* na companhia de seu tio e sogro, Heathcliff, junto com o filho de Hindley Earnshaw, seu primo materno Hareton. Ao final, Heathcliff se entrega à morte, para encontrar-se com a alma de seu único amor e Catherine se envolve com Hareton, colocando um fim ao ciclo de ódio e vingança.

O CONTO:

*VENHA VER O PÔR DO SOL*

O conto se compõe de única célula dramática, gravitando em torno de um só conflito, revelados pelos elementos da narrativa, conforme apresentado por (MOISÉS, 1987, p. 123-124) “ação (ou o enredo) e o tempo, o espaço, as personagens, o ponto de vista e os recursos técnicos (o diálogo, a descrição, a narração [...])”. Apresenta um narrador heterodiegético, que observa e narra a história, em terceira pessoa, pois ele conhece todos os fatos e, não participando deles, procura manter neutralidade; “Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira” (TELLES, 2009, p. 135).

[...] designa uma particular relação

narrativa: aquela em que o narrador relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão. (REIS; LOPES, 2002, p. 121).

Desta forma, a narração se inicia a partir do encontro dos protagonistas Ricardo e Raquel, entre os quais ocorreu um relacionamento amoroso. Após o rompimento, Ricardo não aceita a separação e, com sentimento de vingança, elabora um plano para atraí-la até um cemitério abandonado, prometendo-lhe vislumbrar o mais belo pôr do sol do mundo.

O rompimento se efetivou em virtude da situação financeira do rapaz, o que não proporcionava expectativas de um futuro promissor para Raquel, a qual opta pelo final do relacionamento e se envolve com um outro namorado que tem a situação financeira mais próspera.

Depois de muito insistir, ela aceita o convite de Ricardo, para o último encontro no cemitério abandonado e bastante distante. Lá, encontram-se. Conforme o diálogo acontecia, foram adentrando o cemitério aos poucos e afastando-se cada vez mais da entrada. No percurso, a protagonista mantém um discurso que procura inferiorizá-lo, sempre enfatizando a sua falta de dinheiro, chega até mesmo a questionar que não sabe como suportou um relacionamento de um ano, ao recordar um passeio de barco. Neste momento, o rapaz lembra-se de que na época ela lia o romance *A Dama das Camélias*, justificando que estava muito sensível e sentimental e, com ironia, per-

gunta-lhe: Qual romance Raquel estaria lendo naquele momento?

Na sequência, a protagonista percebendo que estão muito distantes, solicita que retornem. Porém, Ricardo insiste para que caminhem mais uns passos até que chegam a um túmulo, onde ele afirmou que se tratava do mortuário da sua família, local em que esteve muitas vezes com sua prima, já falecida, e com quem, no passado, caminhava no cemitério de mãos dadas, quando ela tinha doze anos e afirma que, aos domingos, a sua mãe levava flores e arrumava a capelinha onde o pai estava enterrado.

Raquel desconfiou sobre o fato de a suposta prima do rapaz, Maria Emília, estar morta e Ricardo afirmar que ela morreu jovem, com apenas quinze anos. Em continuidade, ele faz a comparação entre os olhos verdes da morta e os olhos de Raquel, momento em que essa perguntou se ele amou a prima. A resposta é negativa, afirmando que apenas a falecida o amou e indicando o lugar onde a moça havia sido enterrada; uma capela abandonada e com péssimo aspecto. Desceram para a catacumba, local em que supostamente estaria o retrato de Maria Emília.

Raquel estranhou ao ler o ano de morte na inscrição perto da fotografia da jovem prima e se deu conta de que havia sido enganada por ele, pela impossibilidade, de que a moça tivesse sido parente de Ricardo e caminhado de mãos dadas com ele.

Por fim, Ricardo enclausura Raquel na catacumba. Ela insiste para que ele a liberte, mas tragicamente, ele ignora e vai se afastando lentamente do local do crime, até que os gritos dela se tornem inaudíveis a qualquer ser humano.

## DIÁLOGO ENTRE O ROMANCE E O CONTO: PERSPECTIVA COMPARADA

A premissa dos Estudos Comparados vem do fundamento de ser uma maneira específica de interpretar textos, sejam eles de característica literária ou não, envolvendo outras formas de representação artística. Umberto Eco (1991, p. 39) defende que "os sistemas são interdependentes, bem como passíveis de convergências e divergências, dependendo da visão do intérprete, pois possibilitam compreender e reviver amplos significados, pois, segundo o autor, as obras são 'abertas'".

Tanto o conto como o romance são obras abertas, passíveis de múltiplas leituras. Vale salientar que o conto é "do ângulo dramático, unívoco, univalente" (MOISÈS, 1975, p. 20), paralelamente, o romance apresenta "pluralidade dramática, isto é, uma série de dramas, conflitos ou células dramáticas" (MOISÉS, 1975, p. 100). Os objetos de estudo a serem analisados, tanto o conto como o romance, apresentam a trama imbricada no conflito entre os protagonistas com referência ao amor que transporta os sentimentos à

vingança, o que nos possibilita entender que deixam única saída para a realidade exterior e o contato com o mundo externo, a partir do conflito engendrado nas narrativas.

O que se propõe é estabelecer a análise comparada sobre os conflitos apresentados, bem como as múltiplas vertentes que conduzem ao desfecho das narrativas, a partir da leitura e da análise do conto entrelaçadas ao enredo do romance, como também identificar conexões entre ambos, por meio de cifras do imaginário.

Semelhantemente, ao tratar dos elementos de compreensão literária, Antonio Cândido (1997, p. 34) afirma que a leitura de um texto integra elementos sociais e psíquicos, sendo também necessário considerar fatores não literários, incluindo os diversos temas constantes na obra, os quais manifestam o "zeitgeist", o estado espiritual ou social de um período. Os textos têm relevância "porque inventam uma vida nova, segundo a organização formal, tanto quanto possível nova, que a imaginação imprime ao seu objeto".

Buscou-se em Liana Trindade e François Laplatine (2017) e David Roas (apud CAMARANI, 2014) fundamentos para tratar de aspectos do imaginário em sua interação com os sentimentos humanos, envolvendo estados psíquicos interiores e suas relações com o mundo exterior. Esse sistema organizado de imagens estrutura-se por manifestações entrelaçadas, reverberando, assim, pensamentos e ações das pessoas. Conforme Laplatine e Trindade (2017, p. 8):

O imaginário faz parte da representação como tradução mental de uma realidade exterior percebida, mas apenas ocupa uma fração do campo da representação, à medida que ultrapassa um processo mental que vai além da representação intelectual ou cognitiva.

Essa relação é perceptível quando Ricardo, personagem do conto *Venha ver o Pôr do Sol*, descreve o abandono da morte, apresentando o cenário real, porém o processo de interpretação possibilita ao leitor ir muito além da descrição apresentada, projetando uma representação sombria da cena.

Não se encontra a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja – disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita pela fenda – o musgo já cobriu o nome da pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas[...] (TELLES, 2009, p. 139).

Sobre o mesmo fragmento, Camaragni (2014, p. 15) corrobora afirmando que:

[...] diferentes críticos da literatura fantástica insistem, demonstrando por meio de inúmeros exemplos e de teorias, que o fantástico deve aparecer ligado à representação do real, pois é justamente o desequilíbrio ou a perturbação das leis reconhecidas que determina essa modalidade literária. Daí o real ser imprescindível para a compreensão do fantástico.

Partimos da simbologia que traz os estudos do imaginário e suas relações com

o fantástico, ao verificar a construção do espaço como elemento essencial na estruturação da narrativa, evidenciando a inter-relação que transita do amor ao ódio entre os protagonistas das obras evidenciadas. Traçaremos um perfil analítico partindo de trechos do romance e percepções de interligação com o conto, o que será descrito a seguir.

A começar pelo título do romance, Silva (2006, p. 239) explica que o morro, especificamente naquela região da Inglaterra, favorece a formação de ventos fortes, ventos que “uivam” e, com isso, prenunciam um “cenário sobrenatural de mistério e apreensão”, que revitaliza “o romance gótico na literatura vitoriana”. Concomitantemente, em Chevalier (1986, p. 1033), encontramos a referência à palavra túmulo que “lembra o simbolismo da montanha. Cada sepultura é uma réplica modesta das montanhas sagradas, depósitos da vida. Afirma a perenidade da vida por meio de suas transformações”.

Em *Venha ver o Pôr do Sol*, o passeio entre os túmulos e o encarceramento da protagonista traz esta simbologia de última morada. No romance, o morro é o depósito dos mortos em vida. Em ambos os textos, existe a interpretação de perenidade e transformações pelo transcender dos enredos. Com esta leitura, pode-se verificar o início da construção do espaço como elemento essencial na estruturação das narrativas.

O espaço constitui outro ingrediente em que deve atentar o analista da ficção. [...] Na verdade, a frequência e a intensidade e densidade com que o

lugar geográfico se impõe no conjunto de uma obra ficcional está em função de outras características. (MOISÉS, 1987, p. 107).

O espaço é impactante a partir do momento em que possibilita imaginar o ambiente, no qual se transcorrem os acontecimentos, o que é notório em ambas as obras. No conto, o espaço a priori é um cemitério abandonado, o qual, no romance este é representado pelo morro e pela casa de *Wuthering Heights*.

Para Bachelard (2000, p. 31), “o espaço chama a ação, e antes da ação a imaginação trabalha. Ela ceifa e lavra. Seria preciso falar dos benefícios prestados por todas essas ações imaginárias.” Considerando-se a narrativa, é perceptível quando Raquel questiona o local do encontro, projetando o local onde ocorrerá o final fatídico.

Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz, - E o que é isso? Um cemitério. Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem. (TELLES, 2009, p. 136).

Ao retomar o título do conto, vemos que “pôr do sol” em Chevalier, há um anúncio prévio ao que o protagonista pretende em relação à Raquel, ao mesmo tempo em que se apresenta a dimensão do tempo na narrativa.

O sol imortal nasce todas as manhãs e desce todas as noites para o reino dos mortos; portanto, você pode levar com você homens e, ao colocá-los, mate-os; mas por outra parte, pode ao mesmo tempo guiar as almas atra-

vés das regiões infernais e para usá-los novamente no dia seguinte, com a manhã, à luz. (1986, p. 949).

É o que chama a atenção no trecho em que Ricardo convence Raquel do seu presente natural, em detrimento ao comportamento aborrecido que ela demonstra.

- Ah Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã, nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa. (TELLES, 2009, p. 138).

O leitor pode levar um tempo maior para entender as intenções de Ricardo, porém, com uma análise mais detalhada, é possível perceber quando Chevalier interpreta crepúsculo como algo que “se veste e simboliza a beleza nostálgica de um declínio. É a imagem e a hora da melancolia” (CHEVALIER, 1986, p. 355). No crepúsculo, a autora sinaliza que Raquel está prestes a mudar o ciclo de sua vida.

Brontë (1994) marca sua obra com intensidade e deixa o leitor envolvido de maneira a fundir-se com as situações apresentadas. Real e imaginário misturam-se, característica encontrada na literatura fantástica. Para Laplantine e Trindade, o fantástico supõe

uma incerteza entre duas formas de explicação: uma explicação em termos de alucinação, individual ou coletiva, de ilusão da imaginação ou mesmo da

loucura dos homens; uma explicação que confirma a realidade do acontecimento estranho que não pode encontrar explicação dentro dos padrões conhecidos. Ora, essa incerteza, tanto para o herói (real ou fictício) como para o leitor, não poderá nunca ser elucidada, a não ser pela própria saída do fantástico (2017, p. 11).

Sendo assim, vê-se, em Brontë (1994), esta particularidade, pois as personagens mergulham neste ambiente sinistro e obscuro. Um dos exemplos pode ser observado na descrição do pesadelo que o Sr. Lockwood (o inquilino em *Thrushcross Grange*) vivencia ao passar uma noite tempestuosa na outra propriedade de Heathcliff (*Wuthering Heights*):

Desta vez, lembrava de que estava deitado no quartinho de carvalho e ouvia distintamente as rajadas do vento e as chicotadas da neve. Escutava também o ruído irritante e repetido do galho de pinheiro, atribuindo-o à sua verdadeira causa. Mas aborrecia-me tanto que resolvi fazê-lo cessar, se possível. E imaginei que me levantava e que tentava abrir os postigos. O gancho estava soldado à chapa da fechadura, circunstância que eu observara quando acordado, mas que esquecera. – “É preciso, entretanto, que eu o faça parar!” – murmurei, metendo o punho através da vidraça e estirando um braço para agarrar o importuno galho; mas, em vez disso, meus dedos se fecharam sobre os dedos de uma mãozinha gelada! O intenso horror do pesadelo me empolgou. Tentei recolher o meu braço, mas a mão a ele se aferrava, enquanto uma

voz duma melancolia infinita soluçava: - “Deixa-me entrar... deixe-me entrar!” – “Quem és tu?” – perguntei, ao mesmo tempo que continuava a tentar desvencilhar-me. – “Catherine Linton” – respondeu a voz, tremendo (por que pensava eu em Linton? Havia lido Earnshaw vinte vezes e Linton apenas uma). – “Volto para casa. Perdi-me no pantanal!” Ao ouvir isto, percebi, vagamente, um rosto de criança que olhava através da janela. O terror me tornou cruel. Vendo que era inútil tentar desvencilhar-me, puxei-lhe o punho para o vidro quebrado e o esfreguei para lá e para cá, até o sangue correr e inundar os panos da cama. A voz gemia sempre: “Deixa-me entrar!” e a mão mantinha seu tenaz arrocho, deixando-me quase louco de terror. – “Como poderei?” – disse eu, afinal. – “Larga-me, se queres que te deixe entrar!” Relaxaram-se os dedos. Retirei rapidamente os meus do buraco, empilhei às pressas os livros numa pirâmide para defender-me e tapei os ouvidos para não mais ouvir o lamentoso pedido. Pareceu-me ter ficado assim cerca de um quarto de hora. Mas, desde que tornei a escutar, o doloroso choro continuava a ouvir-se! – “Vai-te” – gritava eu -, “não deixarei nunca que entres, nem que tenhas de suplicar durante vinte anos!” – “Há vinte anos” – gemeu a voz -, “vinte anos, há vinte anos que vivo errante!” Depois ouvi uma leve arranhadela lá fora e a pilha de livros moveu-se como se tivesse sido empurrada. Tentei levantar-me, mas não podia mover um só membro. Pus-me então a dar berros, num paroxismo de pavor. Para vergonha minha, descobri que os berros eram

reais. Passos apressados aproximavam-se da porta do quarto. Alguém a empurrou, com energia, e um clarão brilhou através das aberturas quadradas do alto do leito. Eu estava sentado ainda, todo trêmulo, enxugando o suor que me corria na fronte. (MITIDIERI, 1989, p. 116-117)

Considerando-se o conto, o espaço influencia e promove possibilidade imaginária a partir da atmosfera desoladora apresentada dentro do cemitério, momento em que a personagem Raquel se vê naquele ambiente sinistro e obscuro e, também, quando Ricardo a tranca no túmulo; como elucidado na seguinte passagem:

- Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as ruguinhas abertas em leque. – Boa noite, Raquel. – Chega, Ricardo! Você vai me pagar! - Gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. – Cre-tino! Me dê a chave desta porcaria, vamos! Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. – Não, não... (TELLES, 2009, p. 143).

A dificuldade em separar o real do imaginário tem conexão direta com a influência entre o tempo e o espaço em que os fatos ocorrem, como descrito por Camarani.

O tempo é influenciado pelo espaço: a noite cai, a hora do terror absoluto se aproxima. Há um paralelismo entre espaço e tempo: mesma lentidão tanto em relação à aproximação do lugar maldito, quanto no que se refere à espera da meia-noite. Na verdade, o espaço e o tempo fantásticos podem distender-se, encolher, desenvolver-se, abreviar-se sem preocupação com os critérios do tempo e do espaço mensuráveis. Logo, espaço, tempo e sentimento de estranheza não se separam (2014, p. 52).

Conforme apresentado na descrição de Telles (2009), o espaço induz à sensação de horror e incerteza, pois, ao adentrarem no cemitério abandonado, o espaço se torna absoluto para a construção do imaginário, proporcionando um sentimento de estranheza, bem como a passagem do tempo que permeia a permanência dos protagonistas dentro do cemitério.

Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem fantasmas sobraram [...]. Me implora um encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério. (TELLES, 2009, p. 136)

Paralelamente, Matsuoka (2019, p. 4) corrobora

Os espaços impõem um certo apelo dramático, cuja relação se dá pela influência direta na ação, não necessariamente por uma intervenção determinista do meio sobre as perso-

nagens, mas por uma figuração física, psicológico-social ou cognitiva destas que afetam diretamente o leitor. (MATSUOKA, 2019, p. 4).

Especificamente, no enredo do conto temos a narrativa marcada por ações determinantes, que são evidenciadas a partir do espaço, pois há descrições detalhadas, como vemos:

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepada selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. (TELLES, 2009, p. 140).

Logo no início do conto, é possível observar que há o prenúncio do que seguirá, pois a "tortuosa ladeira" nos remete à imagem de dificuldades, e desta maneira, conforme Durand (2004, p. 14).

A imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Imaginário é a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo. É o conjunto relacional de imagens que dá significado a tudo o que existe.

Concomitantemente, Camarani reverbera a ideia de Castex de que foi por volta de 1830 que a literatura fantástica passa a ser explorada como pesquisa científica, na intenção de encontrar explicações

para os questionamentos da mente humana que avançam para os campos do estranhamento e do sobrenatural. Entre eles temos o sonambulismo, a possessão, como também os transes. O teórico ainda afirma que esta característica dominou as produções durante o movimento romântico, repletas de "motivos alucinantes, pesadelos e frenesis" (CASTEX apud CAMARANI, 2014, p. 34). Este traço pode ser observado na análise de Silva, quando pontua o sentimento de ódio mesclado com loucura, presente no romance.

Os personagens góticos são sempre submetidos a experiências que testam sua sanidade, e muitas vezes eles enlouquecem. Na era vitoriana, esse estado é resultante da tensão entre a sociedade e os desejos individuais. A gradual loucura de Catherine - derivada da impossibilidade de viver seu amor por Heathcliff devido às convenções sociais - é uma prova disso (2006, p. 240).

Suposto momento da demonstração de ódio, também no conto, quando Ricardo, decididamente, abandona Raquel enclausurada dentro de um túmulo e parte sem a menor sensação de humanidade e, aparentemente, satisfeito com a promessa cumprida, ato que justificaria a insensatez junto à loucura do ser humano.

Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortíço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. (TELLES, 2009, p. 144)

Ao explorar a mente, as duas autoras utilizam recursos psicológicos com abundância. Para isso, dedicam-se aos detalhes que envolvem loucura e emoções extremas, que conduzem a transformação do sentimento inicial do amor ao ódio e consequente vingança em ambas as obras. Recorrem ao estilo doloroso que evocam o imaginário, como também o fantástico. E, quando as análises buscam explicações elaboradas nas histórias, só aumentam o senso do horror, por fazerem parecer ao leitor que os eventos são reais.

Tanto no conto, quanto no romance, a presença do fantástico encena a transitoriedade dos sentimentos que conduzem as protagonistas à possível morte, momento em que se fundem o real com o imaginário. Roas (2014, p. 138) afirma que “o fantástico nos faz perder o pé em relação ao real. E, diante disso, não cabe outra reação senão o medo”. Da mesma forma, a narrativa fantástica surge “em uma realidade que ela constrói com técnicas realistas e ao mesmo tempo destrói, inserindo nela outra realidade, incompreensível para a primeira” (ROAS, 2014, p. 54).

Assim, a sensação de medo e pavor nos é apresentada ao se concretizar o encarceramento de Raquel dentro do túmulo e a promessa de vislumbrar o mais belo pôr do sol.

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo esfaqueado. Depois os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemi-

tério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado [...]. (TELLES, 2009, p. 144).

Destarte, o realismo fantástico circunda nas narrativas, pois surpreende o leitor com os desfechos inesperados, com carga intensa de suspense, cujas revelações sobre os personagens Ricardo e Heathcliff tornam-se intrigantes e assustadoramente reveladoras. Com relação às narrativas que apresentam estes desfechos tão surpreendentes quanto enigmáticos, Moisés (1975, p. 33) afirma que:

[...] consiste no jogo narrativo para prender o interesse do leitor até o desenlace, que é, regra geral, um enigma. O final enigmático deve surpreender o leitor, deixar-lhe uma semente de meditação ou de pasmo perante a nova situação conhecida, e a narrativa suspende-se, dotada do que é de ‘uma insistente e perene fluidez que escapa das mãos’.

Nota-se, também, que, nas duas obras, apresenta-se a ambivalência, pois o desfecho se estrutura a partir da dualidade de sentimentos, os quais se limitam em linha muito tênue entre o amor e o ódio, sendo que, a priori, a vingança dos protagonistas será desencadeada pelo sentimento de amor, como se o ódio o suplantasse, sendo colocado em segundo plano, o qual leva os protagonistas masculinos serem acometidos pelo desejo de vingança. Conforme Schpun (1997, p. 98):

Desse ponto de vista, o “amor” não é a reivindicação abstrata de um senti-

mento indispensável às mulheres (enquanto que os homens podem muito bem viver sem ele). Apesar de toda a carga normativa embutida nessa “ideologia do amor” [...]

No conto, temos o ápice da crueldade a partir do momento em que Ricardo decide trancar Raquel no túmulo, pois, dessa forma, ironicamente, ela veria o mais belo pôr do sol do mundo, representando, assim, a possível morte dela e, para ele, a sua satisfação pela vingança, motivada pela separação, inerente ao caráter desequilibrado do ser humano. Conforme Freud (apud ROSSI; SANTOS; BRESCANSIN, 2020, p. 167), “a história das origens e relações do amor nos permite compreender como é que o amor com tanta frequência se manifesta como “ambivalente” - isto é, acompanhado de impulsos de ódio contra o mesmo objeto.”

Vale salientar que, neste sentido, Freud ressalta que: “quando a relação de amor com um determinado objeto for rompida, não é raro que o ódio tome o seu lugar, com o que temos a impressão de que o amor se transformou em ódio” (FREUD apud ROSSI; SANTOS; BRESCANSIN, 2020, p. 169).

Semelhante situação vemos no romance, quando Catherine culpa Heathcliff por seu sofrimento, porém ele lhe responde, impiedosamente, que tudo o que ela está passando é por consequência de suas escolhas.

Toda a carga de sensações negativas geradas a partir da ambivalência dos sentimentos vivenciados pelos protagonistas,

supostamente, poderiam ter sido desencadeadas a partir da raiva, que se originou na sensação de abandono, promovendo a manifestação do ódio nos protagonistas de ambas as obras e, desta forma, buscando uma maneira de realizar a vingança, sugerindo que, entre as personagens masculinas, estes sentimentos estão marcados por seus comportamentos vingativos em relação às personagens femininas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade, articulando os gêneros literários - conto e romance - possibilitou uma análise acerca dos recursos estéticos que se organizam nas diferentes linguagens, revelando marcas tanto do estilo individual de cada artista quanto de cada contexto cultural e histórico. Para tanto, elegemos trabalhar o conto escrito em 1970, *Venha ver o Pôr do Sol*, da escritora modernista Lygia Fagundes Telles e sua inter-relação com o romance britânico de 1846, *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë (1994).

A inter-relação está presente nos enredos e nos desfechos das narrativas, evidenciadas pelas tramas que se desenvolvem por intermédio dos sentimentos de amor e ódio que conduzem à vingança, ao mesmo tempo, a significância do espaço que as envolvem, en-

treçado aos elementos simbólicos que direcionam ao imaginário e ao fantástico, presentes desde o título das obras até o desfecho das narrativas, revelando a partir da realidade exterior, a representação psicológica das personagens.

A perspectiva analítica de Massaud Moisés (1975; 1987) e de Alexander Meireles da Silva (2006) nos permitiram pontuar aspectos relacionados às estruturas das narrativas, ao direcionamento das análises, bem como a possibilidade interpretativa, considerando-se que as obras literárias são passíveis de interpretação, pois nos possibilita a plurissignificação, como também a leitura com abordagem subjetiva e comparativista tanto no conto *Venha ver o Pôr do Sol* quanto no romance inglês traduzido *O morro dos ventos uivantes*. Como base metodológica, nos concentramos nos fundamentos dos estudos comparados de literatura embasados nos estudos de Tânia Carvalhal, nos estudos do imaginário de François Laplatine & Liana Trindade (2017) e Wunenburger (2007), além de nos estreitarmos no fantástico tratado por Camarani (2014) e David Roas (2014).

Partindo dessas teorias, encontramos no conto associações com o romance, quando imagetivamente destacamos que ambos demonstram sofrimento pela passagem do tempo, o qual se circunscreveu a partir dos espaços e o consequente pavor da morte, evidenciados por sentimentos psíquicos dúbios em relação ao mundo exterior.

Ainda, ao considerarmos a importância da análise do espaço nas narrati-

vas, temos a presença do cemitério no conto, e do morro no romance, às vezes considerado, simbolicamente, o local de abrigo dos mortos, a última morada.

Como enunciado, o conto apresenta, em seu enredo, a relação permeada pelos sentimentos de amor e ódio, os quais conduzem às atitudes de raiva e vingança do protagonista em decorrência da não correspondência do sentimento, e, desta forma, enclausurando e abandonando a personagem principal em um túmulo, a qual suplica por clemência em espaço que, devido ao isolamento, torna-se inaudível a qualquer ser humano, restando-lhe uma mínima fresta que lhe permite ver o último pôr do sol.

Semelhantemente, no romance, percebemos, em lamento, a tristeza do protagonista pelo abandono do ser amado, quando nos deparamos com os ventos uivantes, que agem como um eco na imensidão. Os símbolos envolvidos nesse trânsito imaginário, tanto no romance quanto no conto, apesar de serem gêneros distintos, com linguagens singulares e diversas, traduzem aspectos do fantástico e do imaginário de que trata Durand (2004).

A análise comparada favoreceu a compreensão de cada produção artística, de seus contextos e de seus possíveis diálogos e ao mesmo tempo ampliou conhecimento para novas interpretações. Reiterando Umberto Eco (1991), a obra é aberta e pode ser lida de distintas maneiras.

Além disso, podemos ressaltar a viabilidade de utilizar textos traduzidos,

ao favorecer o acesso a outros leitores. Dessa forma, difundimos a obra clássica, proporcionando interculturalidade, além de favorecer aprendizado mais abrangente e sensível.

## REFERÊNCIAS

ASSAF, Abdul. **Lygia Fagundes Telles: Características e estilos em Ciranda de Pedra**. Recanto das Letras, 2014. Código do texto: T2580890 - Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/2580890>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRONTË, E. **Wuthering Heights**. Barcelona: Editores Reunidos. 1994

CAMARANI, A.L.S. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2014.

CANDIDO, A. **A formação da Literatura Brasileira**. 8. ed., Belo Horizonte: Itatiaia. 1997. v.1.

CARVALHAL, Tania F. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática. (Princípios; 58). 2006

CHEVALIER, J. **Diccionario de los**

**símbolos**. Barcelona: Editorial Herder. 1986

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionários de Símbolos**. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Trad. Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2004.

----- **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL. 2004

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva. 1991.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Lygia Fagundes Telles**, 2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/lygia\\_fagundes\\_telles/](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/). Acesso em: 03 mai. 2021.

GOMES, Carlos Magno. O femicídio na ficção de autoria feminina Brasileira. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2014, v. 22, n. 3, pp. 781-794. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300004>>. Epub 28 Nov 2014. ISSN 1806-9584. Acesso em: 17 de mai. 2021.

LAPLANTINE, Francois; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

MATSUOKA, Sayuri Grigório. A personagem e o espaço na ficção de

Lygia Fagundes Telles. Mon, 04 Feb 2019  
In: REGINA DALCASTAGNE. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília: editora UNB, 2019. Disponível em: A personagem e o espaço na ficção de Lygia Fagundes Telles | Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (unb.br), acesso: <https://doi.org/10.1590/2316-4018564>. Acesso em 12 de mai. 2021.

MITIDIERI, Aldo A. **Essential English Literature** – an anthology. Campinas: GEAC. 1989.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária Prosa**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1975

\_\_\_\_\_. **A Análise Literária**. São Paulo: Cultrix, 1987

PATRICK, Julian. **Grandes escritores. Um guia abrangente sobre os gigantes da Literatura**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na Literatura**. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 2002.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROSSI, Jean Pablo; SANTOS, Claudia Raquel Padovani, BRESCANSIN, Livia Yatsuda. "Entre o amor e o ódio": contribuições do mito da "Medéia" de Eurípedes para o estudo da ambivalência materna. APRENDER – **Cad. de Filosofia e**

**Psic. da Educação Vitória da Conquista**  
Ano XIV n. 23 p. 153-174 jan./jun. 2020.  
Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7325>. Acesso em: 03 mai. 2021.

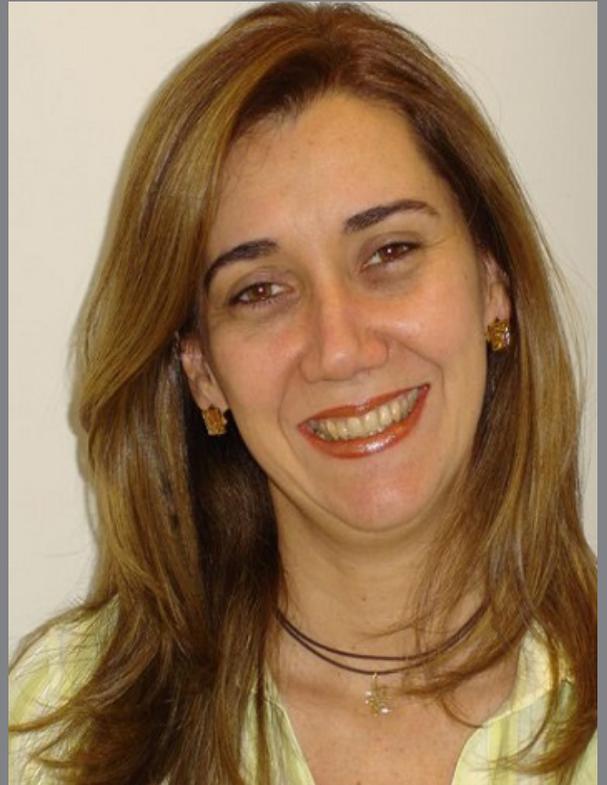
SCHPUN, Mônica Raisal. Amor e ódio na Literatura: Um exercício de compreensão histórica. **Cadernos pagu** (8/9) 1997: pp. 177-209. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1882/2003>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SILVA, Alexander M.da. **Literatura Inglesa para Brasileiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna. 2006.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do Baile Verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 135-144.

WUNENBURGER, J.J. **O Imaginário**. Tradução Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2007.

# ENTREVISTA



Prof. Dra.  
MARIA AUXILIADORA  
FONTANA BASEIO

[mbaseio@prof.unisa.br](mailto:mbaseio@prof.unisa.br)

Professora no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA) e na Faculdade Rudolf Steiner (FRS-São Paulo); Doutora em Letras, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Seus principais campos de trabalho e de investigação estão na área de Letras, no âmbito dos Estudos Comparados de Literatura. Atualmente, é líder do grupo de Pesquisa: Arte, Cultura e Imaginário, vinculado à Universidade Santo Amaro e pesquisadora do grupo Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens. Sua pesquisa concentra-se nos seguintes temas: sagrado, imaginário, cultura, literatura e suas interfaces com outras artes e linguagens, educação, interdisciplinaridade.

**R.P.: Na sua trajetória como pesquisadora, seus estudos sobre o imaginário percorrem os caminhos das artes e da literatura. Enfatizamos, aqui, a literatura para a infância como terreno fértil para a exploração desse tema. As histórias infantis são contadas por adultos e são frutos do imaginário e da memória cultural dos povos. Como se faz o encontro desse imaginário “adulto” com o imaginário infantil, ainda com repertório parco de signos e de memórias?**

Meus estudos sobre o imaginário iniciaram na década de 1980, quando, ainda no curso de Ciências Sociais, na USP, ouvi rumores sobre a obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, de Gilbert Durand. Logo em seguida, soube que ele daria um curso na ECA-USP e consegui participar. As relações que eu estabelecia na época era com a temática do sagrado, sobretudo do imaginário mítico, assunto que até hoje me apaixona profundamente. Ao entrar para o Mestrado em Letras, na FFLCH-USP, abracei a causa do imaginário nos estudos das artes e da literatura de recepção infantil - terreno fértil para os estudos do imaginário -, como você afirmou. Meu projeto, elaborado ainda no final do curso de graduação em Ciências Sociais, era interdisciplinar, abarcando Antropologia e Literatura – intitulava-se *No vaivém da lançadeira: o sagrado nos contos de fadas* – e foi orientado pela professora e escritora Lúcia Pimentel Góes, pessoa maravilhosa, a quem tenho profunda gratidão. Com ela e com Nelly Novaes Coelho, aprendi

coisas imprescindíveis sobre a literatura para crianças, entre as quais uma concepção sobre a origem dessa arte da palavra. Lembro-me de muitas discussões pautadas nesse questionamento: a origem da literatura infantil está no século XVIII, no contexto do surgimento do livro para crianças ou na idade oral do mito, como ela mesma dizia? Nesse sentido, vinham à tona reflexões sobre a obra de Philippe Ariés, que muito contribuiu para a contextualização do lugar da criança na história. Em *História Social da Criança e da Família*, ele traça um perfil das características da infância a partir do século XII, no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Foi todo um processo histórico que levou a sociedade a valorizar a infância de modo diferenciado do que se fazia na época medieval, quando a criança era vista como um adulto em miniatura. A partir do século XVIII/XIX, com a ascensão da ideologia burguesa, é que esse olhar para a criança se tornou incisivo. Foi o contexto do surgimento do livro para crianças e, do fim do século XIX para o início do XX, que despontavam autores que se voltavam para os estudos pedagógicos, como Piaget, por exemplo, assinalando a natureza singular da criança e seu processo diferenciado de desenvolvimento cognitivo. Tudo isso não invalida a presença de uma literatura infantil antes, pois, na vida da criança, quando a mãe canta a primeira cantiga de ninar, ela já está em presença de uma literatura oral. Nesse sentido, compreendo a literatura como

arte da palavra, podendo ser oral ou escrita. As narrativas, como mitos, lendas, contos de fadas, fábulas, contadas no decurso da vida da criança pelos pais, professores e outras pessoas envolvidas em sua educação, são literatura e carregam elementos imaginários ancestrais fortalecedores de uma memória cultural. Na perspectiva de Durand e de outros autores, como Jung, Campbell, Bachelard, Rudolf Steiner, entre outros – esse imaginário é pleno de ideias primordiais, elementos arquetípicos, que se revelam como universais para qualquer pessoa, tempo e lugar - o que vivifica a possibilidade de encontro e partilha de imaginários – do adulto e da criança. Evidentemente, nessa perspectiva, essas substâncias psíquicas revestem-se do conteúdo histórico presente no contexto de sua manifestação e todas elas trazem extratos simbólicos advindos da experiência vivida. Quem não precisou fazer cisões para crescer, para amadurecer? Temos o exemplo do conto de fadas *João e Maria*, que narra sobre duas crianças que se perdem na floresta, mas precisam passar por muitos obstáculos para retornarem à casa do pai. Se analisarmos a partir da visão de Campbell, elas cumprem uma jornada arquetípica, fazem o processo de separação, passam por um ritual de iniciação na casa da bruxa e retornam enriquecidas (descobrem pérolas, pedras preciosas), podendo distribuir o tesouro para toda a comunidade. Claro que essa leitura é uma possibilidade de interpretação, entre tantas outras, e está baseada na perspectiva dos estudos do imaginário por mim estudada há tantos

anos. No meu ponto de vista, a despeito do que se manifesta na história social em que cada versão se aclimata, em contraponto à perspectiva de Robert Darnton, em *O grande massacre dos gatos*, nas versões ou recriações, figuram personagens, ações, que, simbolicamente, representam situações vividas por qualquer um de nós. Nesse sentido, por meio dessa linguagem do imaginário, tanto a criança, quanto o adulto reconhecem processos arquetípicos similares e necessários à vida e ao amadurecimento e, assim, não há repertório parco de signos, porque esse repertório é lido e é pleno de sentido em qualquer idade, em qualquer lugar do mundo e em qualquer tempo. E isso, a criança carrega na memória desde sempre e para sempre.

**R.P: Se “o imaginário é compreendido como todo universo simbólico por meio do qual uma sociedade se vê, escreve, pensa e sonha a si mesma” (BASEIO, 2014, p. 217)<sup>1</sup> como a literatura para a infância pode exercer o papel de vetor para que a criança entenda a dimensão simbólica de sua cultura?**

O imaginário carrega elementos universais e elementos históricos e culturais. Para Durand, os arquétipos ligam-se a imagens diferenciadas pelas culturas, nas quais se imbricam os esquemas, dando origem aos símbolos. Enquanto o arquétipo concentra a ideia, o símbolo nomeia, substantifica. Por exemplo, o esquema ascensional e o arqué-

1. Tecendo literatura: entre vozes e olhares . organizadoras: Nelly Novaes Coelho, Maria Zilda da Cunha, Maria Auxiliadora Fontana Baseio. - São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

tipo do céu são universais, mas podem ser culturalmente representados como uma flecha, um avião. São representações imaginárias aclimatadas nas culturas. É com elas que nos relacionamos, nos enxergamos, nos pensamos e nos sonhamos como cultura. E essas figuras representativas são construídas culturalmente no processo educativo. A infância é uma etapa decisiva para a formação do imaginário cultural. Para Piaget, Wallon, Vygotsky, há um lento desenvolvimento da inteligência abstrata nos primeiros anos da vida da criança, o que a aproxima muito mais da linguagem do imaginário presente nas narrativas míticas, feéricas, entre outras que podem ser fecundas para esse momento da vida. Receptiva à imaginação e aos sonhos, os primeiros anos da criança precisam ser devidamente respeitados, independente do contexto de vida em que ela está. Por isso que temos de selecionar com responsabilidade o alimento espiritual que oferecemos a ela. Ela não compreende o mundo por explicações racionais, mas pela linguagem analógica própria do imaginário. Ao contar ou ler narrativas míticas de nossa cultura, por exemplo, propicia-se que a criança se envolva simbolicamente e se aproprie culturalmente de nossas tradições.

**R.P.: O universo imaginário que a literatura para a infância proporciona ao pequeno leitor o liberta do peso da realidade. Até que ponto esse distanciamento do real contribui na formação de leitores/cidadãos conscientes?**

O universo imaginário presente na literatura de recepção infantil é um caminho de acesso afetivo para questões prementes na vida da criança. É uma transfiguração da realidade em uma outra linguagem; nesse sentido, não vejo esse distanciamento do real. Também não sei avaliar se a criança lê esse peso da realidade que o adulto lê. Porque, para ela, a vida é fruída, sobretudo a partir de uma percepção lúdica. Sobre a contribuição da literatura para a formação de leitores e de cidadãos conscientes, o caminho é longo. O leitor se forma na medida do contato com vários tipos de texto e de linguagens e a literatura infantil é uma das senhas de entrada para a compreensão do mundo e para a reflexão sobre as relações humanas. É claro que, na infância, a criança não tem possibilidade de fazer julgamentos e tomar decisões de forma consciente, mas a literatura a ajuda a afinar os sentimentos, a envolver-se com valores culturais, a dispor-se para o próximo, a vivenciar simbolicamente os problemas da vida, a perceber o senso de beleza, a cultivar o humor e, com o tempo, a exercitar a reflexão necessária para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que transforma porque humaniza e humaniza porque transforma. É o que nos ensina Antonio Candido ao afirmar a necessidade de oferecer literatura de qualidade estética, independente do contexto social. Ele diz que a literatura é um direito humano, um bem fundamental. Enquanto a alimentação, a moradia, a saúde asseguram a sobrevivência física, a literatura assegura a sobrevivência espiritual e o equilíbrio social, portanto ela precisa ser oferecida a todas as crianças e jovens.

**R.P.: A característica transgressora dos livros-objeto convida à interação e à participação do leitor em vários níveis de leitura, atravessando os sentidos e provocando emoções, ampliando os horizontes de uma narrativa para além do significado das palavras. Qual a relação entre o imaginário e a materialidade nos livros para a infância?**

Essa pergunta é muito pertinente para o contexto em que vivemos. Lembra-me Santaella quando tratou da convergência das artes e das mídias e dos tipos de leitor. Cada contexto histórico que envolve a arte é marcado pelos meios técnicos de seu tempo, pelo imaginário de seu tempo, carregando suas linguagens e podendo inaugurar novas sensibilidades e novas sensorialidades. Vivemos em tempos de hibridizações e de convergências das artes e das mídias, o que providencia a criação livros como objetos multissemióticos e demanda leitores com características mais imersivas. Os livros-objeto reclamam esse leitor interativo. Só para pontuar, Santaella codifica 3 tipos de leitores: o primeiro é o contemplativo, típico da idade pré-industrial, o leitor do livro impresso e da imagem fixa; o segundo é o leitor movente, do mundo dinâmico das misturas sígnicas, filho da Revolução Industrial e dos grandes centros urbanos, que nasce com a explosão do jornal, da fotografia e do cinema; o terceiro tipo de leitor é o imersivo, aquele que navega nos espaços incorpóreos da virtualidade, nos fluxos líquidos e híbridos da hipermídia.

E aponta ainda o leitor ubíquo, que herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, movimentos, direções, traços, cores, luzes, enfim um leitor sincronizado ao nomadismo próprio da aceleração do mundo contemporâneo. Essa variedade de leitores atesta que o ato de ler passou a não se limitar apenas à linguagem verbal, mas veio incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação, entre o texto e suporte, entre o texto e o design, enfim veio hibridizando materialidades diversas. Dialógicas, polifônicas, intertextuais, híbridas, as obras de literatura de recepção infantil contemporâneas desafiam-nos à leitura atenta, astuta e crítica. E o desafio incide, sobretudo, na configuração do imaginário que se apresenta, dado que materialidades com forte pregnância estética são capazes de arrebatá-lo pelo surpreendente, pelo imaginativo, possibilitando o maravilhamento – no sentido de *mirabilia*, como admirar e milagre -, muito mais do que materialidades estereotipadas, que acabam por automatizar e empobrecer a percepção.

**R.P.: O que povoou o seu imaginário como criança e que permanece até hoje nos devaneios de sua memória?**

Minha infância foi abençoada pelas mãos da minha avó, que morava em uma pequena cidade chamada Cedral, ao lado

de São José do Rio Preto. Nessa cidadezinha, eu passava todos os finais de semana, todas as férias e brincava a maior parte do tempo na rua com crianças da vizinhança. As brincadeiras eram as mais tradicionais: casinha, cabana, fazendinha, bolinho de terra, carroça, bolas de gude, amarelinha, empinava pipas, brincava de pega-pega subindo em árvores, de bola queimada, andava de bicicleta no largo da igreja e pela cidade toda, pegava carona nas charretes e fazia piquenique nas fazendas próximas, fazia barquinho de papel para deslizar na enxurrada, brincava de escolinha, de boneca de milho, passava horas na jabuticabeira e na goiabeira comendo as frutas, brincava de barra manteiga, de trava-línguas, entre tantas outras brincadeiras conhecidas e inventadas. A relação com a natureza era intensa e as gestualidades, materialidades, sonoridades advindas da terra, da cidade pequena do interior, constituíam um modo de viver singular que hoje carrego como um patrimônio afetivo imaterial. Ali naquele cantinho reservado do mundo, comungava com meus amigos uma cultura do brincar livre e do ócio, que me fez desenvolver fortemente a imaginação – esta que carrego comigo como pesquisadora de literatura e do imaginário.

O JOGO HERÓIS DE TODO O  
MUNDO: REFERÊNCIAS NEGRAS DA  
HISTÓRIA BRASILEIRA PARA A  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO  
EDUCADO

THE WORLD HEROES GAME:BLACK  
REFERENCES IN BRAZILIAN HISTORY  
FOR THE CONSTRUCTION OF THE  
STUDENT'S IDENTTTITY

PAIXÃO, Luziane Isaura  
Barbosa Passos

Mestre interdisciplinar em  
Ciências humanas, Pós graduanda  
de Docencia e gestão do Ensino  
a distância, professora da  
Rede Pública do Estado do  
Maranhão, Coordenadora de Polo  
EAD da Uninassau São Luis.  
Pesquisadora do grupo Cultura e  
Imaginário - UNISA.

luzianeisaura@hotmail.com

Orientadora:  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Lourdes Ana  
Pereira Silva

# RESUMO

A pesquisa teve por objetivo analisar o Jogo “Heróis de todo o Mundo” para a educação das relações étnico-raciais de maneira interdisciplinar, verificando sua contribuição para a formação da identidade do educando. O problema da pesquisa consistiu em resolver de que forma os professores poderão utilizar o Jogo “Heróis de Todo o Mundo” como recurso para uma educação étnico-racial que contribua com a formação da identidade dos educandos. A metodologia aplicada na pesquisa foi a abordagem qualitativa com caráter subjetivo, interpretativo e explicativo. Fez-se uma análise de como o jogo pode ser usado pelos professores para contribuir para uma educação étnico-racial. Já se passaram 130 anos da Abolição e não foi suficiente para resolver a questão das desigualdades sociais e educacionais que o afrodescendente possui. A luta pela participação da população negra para a igualdade social continua necessária para que haja uma sociedade igualitária foi importante anteriormente como é atualmente. Em 2015, foi decretada pela Organização das Nações Unidas-ONU, a Década do Afrodescendente que busca reforçar a colaboração nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos da pessoa afrodescendente. A educação através das diversas ações voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana busca combater as desigualdades culturais, sociais, raciais, levando-os a exercer sua cidadania em uma nação democrática, há várias as ações realizadas para conseguir alcançar a igualdade racial envolvendo principalmente ar-

tistas e intelectuais para que a população negra se faça visível, neste sentido a escola tem um papel importante para expandir este conhecimento. O ambiente escolar pode contribuir para a construção desta conscientização étnico-racial, com a contribuição da história e cultura africana e afro-brasileira usando recursos como o jogo Heróis de Todo o mundo, o estudante tem possibilidade de conhecer histórias de personalidades que se destacaram nas mais diversas áreas e como suas seu legado poderá inspirá-los ajudando-os a se firmarem como cidadãos e protagonistas de sua própria história, capazes de superar as desigualdades sociais. O espaço escolar deve proporcionar discussões sobre a desmitificação das diferenças raciais e combate à discriminação, é o local onde as diversidades culturais são valorizadas e que podem ser apresentadas durante todo o ano sem esperar datas comemorativas. Estudos mostram que na escola o tema racial tende a aparecer com a inferiorização do povo negro, levando os alunos afrodescendentes a passarem por práticas racistas e discriminatórias, é importante levar aos educandos a valorização da cultura e história que fazem parte da formação do povo brasileiro ligando este conhecimento às experiências do cotidiano escolar. Também é necessário que a escola como local público haja espaço para as várias manifestações culturais e movimentos que retratem a igualdade social. As Diretrizes e Bases Curriculares com a Lei 10.639/03 e 1.645/08, resoluções que estabelecem o ensino étnico-racial tendo como princípios o fortalecimento das identidades, combate ao racismo e discriminações e aplicações de

políticas públicas. A aplicação das resoluções necessita de uma atenção maior dos gestores e educadores para que a cultura e a história afro-brasileira e africana sejam ensinadas, resgatar o que foi silenciado nos currículos e dar continuidade à luta dos Movimentos Negros, pois a sociedade tem se tornado cada vez mais fragmentada e esta divisão enfraquece ou muda os rumos da sociedade levando ao esquecimento ou à acomodação a educação apresentada nas escolas públicas e particulares deixando a margem problemas que ainda precisam ser eliminados. Para que haja a aplicação da lei da educação étnico-racial, será necessária a mudança em vários fatores do sistema educacional, iniciando pela preparação dos professores que devem buscar novas práticas e conhecimentos. O preconceito que resulta do julgamento negativo de determinado grupo, etnia, religião apresenta como característica principal a intolerância, inflexibilidade, que impede o sujeito de conhecer mais profundamente o outro e reavaliar sua posição. Para a implantação de uma educação étnica racial a escola precisa socializar e visibilizar a cultura dos povos que formaram o país, viabilizar a formação dos professores com a sensibilização e a construção de estratégias para melhor equacionar as questões ligadas ao combate à discriminação racial. Verificou-se a importância de construir materiais didático-pedagógicos que contenha a diversidade étnico-racial brasileira, valorizar as diversas culturas não apenas em datas comemorativas. O Projeto "A Cor da Cultura" foi elaborado para efetivação da Lei 10.639/03 de educação étnico-racial. Foram criados materiais áudios vi-

suais sobre a história e cultura afro-brasileira para valorizar iniciativa da inclusão e dar visibilidades a ações afirmativas já promovidas pela sociedade, contribuindo com as práticas pedagógicas. Ele ressalta o aspecto da beleza da cultura e conhecimento história e cultura afro-brasileira assim como os aspectos da cultura, economia, geografia e questões étnicas de valorização dos afrodescendentes. Os componentes dos Kits "A Cor da Cultura" abrangem a produção para a formação do professor e as produções audiovisuais com cinco grandes programações: Ação: Produção de quatro episódios dedicados a retratar as iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não governamentais; O Programa Nota 10: Voltados para o ensino e formação de professores. Possui cinco edições. Heróis de todo o Mundo: São trinta programas com dois minutos, cada, onde retratam a vida e a obra de homens e mulheres negros que se destacaram em diferentes áreas de conhecimento do Brasil; Livros para os professores; Dicionário de língua africana; Jogos educativos; Recursos de fixação de conhecimento sobre a África e a população afro-brasileira. O projeto foi aplicado entre os anos de 2004 a 2006 nos estados da Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. A segunda fase do projeto foi realizada entre os anos de 2010 a 2010, em Minas Gerais, Amazonas, Paraná, Pernambuco e Ceará. As atividades desenvolvidas no projeto visam disseminar contribuições à cultura negra para a sociedade brasileira. As ações do projeto foram idealizadas para serem trabalhadas de maneira interdisciplinar. Como é um

projeto formativo voltado para a história do afrodescendente, ele configura-se com uma estrutura em torno da valorização da cultura afro-brasileira, buscando visibilidade ao afrodescendente e valorização de sua cultura ancestral. A metodologia interdisciplinar possibilita a integração do projeto ao Projeto político pedagógico da escola. O Jogo e a série Heróis de Todo Mundo, resgata as contribuições de personagens negros na história do Brasil através de trinta (30) documentários que apresentam a biografia destas personalidades. Esta série tem também como objetivo resgatar a autoestima a partir da história de brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento do país nas mais diversas áreas. O jogo resgata de maneira lúdica, educativa e transversal o conhecimento das trinta personalidades negras divididas por áreas de atuação e conhecimento como esporte, ciências, tecnologia, religião, artes e literatura. A ludicidade é o desenvolvimento das brincadeiras, o jogo é também uma forma de resistência pela sobrevivência ao sistema escravocrata e luta pela liberdade. O “Heróis de Todo o Mundo” possui uma caixa, peças com a imagem dos trinta personagens, seiscentos e sessenta cartas com perguntas sobre a vida das personalidades, noventa cartas de poder que indicam o percurso do jogo no tabuleiro, as regras e um tabuleiro. Regras: o Tabuleiro é dividido em seis áreas de influência ou “Casas de Poder”, referente às profissões ou áreas de destaque das personalidades. Inicialmente leva os educandos a conhecerem as histórias dos personagens, eles têm que realizar pesquisas, buscar conhecimento sobre cada personalidade. A identificação

é um processo que não é determinado, não é submisso, está sempre em construção, está sujeito a uma determinação ou falha, nunca possui uma proporção adequada ou uma totalidade. Para Hall (2003) o conceito de identificação tem como legado semântico o seu uso na psicanálise onde o sujeito faz seu vínculo emocional com outra pessoa. As figuras parentais possuem significado de representação do ideal a ser alcançado pelo outro, toda criança vê em seus familiares o exemplo do que ele quer ser, a imitação nas primeiras fases infantis demonstram esta afirmação. É possível que o estudante consiga identificar-se com uma personalidade e tomar a vida deste como exemplo e inspiração para a construção da própria história. Os “heróis” deste jogo são personalidades que não possuem destaque nos livros didáticos sendo esquecidas pela história, com o jogo suas trajetórias são resgatadas para que suas dificuldades e superações, feitos surpreendentes e conquistas venham a ter o merecido reconhecimento e despertar o tê-los como inspiração para a vida dos educandos, como por exemplo: Aleijadinho, escultor, André Rebouças, engenheiro, abolicionista, astrônomo, matemático, biólogo, geólogo, higienista e filantropo; Cartola, sambista; João Cândido, líder da Revolta da Chibata; João do Vale, músico; Leônidas, astro do futebol; Machado de Assis, poeta, jornalista, dramaturgo, cronista, romancista, crítico, ensaísta, o mais conceituado escritor brasileiro e Zumbi dos Palmares, líder quilombola, entre muitos outros. O professor como mediador pode além do Jogo, apresentar os vídeos onde personalidades negras

atuais representam cada personagem. Ao trabalhar com o jogo o educador necessita compreender que o material não possui um conteúdo específico de uma disciplina, ele é interdisciplinar, pois possui vários contextos que estão interligados. Morin (2000) explica que o conhecimento específico, ou especialização, extrai um objeto do seu contexto rejeitando as intercomunicações, esta divisão limita o conhecimento que se torna isolado, quantitativo e mensurável construindo quebra-cabeças ininteligíveis. Para ele, quanto mais os problemas se tornarem multidimensionais, planetários e impensáveis. Com este conhecimento os estudantes aproximarão as histórias de suas vidas a das personalidades e poderão se identificar com as histórias de cada uma delas, esta aproximação com as histórias de vida real poderá desenvolver sentimentos como a afetividade, que ajudará a fixar o conhecimento e fortalecê-lo, onde o eixo intelecto e afeto são indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento (MORIN, 2000). Todas as personalidades podem contribuir com a formação da identidade dos estudantes por considerando suas histórias, destacam-se duas das trinta personalidades, a saber, Maria Firmina dos Reis, escritora maranhense que passou muitos anos esquecida na história tendo contribuído para a literatura com suas poesias e romances. Em 1847 foi aprovada em concurso público municipal como professora de primeiras letras, de 1847 a 1881. Na ocasião a família, orgulhosa pelo destaque de Firmina, quis homenageá-la construindo para ela um palanquim para que fosse à cerimônia de posse do governo maranhense por ser a

primeira mestra concursada de Guimarães, mas a mesma rejeitou e exclamou que ia a pé, afirmando que negros não eram animais para andarem montados. Ela era firme em seus ideais libertários e notadamente uma mulher de firmes atitudes. Em 1859, Maria Firmina publicou seu primeiro romance, *Úrsula*, obra que retrata a condição da população negra brasileira. Foi considerado como um dos primeiros escritos de uma mulher negra brasileira sobre a Abolição e as tradições africanas. Sua inspiração veio de seu contexto social sendo considerado um ato de coragem relatar tais condições neste romance. Além de ter sido uma educadora que tinha em suas características a calma e doçura, mas era firme em seus ideais abolicionistas e igualitários de acordo com Moraes Filho, ela não foi apenas "Uma Maranhense" como usava em seu codinome, mas um ícone da literatura, do abolicionismo e da educação. exemplo de personalidade do jogo é Abdias do Nascimento nasceu em Franca, São Paulo, 1914. Filho de Josina que era doceira e seu Bem-Bem, que era músico e sapateiro. De origem pobre, porém coesa, forma-se em contabilidade pelo Atheneu Francano em 1929. Abdias do Nascimento era diabético, estava internado há dois meses no Hospital do Servidor do Rio de Janeiro quando veio a falecer de parada cardíaca aos noventa e dois anos em 24 de março de 2011. Aos quinze anos alistou-se no exército e mudou-se para São Paulo. Em 1930 engajou-se na Frente Negra Brasileira e passa a fazer parte da luta contra a segregação racial em estabelecimentos comerciais da cidade. Organizou o Congresso Afro-Campineiro em 1938. Neste

mesmo ano, forma-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro. Ao participar de manifestações antirracistas em 1941 foi preso na Penitenciária do Carandiru, condenado por ter resistido a agressões racistas em 1936. Funda o teatro do Sentenciado com um grupo de presos que escreviam, dirigiam e interpretavam peças dramáticas. Ao sair da prisão busca apoio entre intelectuais e artistas, como não encontrou apoio, mudou-se para o Rio de Janeiro. Em 1944 funda o Teatro Experimental do Negro - TEN, entidade que patrocinou a Convenção Nacional do Negro em 1945-1946, como resultado a Convenção propôs para a Assembleia Constituinte em 1946 a inclusão de políticas públicas para a população afrodescendente e um dispositivo constitucional definindo como crime a discriminação racial. O teatro foi o começo para a levar a cultura negra a vários cantos do mundo como professor, político, escritor, artista plástico e figura importante no cenário da luta para a democratização racial. Maria Firmina e Abdias Nascimento são apenas dois exemplos, o jogo proporciona inúmeras descobertas sendo importante a inclusão de personalidades regionais e atuais, o estudante poderá ter vários exemplos de histórias de vida do passado e atuais nas quais poderá ter inspirações positivas para a sua formação sendo afrodescendente ou não. Ressalta-se que os Heróis possuem imperfeições consideradas de natureza humana, mas o legado deixado são exemplos de luta pela democratização racial, os alunos tem oportunidade de conhecer fatos históricos, fazer comparações com a atualidade e demonstrar o que aprendeu com sua

pesquisa. É importa continuidade na aplicação do projeto "A Cor da Cultura", sobretudo do Jogo "Heróis de todo o Mundo" nas escolas públicas e particulares para minimizar o preconceito em suas diversas modalidades assim como enfatizar a valorização e beleza da cultura afro-brasileira para a formação da identidade cultural dos educandos, novas versões já foram idealizadas inspiradas pelo jogo. Quanto aos resultados, verificou-se que a educação étnico-racial se faz necessária no ambiente escolar visto que, a desigualdade é latente entre etnias e classes sociais. O jogo dá abertura à colocação de novas personalidades negras da atualidade estimulando a pesquisa. Defende-se que a escola é um espaço propício para a promoção da educação étnico-racial e do combate à discriminação, desigualdade racial colocando esta temática como parte do projeto político pedagógico da escola incluindo o assunto nos currículos escolares.

## REFERÊNCIAS

HALL, Stuart. **Identidade na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

A INTERAÇÃO DO DESIGN  
GRÁFICO NO LIVRO ILUSTRADO  
*QUASE NINGUÉM VIU*

ABREU, Aline.  
Quase ninguém viu. São Paulo:  
Jujuba, 2019. 48 p.

MURAKAMI, Monica  
monicamurakami.designer@gmail.com

RESENHA

# A INTERAÇÃO DO DESIGN GRÁFICO NO LIVRO ILUSTRADO *QUASE NINGUÉM VIU*

ABREU, Aline.

Quase ninguém viu. São Paulo: Jujuba, 2019. 48 p.

MURAKAMI, Monica

Aline Abreu é graduada em Artes Visuais e Mestre em Literatura e Crítica Literária, autora de livros ilustrados e ilustradora em parceria com outros autores, ministra oficinas de arte e leciona em universidades. Recebeu com o livro *Quase ninguém viu* o Prêmio João-de-Barro de Livro Ilustrado em 2016, que contempla obras inéditas que relacionam texto, imagem e projeto gráfico, e o Troféu Monteiro Lobato em 2020. Foi em um passeio pela floresta que surgiu a ideia da história como um livro imagem que por dez anos a acompanhou, nesse tempo acrescentou o texto e aprofundou a pesquisa sobre a interação das imagens e palavras e o design gráfico como um elemento importante no livro ilustrado, defendido na dissertação de mestrado *O Texto Pontencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design* em 2013.

O projeto gráfico de *Quase ninguém viu* também é da autora, que se considera uma “fazedora de livro” – o indivíduo ou equipe que elabora o livro ilustrado interagindo texto, ilustração e o projeto gráfico – em sua própria definição. O livro tem formato grande de 21 x 33 cm fechado e 42 x 33 cm aberto, capa dura e miolo com 48 páginas em papel fosco de gramatura alta, narra um tex-

to poético junto às ilustrações em estilo artístico que mistura técnicas e materiais como, nanquim, carvão, grafite, giz pastel seco, tinta aquarela e aquarela líquida pronta.

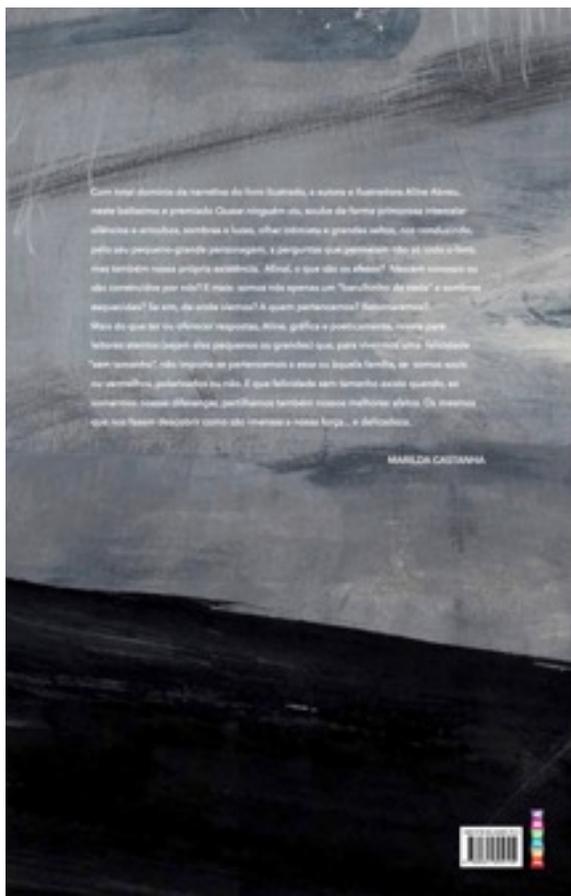
O livro ilustrado conta a história de um pequeno personagem que acidentalmente encontra um lar em outra família, mas com o passar do tempo percebe que não são iguais a ele e decide buscar a sua origem. Ao encontrar sua família é recebido com muita alegria, entretanto sente falta da outra que o acolheu e decide fazer uma visita. As duas famílias se conhecem e resolvem morar juntas, porém, como o espaço fica pequeno, encontram um lugar maior para viverem. Nas ilustrações descobrimos que o pequeno personagem é um girino vermelho que cai sobre uma bromélia durante a noite sem “quase” ninguém ver, e com os primeiros raios da manhã a cor da planta se revela azul, assim como a família de sapinhos que mora por ali. As cores e os contrastes de claro e escuro causam sensações de acolhimento, vazio, silêncio, identidade, contentamento, introspecção, e os traços gestuais expressam movimento, espontaneidade, inquietação.

É no projeto gráfico que um livro ilustrado começa a ganhar forma, organiza a sequência das ilustrações e do

texto nas páginas, escolhe as fontes tipográficas, o alinhamento e o espaçamento, a composição das capas, das guardas e todas as páginas do miolo, o formato, o material e o acabamento, para além disso, em *Quase ninguém viu*, a autora e a equipe da editora, fizeram uso de toda essa estrutura para criar significados na experiência de uma leitura mais minuciosa, como escolher um formato grande e alongado para a ilustração não perder o contraste da imensidão da floresta com o pequeno personagem, para que em alguns momentos percebamos sua fragilidade e determinação, ao posicionar parte da imagem na dobra central de uma página dupla para esconder o

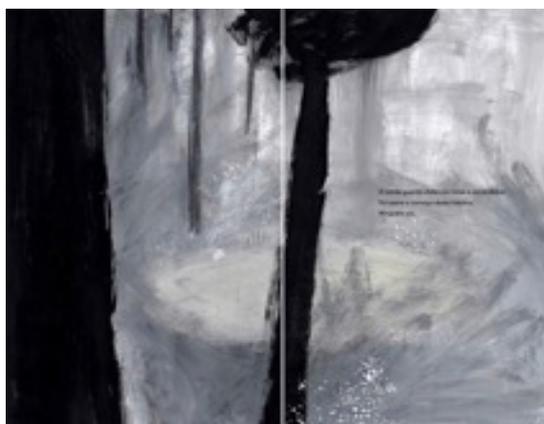
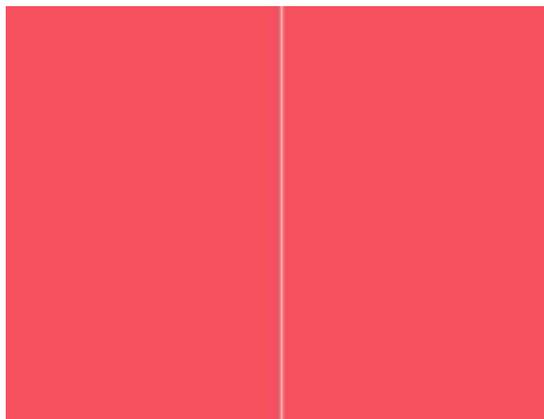
que será descoberto pelo personagem e pelo leitor ou ter a sensação de abrir uma enorme bromélia centralizada entre as páginas, colocar parte do texto sobre a distração do personagem em uma área que pode passar despercebida pelo leitor, deslocar a posição do protagonista na página para demonstrar o desconforto emocional que ele sente, a página dupla que se transforma em tripla para revelar o tamanho da emoção e descobrir o que quase ninguém viu, são alguns exemplos que evidenciam a interação da palavra e imagem, mas também do design que junto desperta sensações e reflexões para que a subjetividade do leitor possa atuar na leitura.

Figura 1 - Capas do livro *Quase ninguém viu*



Na capa temos uma ilustração ao fundo abstrata, escura e sangrada – sem moldura – e um pequeno borrão branco com pintas vermelhas e dois olhinhos que parece saltar em velocidade de trás do livro. O borrão sinaliza o movimento e o tamanho pequeno da criatura cria contraste, não apenas de cor, mas com o formato comprido do livro que é ainda mais alongado pelos traços verticais da mancha preta e dos rasbiscos. Na parte inferior, uma mancha preta na diagonal direciona nosso olhar para a ponta da página estimulando a abertura do livro, o mesmo acontece com a quarta capa, que contém a continuação da mesma imagem com a sinopse em branco e fonte tipográfica simples e pequena, a mancha diagonal impele a virar o livro. De volta à capa, o título do livro é branco em caixa alta, a fonte tipográfica condensada simula uma escrita à mão feita com giz, semelhante ao estilo gestual e de um dos materiais – giz pastel seco – usado na ilustração, o nome da autora está acima do título, discreto em caixa baixa com a mesma tipografia e alinhado à esquerda, por menor que esteja o nome da autora, sua posição ocupa uma área de destaque causada pela ordem da leitura ocidental – da esquerda para a direita, de cima para baixo. A imagem misteriosa na capa e o título que desperta curiosidade provocam muitas perguntas: *Quase ninguém viu* o quê? Se é “Quase ninguém”, quem foi que viu? O que é a criatura saltando sozinha? De onde vem, para aonde vai? A imagem ao fundo com suas manchas e rabiscos é uma floresta a noite? Uma tempestade se aproxima? É uma história de mistério?

Figura 2, 3, 4 5, e 6 - Páginas internas do livro *Quase ninguém viu*





Fonte: Abreu, 2019

Ao abrimos o livro nos deparamos com a guarda e folha de guarda em vermelho sólido, a cor escolhida não é aleatória e parece referir-se à origem e identidade da pequena criatura com pintas vermelhas. A página de rosto repete o nome da autora, título e editora na cor cinza em referência à imagem da capa e no fundo branco com o título em destaque acima do centro da página, essa posição já indica onde o texto começará na próxima página, dessa forma o olhar não se perde. A ilustração da capa não se repete no miolo, mas as características de seus elementos são reconhecidos na página dupla que inicia o texto da história, e o “verde” que aparece apenas na palavra e não na imagem, faz a floresta ganhar cor na imaginação. Adiante, uma forma importante na vasta floresta é ampliada, uma bromélia fechada e com traços mais detalhados, tem acima um risco vertical quase avermelhado passando a sensação que alguma coisa pulou ou caiu sobre ela, o texto ao lado indica que algo chegou sem ninguém perceber, a posição do texto continua confortável na página direita – a primeira área que olhamos quando viramos a página na leitura ocidental. Na próxima página dupla, o texto se desloca para a página esquerda e concede o espaço para o “pingo” vermelho dentro

de uma grande bromélia aberta que reflete o azul, a cor faz o olhar deslizar até o texto na página esquerda onde encontramos a palavra “mergulho” que interage poeticamente com a cor azul entrando suavemente como a luz da manhã sobre a bromélia.

A interação do design gráfico no livro ilustrado pode passar despercebido durante a leitura, mas em um bom projeto está presente da capa à quarta capa, e para um leitor mais atento à linguagem visual, a experiência da leitura pode ganhar significados interessantes, todavia colocar sua importância em debate e desenvolver análises mais profundas é dificultada pela aproximação do trabalho do designer gráfico com o ilustrador que divide dos mesmos conhecimentos básicos de percepção visual – cor, forma, espaço, movimento, composição – para criar uma ilustração, portanto, a relevância do projeto gráfico no livro ilustrado muitas vezes acaba por se resumir na análise da interação palavra e imagem, sendo a imagem, a união de ilustração e design gráfico, observação apontada também, na dissertação de mestrado da autora. Cada vez mais “fazedores de livros” têm sublinhado esse tema e colaborado para a formação do designer gráfico editorial e para aprimorar a percepção visual dos leitores.

Em *Quase ninguém viu*, Aline Abreu não apenas conta a história sobre a possibilidade de viver juntos em mundo cada vez mais dividido, como apresenta o convívio das três linguagens, palavra, imagem e design gráfico de forma harmônica, talvez quase ninguém veja a linguagem sutil do design gráfico no livro, o que não atrapalha a leitura e nem impede as muitas interpretações da história, no entanto, se descoberta, a experiência se torna ainda mais interessante.

ISSN 2674-9653

P788 Pluralistas - Revista do Grupo de Pesquisa Ciência,  
Saúde, Gênero e Sentimento / Universidade  
Santo Amaro. V.2, N.7, Dezembro, 2021. São Paulo:  
Universidade Santo Amaro.

Semestral

ISSN 2674-9653

1. Ciências Humanas - Periódicos. I. Universidade Santo  
Amaro.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada por Ricardo Pereira de Souza – CRB8/9485

## PLURALISTAS

Revista do grupo de pesquisa Ciência, Saúde,  
Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq  
V.2 N.7, Dezembro 2021

### CONTATO

pluralistas.cisges@gmail.com  
@pluralistas  
CISGES



Design Gráfico e diagramação

Tati Rivoire



@casa3editorial

Revista do Grupo de  
Pesquisa Ciência, Saúde,  
Gênero e Sentimento -  
CISGES/UNISA/CNPq  
V.2 N.7, Dezembro 2021  
ISSN: 2674-9653

# PLURALISTAS



Arte: Tati Rivoire