

Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens



Margarida Braga Neves · Susana Ramos
Ventura · Luís da Cunha Pinheiro
(organização)

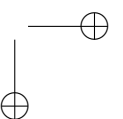
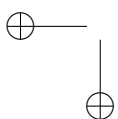


CLEPUL | Centro de Literaturas
e Culturas Lusófonas
e Europeias
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa





**Reflexões em torno
das Literaturas de Língua
Portuguesa para Crianças
e Jovens – Actas**





LUSO**Sofia**:press

Lisboa, 2013

FICHA TÉCNICA

Título: *Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens – Actas*

Organizadores: Margarida Braga Neves, Susana Ramos Ventura, Luís da Cunha Pinheiro

Colecção: Ensaio LUSOFONIAS

Imagem da Capa: Ilustração de Danuta Wojciechowska inserta no livro *Ynari a Menina das Cinco Tranças* de Ondjaki

Composição & Paginação: Luís da Cunha Pinheiro

Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Lisboa, Março de 2013

ISBN – 978-989-8577-12-2



Margarida Braga Neves • Susana Ramos
Ventura • Luís da Cunha Pinheiro
(organização)

**Reflexões em torno das
Literaturas de Língua
Portuguesa para Crianças e
Jovens – Actas**

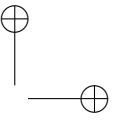
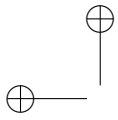
CLEPUL

Lisboa

2013







Índice

Nota de Apresentação 5

I

Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens 9

Maria Teresa Gonçalves Pereira,

Monteiro Lobato: a gênese da literatura infantil brasileira em personagens, temas e linguagens 15

Cristina Serôdio,

Respostas re-criativas: escrever com a Literatura na aula de Português do ensino secundário 33

Mara Jardim,

Entre a História e a Ficção: Moacyr Scliar para jovens leitores 49

Margarida Braga Neves,

Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino do Português em tempos de crise 59

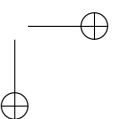
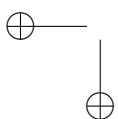
Teresa Mendes,

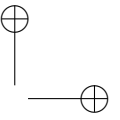
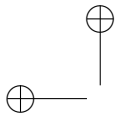
A retórica do silêncio na literatura portuguesa para jovens 83

Susana Ramos Ventura,

Apresentação da versão brasileira da Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens e seu material de trabalho 103

II





Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens **123**

José António Gomes,

Literatura para a infância e juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico 133

Maria dos Prazeres S. Mendes,

Literatura Infanto-Juvenil: Portugal e Brasil em diálogo na contemporaneidade 167

Glória Bastos,

A Literatura nos novos programas de Português 181

Denise Lacroix Rosenkjar,

SESC – Serviço Social do Comércio: um projeto brasileiro 189

Bernardette Capelo Pereira,

Literatura para crianças e jovens em Portugal e educação pela arte 209

Beatriz Weigert,

Graciliano Ramos na literatura para crianças e jovens 239

Marilú Pérez,

Vozes da poesia infantil brasileira 247

Carla Ferreira,

Sentidos de leitura: nós chorámos pelo Cão Tinhoso 261

Ana Paulo Bernardo,

Na rota das especiarias ou uma viagem “por mares já dantes navegados” 269

Fátima Ribeiro de Medeiros,

Sidónio Muralha, andarilho de sonhos e da esperança 283

Raquel Álvares,

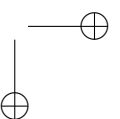
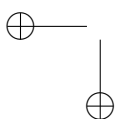
Eu desenho e os animais falam (trabalho realizado a partir de *O Leão e o Coelho Saltitão*, de Ondjaki) 301

Maria Aparecida Ribeiro,

Rachel de Queiroz para crianças: *docere cum delectare* 305

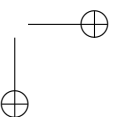
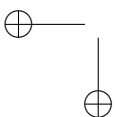
Lucília Helena do Carmo Garcez,

Ilustração brasileira 323





Renata Farhat Borges, Pontes sensíveis entre Brasil e Portugal	345
Juva Batella, O eterno autor inédito	351
Susana Ramos Ventura, Literatura brasileira em Portugal: Colóquio Internacional de Li- teraturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens – para uma história	357





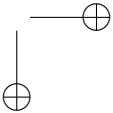
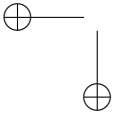


Nota de Apresentação

Reúnem-se neste volume as comunicações apresentadas na 1.^a Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens, que se realizou na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no dia 21 de Janeiro de 2010, a que se vêm juntar as comunicações apresentadas no ano seguinte, aquando do seu alargamento. Com efeito, nessa segunda edição o evento foi estendido aos países africanos de língua oficial portuguesa, passando a intitular-se Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens, e ocupando um dia e meio, mais precisamente os dias 26 e 27 de Outubro de 2011. Também esta segunda edição alargada se realizou na FLUL, onde está sediado o CLEPUL (Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias), entidade promotora do evento.

Tanto na primeira como na segunda edição o colóquio obteve um significativo êxito científico e de público, o que incentivou os organizadores a procederem à publicação das intervenções apresentadas em formato digital, uma vez que, dados os elevados custos envolvidos, a publicação em suporte convencional estava fora de questão. Desde modo, e respondendo também aos numerosos apelos que nesse sentido foram sendo feitos, permitimos o acesso de um público mais vasto às intervenções realizadas em 2010 e 2011.

Em ambas as edições, a par das conferências de abertura, a cargo de reconhecidos especialistas na área da literatura para crianças e jovens, realizaram-se mesas-redondas com intervenientes oriundos de secto-



res muito variados, com o objectivo de cruzar perspectivas diversas na abordagem do livro e da leitura para os mais novos. Realizaram-se igualmente mesas-redondas com escritores e ilustradores de diversas gerações e proveniências, porque é convicção dos organizadores que o contacto directo entre os criadores, os investigadores, os divulgadores e o público em geral é fundamental para que não se perca um vínculo que é urgente reavivar a cada dia que passa. Também houve lugar para comunicações livres, a cargo sobretudo de docentes dos vários níveis de ensino, que mantiveram o numeroso público sempre atento e interessado.

Paralelamente aos colóquios realizaram-se duas exposições que ocuparam a galeria da biblioteca da FLUL. Em 2010 foram expostas obras do arquitecto João Mateus e, em 2011, foram expostas obras da ilustradora Danuta Wojciechowska. Na primeira edição do evento realizou-se igualmente uma exposição bibliográfica que ocupou parte das instalações do rés-do-chão na biblioteca da FLUL.

Na sequência das duas iniciativas, houve lugar à deslocação de alguns dos participantes – investigadores e autores – a escolas da rede pública de ensino, tendo-se verificado sempre um acolhimento muito interessado e dialogante por parte dos jovens. Várias foram as escolas da região de Lisboa que acolheram os participantes e houve activa intervenção de alunos desde o 8.º ao 12.º ano em aulas, palestras e sessões de histórias. É de destacar o trabalho intenso realizado por docentes coordenadores e directores, que se prepararam e a seus alunos para receber os participantes e suas diversificadas propostas de trabalho.

No Brasil, a 1.ª Jornada de 2010 teve uma versão para o público brasileiro, com a presença de vários dos investigadores e autores que dela participaram em Lisboa e com programação especialmente concebida para criar um diálogo com o evento realizado em Lisboa. O colóquio internacional de 2011 também teve repercussões na “Jornada Luso-Brasileira de Literatura” ocorrida em Março de 2012.

Em vésperas da realização de um colóquio que será o terceiro da série, marcado para o início da Primavera de 2013 (21 e 22 de Março),



*Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa
para Crianças e Jovens*

9

tudo fizemos para pôr à disposição dos participantes as intervenções realizadas nas edições anteriores – porque acreditamos que há um legado que importa preservar e transmitir e que é nossa função fazer chegar às gerações vindouras por todos os meios ao nosso alcance. Pretendemos, assim, salvaguardar a memória do que foi, tendo em vista o que será.

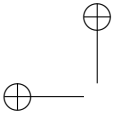
Lisboa, 18 de Março de 2013

Os Organizadores

www.lusosofia.net

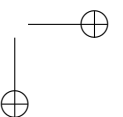
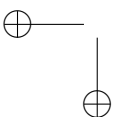




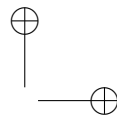
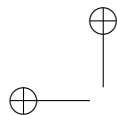


Parte I

**Jornada Luso-Brasileira de
Literatura para Crianças e
Jovens**





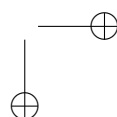
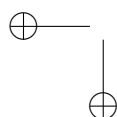


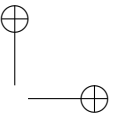
**I JORNADA LUSO-BRASILEIRA
DE
LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS**

21 de Janeiro de 2010 – Anfiteatro III da FLUL



João Mateus, "A fita azul" - 2004 - Pastel seco sobre cartão





PROGRAMA



João Mateus, "Profecias de Cassandra", pintura a acrílico, pormenor - 2009

09h30 Sessão de abertura

10h00 **Conferência** – Doutora Violante Magalhães (ESE João de Deus) - «O estudo da literatura para crianças e jovens em Portugal – O estado da arte»

10h50 **Conferência** – Doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) – «Monteiro Lobato: a gênese da literatura infantil brasileira em personagens, temas e linguagem»

Intervalo

11h30 **Mesa-Redonda** – “Ler mais e melhor”

Moderadora: Isabel Rocheta

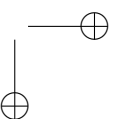
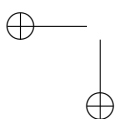
Bernardete Capelo Pereira (Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Prof. Delfim Santos)

Fernando Pinto do Amaral (Comissário do Plano Nacional de Leitura)

Paula Morão (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)

Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo)

Almoço



14h30 **Comunicações Livres**

Moderadora: Vania Chaves

Beatriz Weigert (Universidade de Évora) – «A criação literária em Lygia Bojunga»

Carla Lopes Ferreira (Escola Secundária da Portela) – «*Capitães da Areia*: ler para aprender. Ler para crescer»

Cristina Serôdio (Escola Secundária Vitorino Nemésio) - «Respostas re-criativas: escrever com a Literatura na aula de Português do ensino secundário»

Mara Jardim (Faculdade Porto-Alegrense) – «Entre a História e a ficção: Moacyr Scliar para jovens leitores »

Margarida Braga Neves (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) – «Aprender com os animais: narrativas breves nos Programas de Português»

Teresa Mergulhão (Escola Superior de Educação de Portalegre) – «A retórica do silêncio na literatura portuguesa para jovens»

16h30 – 17h00 **Debate**

Intervalo

17h20 **Mesa-Redonda** – “Escrever para crianças e jovens”

Moderadora: Susana Ramos Ventura

Alexandre Honrado (Escritor)

António Torrado (escritor)

Daniel Munduruku (Escritor)

Lúisa Costa Cabral (Escritora)

Maria José Silveira (Escritora)

(cont.)

(cont. do Programa)

18h45 Visita à **Exposição Bibliográfica** e aos dois núcleos de **Exposição de Pintura de João Mateus** em articulação com o tema da Jornada.

19h15 Porto de Honra oferecido pela Câmara Municipal de Lisboa.



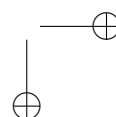
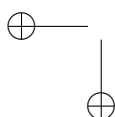
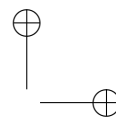
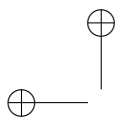
Organização: CLEPUL (áreas 1 e 2)

Comissão Organizadora: Margarida Braga Neves, Beatriz Weigert, Isabel Rocheta, Susana Ramos Ventura, Vania Chaves

Apoios: Fundação para a Ciência e a Tecnologia;
Ministério da Cultura do Brasil;
Câmara Municipal de Lisboa;
Mestrado em Estudos Românicos;
Biblioteca da FLUL.



Biblioteca da





Monteiro Lobato: a gênese da literatura infantil brasileira em personagens, temas e linguagens

Maria Teresa Gonçalves Pereira¹

Quando olho para trás, fico sem saber o que realmente sou. Porque tenho sido tudo e creio que a minha verdadeira vocação é procurar o que valha a pena ser.

A Barca de Gleyre

1. Monteiro Lobato no contexto da cultura brasileira

Monteiro Lobato era um, mas queria ser mil e um. Neto de José Francisco Monteiro, Visconde de Tremembé, estava predestinado a cuidar de lavouras de café e a defender a velha ordem brasileira. Foi fazendeiro e, por sete anos, imperou sobre 1.800 alqueires herdados do avô, no município de Buquira, em São Paulo, hoje Monteiro Lobato.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Tinha então o entusiasmo dos neófitos e confessava que a leitura de um tratado de galinicultura o enlevava como, outrora, um romance de Alphonse Daudet. O idílio rural durou pouco e logo estaria cuidando de plantações de palavras e ideias. Lobato não tinha papas na língua e pagou o preço de dizer a verdade num período de meias-verdades, sobretudo no Estado Novo.

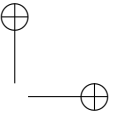
Da mesma forma, ele pagou – e continua pagando – o preço de se indispor com o grupo modernista ao imolar em praça pública, no artigo “Paranoia ou mistificação?”, a pintora Anita Malfatti. Na verdade, não fosse o texto, talvez nem existissem os modernistas. Lobato reconhecia na artista, que em dezembro de 1917 expunha trabalhos modernos numa São Paulo provinciana, “um talento vigoroso, fora do comum”, mas queria que ela ficasse fora dos *ismos* – futurismo, cubismo – que assolavam a arte do início do século. O artigo serviu como um divisor de águas e trouxe para junto de Anita aliados como Oswald e Mário de Andrade, servindo para uma tomada de consciência da rebeldia e do espírito novo que levaria, anos depois, à Semana de Arte Moderna.

No fundo, Lobato defendia os ideais modernistas. Mais que isso, ele o fez antes da hora, quando encheu *Urupês* (1918) de brasilidade e passou longe tanto do espírito da literatura francesa quanto da língua portuguesa de Portugal.

Desejava falar do Brasil, ver boitatás, caiporas e sacis no lugar de bacantes, faunos e sátiros, romper com o eterno sentido de imitação nacional e proclamar “nosso 7 de setembro estético” bem antes de 1922.

“Tendes sede? No bar só há *chopps, grogs, cocktails, vermouths*. Tendes fome? Dão-vos *sandwichs* de pão alemão e queijo suíço. Lá apita um trem: é a Inglesa. Tomais um bonde: é a Light. Cobra-vos a passagem um italiano. Desceis num cinema: é Íris, Odeon, Bijou. Começa a projeção: é uma tolice francesa de Pathé ou uma calamidade da Itália”, escreve nas cartas.

Lobato era um, mas logo quis ser dois. Quando nasceu, no dia 18 de abril de 1882, em Taubaté, São Paulo, recebeu o nome de José Renato Monteiro Lobato. Aos onze anos, por sua exclusiva vontade, tornou-se



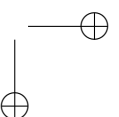
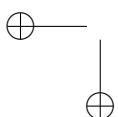
José Bento Monteiro Lobato, como é conhecido até hoje. A história é saborosa e vale deixar que o próprio escritor a conte: “Meu pai se chamava José Bento Marcondes Lobato e tinha uma bengala que era o meu encanto: um unicórnio cor de âmbar, com castão de ouro todo granulado. No topo do castão, numa parte lisa do metal, estavam as iniciais JBML. Essas iniciais estragavam-me tudo. Afinal, pensava eu, quando meu pai morrer não poderei usar essa bengala. Eu me chamo José Renato e as iniciais são JB... Por causa da bengala mudei de nome, passei a chamar-me José Bento”. Ele herdou a bengala e nunca a usou.

Era um homem que, injustiça dos modernistas à parte, chamando-o conservador quando era inovador, olhava para o futuro. É esse o aspecto que mais surpreende o biógrafo Vladimir Sacchetta, um dos autores de *Furacão na Botocúndia*². “Em 1918, ele já se interessava pela questão da saúde pública”. Em 1947, tocava a questão da terra. Foi um homem que olhou para seu país com carinho e tentou transformá-lo. Por meio de personagens como Jeca Tatu, vítima de endemias, e Zé Brasil, trabalhador sem terra, chamava a atenção para os problemas brasileiros.

Lobato acreditava que um país se fazia com homens e livros, mas, também com saúde e tecnologia. Era um empreendedor nato, uma dessas figuras que, ao ver o rio, já pensa em fazer a ponte. Nem sempre realizou o que sonhou, mas quando arregaçava as mangas e ia à luta, podiam ter certeza de que o sonho era grande. Foi assim quando se tornou editor e fundou o maior parque gráfico da América Latina, revolucionando a indústria e o comércio do livro no Brasil. O livro, afinal, era um produto.

O sucesso do editor despertou uma vocação latente, hoje o motivo da glória incontestável de Lobato: o escritor para crianças. *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1921) evocava a infância passada na fazenda e já trazia o quadrunvirato feminino que mandaria no Sítio do Picapau Amarelo. Lobato chegou a fazer uma tiragem de 50.000 exemplares

² Carmen Lucia Azevedo; Márcia Camargos; Vladimir Sacchetta, *Furacão da Botocúndia*, São Paulo, Editora SENAC, 1997.



da edição escolar de *Narizinho* e, com o seu tino comercial, mandou 500 para as escolas, como amostra grátis. Vendeu a edição em oito meses e, em rápida sequência, criaria mais histórias com os personagens e recontaria, em “língua deslitteralizada”, clássicos da literatura infanto-juvenil. Tomou gosto. Mais, tarde, escreveu: “Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para crianças, um livro é todo um mundo”³.

“Até hoje, as crianças brasileiras, via literatura ou, mais recentemente, televisão, vivem no mundo encantado de Lobato”, diz o jornalista e pesquisador José Roberto Whitaker Penteado, em *Os Filhos de Lobato*⁴. “Pois os 17 volumes para crianças – mais 18 da obra adulta, perfazendo dois milhões de livros vendidos em vida –, povoados por centenas de personagens e somando quase 5.000 páginas, são um mundo”. Aí, com as asas da imaginação, há lugar para gente de carne e osso ou de trapo e sabugo. Há lugar até para um rinoceronte, para muita fantasia, algum didatismo e, por meio da boneca Emília, para a presença resmungona de Lobato, cutucando as meias-verdades. Se a literatura para adultos antecipou o Modernismo, a literatura para crianças, apontou a escritora Ana Maria Machado, ao viajar ao espaço ou ao fundo do mar, foi precursora do realismo mágico.

Lobato também sonhou grande quando pensou em dar aço e petróleo ao Brasil. Primeiro, se deteve na siderurgia; depois, ao constatar que era o petróleo que movia as máquinas, iniciou a batalha em busca do ouro negro. Portava-se como um Quixote a sacudir a modorrenta máquina oficial que, por desinteresse ou interesses escusos, concordava com aqueles que afirmavam não existir petróleo no País.

E assim, inventando e reinventando Lobatos ao longo da vida, ora escritor, ora empresário, ora sonhador, sempre inquieto e voltado para o

³ Monteiro Lobato, *A Barca de Gleyre*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1955, 2.º tomo, p. 293.

⁴ José Roberto Whitaker Penteado, *Os filhos de Lobato*, Rio de Janeiro, Dunya Editora, 1997.



trabalho, viveu. Quando Lobato morreu, em 4 de julho de 1948, em São Paulo, o Brasil entrava na era da industrialização e devia muito a essa rara mistura de intelectual e empreendedor. Hoje, é uma das potências industriais do mundo, ainda que patinhe nos índices de distribuição de renda, com graves problemas sociais. Para Lobato, a sociedade brasileira era um “enorme canteiro em que as classes privilegiadas são as flores e a imensa massa da maioria é apenas o esterco que engorda essas flores”. Fosse vivo, talvez inventasse um Lobato que fizesse política, agitasse as massas e almejasse, para fundar tudo, o poder. Mas ele sempre fugiu da política e, independente como era, chamado de comunista por uns, de reacionário por outros, não iria muito longe. Quando morreu. . . Mas quem disse que Lobato morreu?

2. Lobato: a criança, a educação e a sociedade

A obra de Monteiro Lobato é toda vinculada ao seu projeto de mudança da sociedade através de educação. Podia, às vezes, não ficar explícito, com palavras pontuais, mas se torna absolutamente clara tal intenção para o leitor minimamente atento e sensível.

Tal obra representa um divisor de águas na literatura infanto-juvenil, separando o Brasil de ontem e de hoje. Na época, a literatura para crianças era importada, com a predominância de modelos europeus. Os autores nacionais só produziam textos em que a moral e os bons costumes impunham-se como temas recorrentes.

O *boom* da literatura infanto-juvenil brasileira, na década de 70, veio com Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Sylvia Orthof, Bartolomeu Campos de Queirós, dentre outros. Proclamam-se filhos de Lobato, influenciados por ele em sua produção literária de excelência, merecedora de prêmios nacionais e internacionais e motivo de tanto sucesso de crítica e de público. A herança do passado, sem dúvida, emerge de forma criativa.



Havia a preocupação de renovação da literatura brasileira no sentido do seu encontro com o autêntico da realidade brasileira e com a linguagem brasileira. Podemos dizer que Lobato coloquializou – não empobreceu – a linguagem, ao contrário do empostamento e do rebuscado anteriores, que soava artificial.

Em 1916, Lobato já se preocupava com livros de leitura para crianças.

Guardo as tuas notas sobre Malazarte. Um dia talvez aborde este tema. Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que, nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração* de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos...⁵

O diferencial se constituía em dar voz às crianças, porque não as julgava “adultos em miniatura”, como a maioria dos escritores do segmento.

⁵ Monteiro Lobato, *A Barca de Gleyre*, op. cit., 2.º tomo, pp. 104-105.



Ah, Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança “um adulto em ponto pequeno”, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno. Estou nesse setor há vinte anos, e o intenso grau da minha “reeditabilidade” mostra que o meu verdadeiro setor é esse.⁶

Por que o sucesso com as crianças? Elas se identificaram com as situações e personagens envolvidas na magia. Realidade e fantasia convivem harmoniosamente. Em *O Picapau Amarelo*⁷, por exemplo, Tia Nastácia faz bolinhos para o Príncipe Codadade de *As Mil e Uma Noites* comer. Ele mesmo vai à cozinha, se regalando de gosto com a iguaria.

A formação de Lobato era a de um humanista liberal. Via no indivíduo, na inteligência, na cultura e no esforço das minorias esclarecidas (e não nos movimentos de massa) a solução para os grandes problemas da humanidade. Seu lema era: “Cada um se muda para mudar a massa”. Para ele, tornava-se inadmissível a falta de uma consciência nacionalista, daí a necessidade de conquistá-la e/ou aprofundá-la.

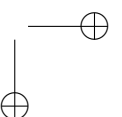
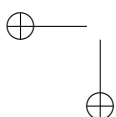
A visão crítica do mundo revelava-se objetiva, lúcida e feroz. Não por acaso Emília, o personagem-ícone, reunia essas qualidades. Como “boneca” tudo lhe era permitido: palavras, pensamentos e atitudes, mesmo que escandalizassem ou provocassem polêmicas. Não havia limites para suas excentricidades. Ousava sempre, nomeando-se a própria “Independência ou Morte”. Depois, na sua “evolução gental”, incorporou a crítica ferina, a liberdade de pensamento, concretizadas em ações, que provocavam pasmo pela audácia.

A ênfase na crítica vem através do humor, da ironia, da irreverência, afastando assim possíveis dramas, mesmo em se tratando de assuntos sérios.

Para Lobato, o mais importante era fazer, criar, posicionar-se diante da vida, não ser passivo, acomodado, receber tudo “caído do céu”.

⁶ Idem, *A Barca de Gleyre*, op. cit., 2.º tomo, p. 346.

⁷ Idem, *O Picapau Amarelo*, 9.ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.



Esperar que as coisas acontecessem não figurava em sua filosofia de vida.

Consideramos suas grandes realizações:

- ajudou a demolir a velho edifício podre da apatia, da mesmice, do retrógrado, do convencional;
- descobriu na infância a resposta para a reconstrução necessária, as bases para o novo;
- apostou na inteligência espontânea e na improvisação diante dos problemas.

Lobato mostrou para a criança um projeto de vida em que ela se engajasse e se harmonizasse com o todo, usando suas potencialidades e energias.

A postura política de Lobato, as ideias em relação à humanidade e ao país, a concepção do mundo e de seus valores se concretiza na literatura por meio de seus personagens e/ou de seus respectivos saberes intuitivos e adquiridos. Não se representam por elaborações, teorias, teses ou filosofias.

Os personagens questionam diretamente os fatos e as coisas. Falam por ele, instaurando o senso crítico e a polêmica.

De forma alegórica, com o maravilhoso, com o fantástico ou de forma objetiva faz desfilar a História, a Matemática, a Geografia, a Política, a Filosofia, inserindo-as na vida, como atos quotidianos e naturais. Passa da história à mitologia, das religiões às fábulas. Não dá trégua à dúvida para não tirar a esperança do coração da infância. O questionamento constante se abre à criatividade, às novas soluções.

O Sítio do Picapau Amarelo é o lugar ideal, espaço democrático das relações e pelo fantástico nas articulações lúdicas das crianças. Brincando, elas encenam o “admirável mundo novo” que Lobato gostaria de substituir pelo seu. A profissão de fé se resume em “conhecer para agir”.

Não teme inaugurar uma literatura (arte) para crianças nem o exercício pedagógico da transmissão de informações. De tal modo as harmoniza que a obra se distancia do panfletário e do meramente institu-



cional.

3. Temas e personagens

Lobato valoriza a ambientação local, a pequena propriedade rural, construindo uma realidade ficcional: o Sítio do Picapau Amarelo. A sua maior originalidade foi (re)descobrir realidades estáticas, cristalizadas pela memória cultural, atribuindo-lhes novas concepções em meio às reinações.

Aborda as coisas do Brasil: as florestas, as comidas, os tipos, as habitações, usos e costumes, a cultura. A tradição folclórica transita por tais elementos com desenvoltura, sem limites ou preconceitos. Critica e elogia na mesma medida, se considera relevante fazê-lo. É sincero e direto nas intervenções.

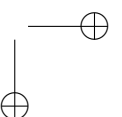
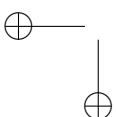
Há três espécies de mitologia em relação aos seus personagens-heróis:

– mitologia autônoma do Sítio. Os personagens que a compõem: Pedrinho, Narizinho, Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, Rabicó, Burro Falante, Quindim.

O Sítio funciona como o espaço para os experimentos através de seus personagens, situações, ideias e atitudes.

A representação de cada personagem é muito clara. Há os seres de “carne e osso”: Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, dentre outros. Emília e o Visconde estão entre os “seres fantásticos”, que paradoxalmente se originaram de materiais reais, ou seja, sabugo, pano, linha. Isso lhes confere uma condição especial. Rabicó, Quindim e o Burro Falante aparentemente são personagens reais, animais; no entanto, falam, o que já lhes muda o *status*.

Outras classificações poderiam ser aventadas, dentro dessa mitologia. Dona Benta e Quindim entram na categoria de personagens eruditos. O Visconde é “científico” e Tia Nastácia, eminentemente popular,



é “da terra inculta”, mas forte e relevante. Narizinho e Pedrinho são personagens-coringa, crianças no meio dos acontecimentos.

E Emília? Emília é a chave para se compreender o universo lobatiano, vivendo em tensão dialética com os outros. Esperta, curiosa, obstinada, crítica, ousada; às vezes, incomoda pela potencialização dessas qualidades.

Grande parte dos estudiosos de Lobato a veem como seu alter-ego, o “espírito” que dominava as histórias e os personagens. O fato é que Emília representa a ambiguidade do homem, sua eterna vocação para o vir-a-ser.

– mitologia da tradição folclórica.

*O Saci*⁸, a Iara, a Cuca, o Boitatá atravessam muitas narrativas, embora o livro *O Saci* reúna a maior parte deles. O folclore se presentifica no contexto, é também lúdico. Os personagens convivem com os seres fantásticos de maneira natural. São participantes e não somente espectadores. Trata-se de uma forma peculiar de resgatar o folclore, bem como parte da tradição cultural brasileira.

Assim, fazendo parte da vida dos personagens, o medo e a estranheza se diluem, como apenas mais um elemento.

– mitologia clássica.

Lobato remonta às origens da cultura ocidental, estabelecendo um paralelo e/ou diferenças do mundo antigo com o atual.

Em *O Minotauro*⁹, o pessoal do Sítio vai para a Grécia salvar Tia Nastácia, sequestrada pelos monstros. Lá discutem a organização político-social, a arte e a filosofia. Mergulham no passado para explicar o presente.

Em *Os Doze trabalhos de Hércules*¹⁰ há muitas aventuras. A ação é exacerbada. Os personagens míticos convivem com o pessoal do Sítio, são até auxiliados por eles em seus feitos.

⁸ Idem, *O Saci*, 15.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

⁹ Idem, *O Minotauro*, 7.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

¹⁰ Idem, *Os doze trabalhos de Hércules*, 3.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1958.



Deve-se reservar espaço ao pó de pirlimpimpim, responsável pelas idas e vindas no tempo. A realidade e a fantasia se interpenetram. Não há barreiras que o pirlimpimpim não dê conta. Para Emília, o “pirlimpimpim é luz em pó.”

4. Linguagem

Temas e personagens chegam ao leitor envolvidos em linguagem deliciosa, peculiar, plena de humor.

A ludicidade que Lobato imprime à narrativa não deixa de aparecer também na linguagem: trocadilhos, jogos de palavras, (re)criações. A sintaxe, a morfologia e a semântica são representadas por recursos linguísticos que atestam a vitalidade da Língua Portuguesa. Lobato é fiel ao seu estilo.

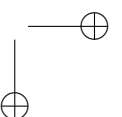
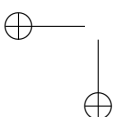
Busca constantemente uma renovação nas possibilidades inúmeras que a língua oferece, dinamizando-a, explorando-lhe ao máximo as potencialidades, as suas diversas realizações, não se prendendo ao convencional, mesmo quando dele precisa para reavaliá-lo ou reaproveitá-lo.

Por trás do pitoresco, Lobato apresenta a gramática de uma língua em seus matizes e até uma crítica – através do uso consagrado – ao que não é funcional, ao que na prática não se concretiza devidamente.

Trabalhou tanto nos domínios gramaticais quanto no plano das ideias. Neste observamos uma ruptura em relação aos padrões estabelecidos. Não lança dúvidas ao discurso – pelo contrário, só o enfatiza – ao abolir as dimensões do real porque atua no próprio conceito de real.

Em Monteiro Lobato há ideias revolucionárias sobre língua, conceitos peculiares e irreverentes, mas pertinentes.

– A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo – e a gramática o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo





de falar. Quem manda é o uso geral e não a gramática. Se todos nós começarmos a usar o tu e você misturados, a gramática só tem uma coisa a fazer. . .

– Eu sei o que é que ela tem a fazer, vovó ! – gritou Pedrinho. É por o rabo entre as pernas e murchar as orelhas. . .

Dona Benta aprovou.¹¹

– Verbo é uma palavra que muda muito de forma e serve para indicar o que os substantivos fazem. A maior parte dos verbos assumem sessenta e cinco formas diferentes.

– Nesse caso são os camaleões da língua – observou Emília.¹²

A maioria de tais intervenções é veiculada pela Emília.

Lobato pretende atingir os puristas do seu tempo, os que o acusavam de “poluir” a língua, ou lhes dar uma resposta, operando num nível linguístico incompatível com os padrões estabelecidos na época, utilizando a língua para chamar a atenção para o discurso em si.

Emília/Lobato recebia salvo-conduto para seus experimentos linguísticos e os “outros” os aprovavam, menos talvez pela criatividade do que pela praticidade e adequação.

A seguir, alguns exemplos de ocorrências que materializam o uso da língua em Monteiro Lobato.

. . .vinha da nossa antiga experiência de criaturas *tamanhudas* em relação aos gatos.¹³

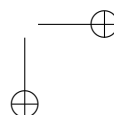
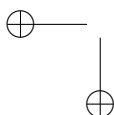
Emília concordou que realmente nem todos os livros deviam ser comestíveis e indo à biblioteca “*descomestibilizou*” a maior parte. . .¹⁴

¹¹ Idem, *Fábulas*, 17.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1958, p. 48.

¹² Idem, *Emília no País da Gramática*, 10.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1958, p. 53.

¹³ Idem, *Chave do tamanho*, 6.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1954, p. 51.

¹⁴ Idem, *A reforma da natureza*, 5.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957, p. 70.





Vocês façam esses “*pratos-bonitezas*” que eu faço meus “*pratos-gostosuras*”.¹⁵

– O chá está na mesa – disse a boa criatura muito admirada de receber o nome de “*bússola beijuda*” que lhe deu a Emília.¹⁶

– Sei!... gritou Emília que acabara de entrar da cozinha onde estivera atropelando tia Nastácia. Vesúvio que dizer: *tu vês, mas o U já viu*.¹⁷

“Também você *Bruto!*” – e caiu atravessado pelos punhais assassinos. Nesse ponto Emília deu uma piadinha. “Acho que a morte de César foi uma *brutalidade*”.¹⁸

Não perdem tempo em enfeitar as palavras com *bolostroquinhas* dispensáveis.¹⁹

5. Conclusão

Para Eliana Yunes²⁰, em Lobato, “a pedagogia é o método pelo qual a ficção instala no universo infantil a dissonância crítica das convenções sociais e dos próprios modelos educacionais vigentes”. Ninguém pode negar que a literatura é o espaço privilegiado para “educar”, oferecendo-se para repensar o universo humano e o seu lugar no mundo. Ao

¹⁵ Idem, *O Picapau Amarelo*, *op. cit.*, p. 161.

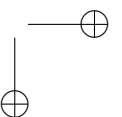
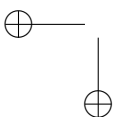
¹⁶ Idem, *História do Mundo para as Crianças*, 9.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1956, p. 185.

¹⁷ *Ibidem*, p. 116.

¹⁸ Idem, *Os doze trabalhos de Hércules*, *op. cit.*, tomo I, p. 106.

¹⁹ Idem, *Emília no País da Gramática*, *op. cit.*, p. 157.

²⁰ Eliana Yunes, *Presença de Lobato*, Rio de Janeiro, Editora Divulgação e Pesquisa, 1982, p. 26.



pensar a literatura de diferentes maneiras, Lobato oferece material profícuo às questões educacionais, exercitando uma pedagogia muito pessoal.

Anísio Teixeira²¹, eminente educador, registrou a admiração pelos textos de Monteiro Lobato como material didático, escrevendo que, em livros “milagrosos”, revelando uma capacidade espantosa de ensino, Lobato promoveu verdadeira revolução didática, transformando-se num “mestre-escola genial”. O seu amor à liberdade, ilustrado à perfeição com o grito de “Independência ou Morte!” da Emília em *Memórias da Emília*²², conjugava-se harmoniosamente com o amor à educação, como prova a correspondência com Teixeira.

Na sua obra, não há menção específica a um projeto educacional a ser implementado na escola, no chamado ensino “formal”. Ficam bem claras, no entanto, as ideias, as convicções a respeito nas obras de ficção, por meio de situações e de personagens e, na *Barca de Gleyre*²³, pelos comentários endereçados ao amigo Godofredo Rangel. Esboça-se, assim, uma “filosofia educacional”, projetos para uma escola ideal, para um ensino eficiente, pensamentos que o entusiasmavam, o revoltavam ou o entristeciam, motivados pelos acontecimentos que testemunhava ou pelas experiências por que passava.

Quando se pergunta à Emília, em *Fábulas*²⁴, qual o segredo do Sítio, ela responde: “O segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo”. A democracia que rege o Sítio do Picapau Amarelo – cujo segredo está na liberdade – manifesta-se em várias passagens: Emília confessar-se “entupida de gramática”, o Visconde apontar a terra da Matemática como mais bonita que a terra da Gramática, o rinoceronte Quindim ser o palhaço do circo, apesar da

²¹ Anísio Teixeira, “Dedicatória” in *Educação no Brasil*, 2.^a ed., Brasília, Editora Nacional, Instituto Nacional do Livro, 1976.

²² Monteiro Lobato, *Memórias da Emília*, 9.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1956.

²³ Idem, *A Barca de Gleyre*, op. cit..

²⁴ Idem, *Fábulas*, op. cit..



sapiência gramatical, Dona Benta, uma democrata, investir-se, em determinados momentos, do papel de autoridade. A mesma liberdade de que se serviu Monteiro Lobato ao apontar a desigualdade econômica, o preconceito racial, a discriminação, a censura, o “ranço” da Academia, o machismo, o feminismo, a necessidade de se tomarem providências urgentes para resolver problemas de saúde e o parasitismo dos jecas tatus.

No Sítio, a democracia implantada por Lobato permite que todos desempenhem seu papel, respeitando limitações e/ou transgredindo leis. Como na vida. E assumindo, também por isso, a consequência de seus atos. Não há caos. Há liberdade, administrada por Dona Benta.

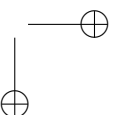
Cassiano Nunes²⁵ lembra que Lobato nunca se arrogou qualidades de pedagogo; nunca se atribuiu virtudes de educador. Achava que a história infantil devia surgir tão natural como emanada pela própria alma infantil. A sua obra de ficção didática, que parece contradizer essa teoria, na verdade continua radicada nela. Lobato insere e ajusta a lição ao mundo próprio da criança. Em carta a Mário Donato (24 de dezembro de 1943), escreve:

Não possuo a mínima autoridade pedagógica de qualquer gênero e tudo que sei de educação se resume num conceito de Nietzsche que dá a educação como meio de arruinar a exceção em favor da regra. Apesar disso, escrevi uns livros que as crianças gostam de ler. E por que gostam as crianças de ler esses livros? Talvez pelo fato de serem escritos por elas mesmas através de mim. Como as coitadinhas não sabem escrever, admito que me pedem que o faça. Mas não que o faça como quero e sim como querem elas.

Em *Reinações de Narizinho*²⁶, vale destacar outra passagem que reforça essa “mentalidade lobatiana”, através da fala de uma simples

²⁵ Cassiano Nunes, *Novos estudos sobre Monteiro Lobato*, Brasília, Editora Universidade Brasília, 1998.

²⁶ Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, 17.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.





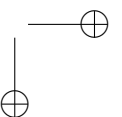
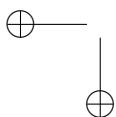
abelha, habitante do Capoeirão dos Tucanos Vermelhos, ao dirigir-se à Emília:

Não, senhora. . . Nós não temos governo, porque não precisamos de governo. Cada qual nasce com o governo dentro de si, sabendo perfeitamente o que não deve fazer. Nesse ponto, somos perfeitas.

Monteiro Lobato confiou na inteligência e na percepção da criança para instaurar um projeto estético e ideológico. Encontrou o tom, o ritmo e a magia de fazer alta literatura para crianças, nos deixando uma obra que permanece ainda hoje como um desafio atual.

Não há dúvida de que os portugueses, ao lerem Lobato, vão apreendê-lo também de forma plena, apesar de obra eminentemente brasileira. Devem-se, entretanto, considerar as variedades linguísticas que não nos separam, só nos enriquecem. A linguagem é una, vária e assim tratada tanto de lá para cá quanto de cá para lá.

Há um sentido universal em Lobato, sentimentos recorrentes que funcionam como denominador comum. No mais, é procurar lê-lo para conhecê-lo.





Bibliografia

AZEVEDO, Carmen Lucia; CAMARGOS, Márcia e SACCHETTA, Vladimir, *Furacão da Botocúndia*, São Paulo, Editora SENAC, 1997.

CAVALHEIRO, Edgard, *Monteiro Lobato: vida e obra*, Tomos 1 e 2, 2.^a ed. revista e aumentada, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956.

DONATO, Mário, “O sentido utilitarista da obra de Monteiro Lobato” in *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 18 de setembro de 1943.

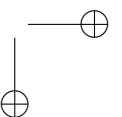
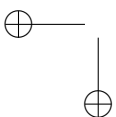
LOBATO, Monteiro, *A Barca de Gleyre*, Tomos 1 e 2, São Paulo, Editora Brasiliense, 1955.

IDEM, *A Chave do tamanho*, 6.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1954.

IDEM, *A reforma da natureza*, 5.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

IDEM, *Emília no País da Gramática*, 10.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1958.

IDEM, *Fábulas*, 17.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1958.



IDEM, *História do Mundo para as Crianças*, 9.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1956.

IDEM, *Memórias da Emília*, 9.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1956.

IDEM, *O Minotauro*, 7.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

IDEM, *O Picapau Amarelo*, 9.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

IDEM, *O Saci*, 15.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

IDEM, *Os Doze trabalhos de Hércules*, (1.^o tomo), 3.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1958.

IDEM, *Reinações de Narizinho*, 17.^a ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1957.

NUNES, Cassiano, *Novos estudos sobre Monteiro Lobato*, Brasília, Editora Universidade Brasília, 1998.

PENTEADO, José Roberto Whitaker, *Os filhos de Lobato*, Rio de Janeiro, Dunya Editora, 1997.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves, *Processos expressivos da literatura infantil de Monteiro Lobato*, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 1980.

IDEM, *Uma (re)leitura de A Barca de Gleyre: o saber e o prazer as concepções de Monteiro Lobato sobre língua e estilo*, Trabalho final de pós-doutorado, PUCRS, 2008.

TEIXEIRA, Anísio, “Dedicatória” in *Educação no Brasil*, 2.^a ed., Brasília, Editora Nacional, Instituto Nacional do Livro, 1976.

YUNES, Eliana, *Presença de Lobato*, Rio de Janeiro, Editora Divulgação e Pesquisa, 1982.



Respostas re-criativas: escrever com a Literatura na aula de Português do ensino secundário

Cristina Serôdio²⁷

Agradeço o convite que me foi feito para participar nestas promissoras jornadas e é com gosto que regresso a esta casa, onde fiz a minha formação e onde durante muitos anos lecionei e orientei futuros professores no domínio da Didática da Literatura – domínio privilegiado da minha investigação. Desculpem-me o saturante apontamento biográfico, mas parece-me importante referir que o meu regresso recente à escola secundária, como professora de Português – depois de 16 anos de afastamento, no sentido do contacto direto – permitiu-me olhar os alunos e a sua relação com a leitura e a escrita literária, com um olhar novo, de muita curiosidade. Verifiquei diferenças significativas de atitude nos meus novos alunos, e constatei com pena a presença duradoura ou mais aguda ainda de muitos constrangimentos de diferente ordem: desinteresse, dificuldade; formas muito escolarizadas de relação com a literatura, entendida, e mal entendida, sobretudo, como informação.

²⁷ Escola Secundária Vitorino Nemésio.





O que vos trago é o resultado de uma experiência de escrita literária ou paraliterária feita em turmas minhas de Português de 11.º ano, da Escola Secundária Vitorino Nemésio, escola pública de Lisboa, no ano letivo de 2008/2009.

Enquadramento

Como todos sabemos a leitura e exploração de textos canónicos na aula de Português, se bem que muito importantes e pertinentes, trazem dificuldades particulares. São textos muito distantes, temporal e culturalmente, dos nossos imaturos e juvenis alunos, demasiado trabalhados na escola, já muito experimentados, com maus hábitos letivos associados. São ainda textos muitas vezes mal tratados por materiais auxiliares, que os devolvem aos alunos já analisados, resumidos e interpretados. É possível a um estudante munido destas ajudas passar ao lado destes textos, eventualmente obtendo informação sobre, mas não os atravessando e não se transformando ao atravessá-los. Nestas circunstâncias verifica-se um “*grau zero de recepção*”, que ocorre, segundo Aguiar e Silva, não pela raridade ou ausência de leituras, mas pela sistemática sujeição a um “*tipo rigidamente canónico de concretização que provoca a usura formal, semântica e pragmática do texto*”. Sendo assim não chega garantir a presença destes textos consagrados nos currículos, é preciso promover encontros efetivos entre textos e alunos, que deixem vestígios, marcas de passagem.

Escrita re-criativa

Uso a expressão *escrita re-criativa* retirando-a – e traduzindo-a – da

www.clepul.eu





famosa taxonomia de Alan C. Purves²⁸. Na lista dos comportamentos da aprendizagem literária que estabelece, este autor chama a atenção para a diferença entre *resposta* e *resposta expressa*. Define *resposta* como a “*resposta privada, inarticulada, afetiva, cognitiva e psicomotora a uma obra literária que precede qualquer expressão dessa resposta*”. A articulação da resposta pode assumir dois tipos de forma: *resposta expressa* – que se relaciona mais intimamente com a cognição e que por isso se torna mais ensinável e mais trabalhada na escola – e a resposta *re-criativa (re-creative)* (I) que implica a re-criação da obra numa forma oral, dramática ou artística. Embora não se inclua nessa enumeração a escrita literária ou paraliterária é aqui que eu consigo enquadrá-la, enquanto prática artística de criação ou recriação.

Na divisão operativa enunciada no Programa de Literatura Portuguesa (2000) esta escrita enquadra-se na *escrita com a literatura* em contraste com a *escrita sobre a literatura*.

Descrição

Promovi estas práticas ao longo do ano, e os exemplos que exibo ocorreram durante a leitura e exploração da prosa de Vieira e do teatro de Garrett. Pretendia contrapor às respostas expressas de que tanto gosta a escola e as suas avaliações homogéneas e normativas, respostas que envolvessem efetivamente os alunos, leitores em aprendizagem, e estreitassem o seu relacionamento pessoal com os textos. Sabendo que o contacto com a literatura se faz quase exclusivamente na escola, queria assegurar o futuro destes alunos, através de uma motivação sólida.

Centrais na fundamentação destas práticas estão os seguintes conceitos: o entendimento da literatura enquanto arte; o entendimento da

²⁸ Alan C. Purves, “Evaluation of Learning in Literature”, in B. S. Bloom e Al. (eds), *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, 1971, pp. 697-765.





lentidão da compreensão literária enquanto exploração de possibilidades; a valorização da apropriação pessoal da literatura, por contraponto a uma atitude de distância e reverência, e ainda a importância da experiência individual da leitura²⁹.

Descrição do que vamos ver

Apresento em seguida seis textos escolhidos de cinco alunos de três turmas de 11.º ano de Português, que exemplificam o trabalho desenvolvido pontualmente ao longo do ano. Neste pequeno grupo há alunos com muito boas classificações e com classificações médias.

Vamos ver exercícios diferentes: os primeiros são práticas de imitação. Os alunos tinham de escrever como o Padre António Vieira de quem tinham lido e estudado partes do “Sermão de Santo António aos Peixes”, leitura obrigatória do Programa de Português. Escolhi uma passagem de um outro sermão – o *Histórico e Panegírico nos Anos da Rainha D. Maria Francisca de Sabóia* – passo muito canonizado, conhecido pelas gerações mais velhas, mas desconhecido dos alunos de hoje – que trata o tema da guerra, com uma retórica muito veemente.

Os alunos podiam manter-se no tema da guerra, modernizando-o, ou tratar um outro tema. Era necessário imitar a estrutura do texto, a sua sintaxe. Podiam manter algumas das palavras, mas a ideia era usar a fórmula do passo e a sua retórica: o hipérbato, a anáfora, o paralelismo sintático e semântico, a gradação.

Trago dois exemplos, dos mais bem conseguidos e tocantes. Com certeza verão como eu que as alunas imitam e sustentam-se na fórmula retórica, mas criam textos magníficos e novíssimos.

²⁹ Cristina Serôdio, “Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro?” in Inês Duarte e Paula Morão (org.), *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006.





No caso do *Frei Luís de Sousa* propus duas atividades de escrita para escolha dos alunos: ou escreveriam a página de diário de Maria ou procediam à alteração e reescrita de uma cena. Se se recordam da peça, no final do primeiro ato, Maria chama o tio, Frei Jorge, dizendo: “Tio, venha, quero ver se me acomodam os meus livrinhos; (*confidencialmente*) e os meus papéis, que eu também tenho papéis: deixai que lá na outra casa vos hei-de mostrar... Mas segredo?”.

Se grande parte das alunas preferiu escrever um papel de Maria, os alunos rapazes preferiram a segunda proposta e alteraram quase todos o desfecho da peça, porque aceitavam mal, disseram, a injusta morte de Maria.

Teriam que usar uma linguagem que fingisse ser a linguagem seiscentista da época representada, sustentando-se na linguagem oitocentista de Garrett. E os textos produzidos teriam de ser coerentes com o universo textual e com a realidade criada em *Frei Luís de Sousa*.

A última solicitação, o retrato da personagem preferida, que foi incluída numa prova escrita de avaliação, visava verificar não só o saber que os alunos tinham sobre o texto de teatro trabalhado em aula, mas também detetar a proximidade dos alunos relativamente a alguma personagem, valorizando a expressão pessoal da preferência e permitindo a voz singular dos afetos de cada aluno. De todas as que li, trouxe o exemplo mais emocionado, sinal de um efeito de aprofundamento da relação entre texto e aluno.

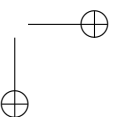
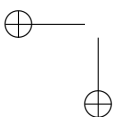
De todas, só a última atividade de escrita, o retrato da personagem preferida, foi avaliada quantitativamente. As outras foram comentadas e apreciadas, mas não tiveram uma classificação normativa, propositalmente. Houve casos em que se permitiram e se constituíram parcerias de escrita com efeitos interessantes também. Encarei estas práticas de escrita – por vezes com carácter informal – como auxiliares na interpretação e avaliação literária, e não – como muito frequentemente a escola faz – como lugar de punição, terreno favorável à deteção de todas as incorreções, e de fixação precoce de interpretação textual.





Nos exemplos que vos mostro, embora tenha procedido a correções ortográficas, mantive os textos como os alunos os escreveram.

Concluo, esperando que apreciem estas recriações literárias.





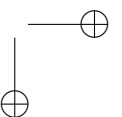
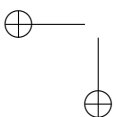
**TEXTOS DE ALUNOS DO 11.º ANO DE
PORTUGUÊS DA ESCOLA SECUNDÁRIA
VITORINO NEMÉSIO DE LISBOA (2007/2008)**

**EXEMPLO 1: TEXTOS ESCRITOS À MANEIRA DO PADRE
ANTÓNIO VIEIRA**

Texto fonte/modelo

É a guerra aquele monstro que se sustenta das fazendas, do sangue, das vidas, e quanto mais come e consome, tanto menos se farta. É a guerra aquela tempestade terrestre, que leva os campos, as casas, as vilas, os castelos, as cidades, e talvez em um momento sorve os reinos e monarquias inteiras. É a guerra aquela calamidade composta de todas as calamidades, em que não há mal algum, que, ou se não padeça, ou se não tema: nem bem que seja próprio e seguro. O pai não tem seguro o filho, o rico não tem segura a fazenda, o pobre não tem seguro o seu suor, o nobre não tem segura a sua honra, o eclesiástico não tem segura a imunidade, o religioso não tem segura a sua cela; e até Deus nos templos e nos sacrários não está seguro.

Padre António Vieira, excerto do *Sermão Histórico e Panegírico nos Anos da Rainha D. Maria Francisca de Sabóia*.





Texto 1

É o amor aquele fogo, que se alimenta dos sentimentos, de nós, das nossas vidas, e quanto maior e mais intenso fica, mais nos aprisiona. É o amor aquele sentimento, que nos leva a tomar atitudes e decisões estranhas e incompreensíveis, levando-nos a enlouquecer. É o amor aquela necessidade composta de todas as necessidades, em que nunca se está seguro de si mesmo, onde as dúvidas nos surgem a uma velocidade tenebrosa. Os olhos não descansam sem um olhar, a boca não descansa sem um beijo, o corpo não descansa sem um toque, os cabelos não descansam sem um sopro, os ouvidos não descansam sem uma palavra, o coração não descansa sem o sentimento, nós não descansamos sem o outro.

Marta S., 11.º A

Texto 2

É a solidão aquele vazio que se alimenta da alegria, dos sorrisos, da alma e quanto mais corrói e destrói, por mais anseia. É a solidão aquele desespero calado que leva todas as manhãs, todas as tardes, todas as noites, a vontade de dormir e quando a exaustão vence até a vontade de acordar. É a solidão aquele veneno, pai de todos os venenos, em que não há consequência que não seja dolorosa e fatal. Não há nem fuga possível. Morre a luz do sol, morrem as rosas no vaso, morre o aperto das mãos, morrem os passos no corredor, morre o calor dos lençóis, morre o beijo nos lábios, e até o coração dentro do peito, poderosa fortaleza, morre.

Joana C., 11.º C

www.clepul.eu





EXEMPLO 2: A ESCRITA DE UM DOS PAPÉIS DE MARIA DE NORONHA

Cena VII do Acto Primeiro

MARIA

Tio, venha, quero ver se me acomodam os meus livrinhos; (*confidencialmente*) e os meus papéis, que eu também tenho papéis: deixai que lá na outra casa vos hei-de mostrar. . . Mas segredo?

Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*.

De entre os papéis de Maria de Noronha

Texto 3

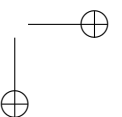
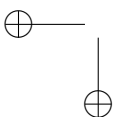
1 de Agosto de 1599

Minha mãe não crê em agouros e sempre me repreende pelas minhas cismas. Perto dela faço por ser forte e assisada, mas não posso ignorar estes avisos que Deus me manda para nos preparar.

Decidi guardar o que pressinto e escrevê-lo nestas páginas jamais lidas por alguém.

Leio nos olhos e nas estrelas também. Daí que ocorram estes preságios que me não deixam dormir de um sono só, sem que tenha de me socorrer das papoilas do jardim que a calma vai estragando a cada

www.lusosofia.net





dia. Sou frágil como elas, bem sei, e aquele cuidado em que vejo minha mãe andar sempre por minha causa desagradou-me muito e piora a minha condição.

Mas que assombração é esta que me quita o sono? Aparência de animal e feições quase humanas, que tão bem conheço mas não consigo identificar? Fecho os olhos por pouco tempo e eis que se mostra. As suas sublimes garras e o imponente corpo maravilham-me mais do que me amedrontam. São, sim, as suas palavras, sempre as mesmas, as que saem da sua boca, que temo. São elas que me provocam verdadeiro terror por não as conseguir explicar:

Ventos calmos não duram sempre / Tudo aquilo que se conheceu / De um só momento fica diferente. / A infelicidade se semeou e colheu!

Não sei que pensar, sei apenas que há grande desgraça a tombar sobre meu pai, e minha mãe que é o mesmo. Não, não são os governadores, que fossem! Seria melhor! Não. É algo mais sério. Sem entender de que se trata sei que traz a infelicidade a todos, desde que pisámos o chão desta casa, desta grande e escura casa que tantos segredos e rancores parece guardar. Temo que aquele susto, aquele terror em que anda sempre minha mãe se relacione com esta calamidade que sei avizinhar-se e que ela tanto disfarça para não inquietar ninguém.

Chamam por mim. Não há tempo para mais palavras e desabafos. Socorro e felicidade é tudo o que peço ainda que em vão. . .

Sara C., 11.º A

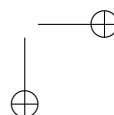
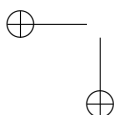
Texto 4

Quarta-feira, 25 de Junho de 1601

Meu diário, vós que me acompanhais em todas as páginas da minha vida . . .

Minha mãe anda num pranto constante por minha causa. Tem medo que chegue até mim aquela doença, aquela peste que mata tanta gente

www.clepul.eu





em Lisboa e aflijo-me de pensar que está sempre em cuidado comigo. Não paro de lidar nisto. Sinto-me triste por saber que minha mãe não vive a sua vida e sinto que se passa mais alguma coisa para estar assim comigo. Eu sei... Leio nos seus olhos e vejo nas estrelinhas do céu. Eu sei! Pede-me muitas vezes para ir brincar com as outras donzelas da minha idade para me distrair com outras coisas, brincar e conversar sobre “o príncipe que irá aparecer no seu cavalo branco para casar comigo”... Mas por mais que tente não acredito nisso. Apenas me sinto bem com as minhas coisas, os meus livros, os meus sonhos, as minhas conversas com Telmo... Gosto de estar sozinha com o que me pertence e sinto-me bem assim. Aquelas meninas são muito diferentes de mim... Não têm os mesmos gostos que eu, as mesmas atitudes, os mesmos pensamentos... Penso que é apenas a idade que temos em comum ou então talvez seja eu que sou diferente do que se espera na minha idade. Talvez devesse brincar com elas, mas acham até que sou ingénua por acreditar, ainda, que depois de vinte e um anos de desaparecimento, o nosso querido rei D. Sebastião não morreu, e há-de chegar, em breve...

Pois bem, basta das minhas histórias, já me sinto um pouco cansada. Meu tio Jorge chegou, está no salão a falar com minha mãe querida. Veio dar notícias de meu pai lá de Lisboa. Vou dar-lhe as boas vindas. Até próximas e rápidas notícias.

Joana R., 11.º C



**EXEMPLO 3: REESCRITA DE CENA FINAL DO *FREI LUÍS DE SOUSA* DE ALMEIDA GARRETT****Texto 5****Cena XII do ato terceiro**

MARIA, MADALENA, MANUEL; o ROMEIRO e TELMO, *que aparecem no fundo da cena saindo detrás do altar-mor.*

ROMEIRO (*Para Telmo.*) – Vai, vai: vê se ainda é tempo; salva-os, salva-os, que ainda podes... (*Telmo dá alguns passos para diante.*)

TELMO – Infelizmente, D. João de Portugal... o Romeiro... não eram... quero dizer... não são. Enfim, aquele Romeiro fez-se passar pelo meu fiel amo... Que romeiro aquele! Que quis vingar o meu senhor. Oh! O meu senhor! Mas... Conseguirá alguém tirar o chão a uma menina como esta? Ele não conseguiu... D. João decerto também não conseguiria. Maria, ele foi embora. Minha querida Maria! Oh!

MARIA (*abraçando-os*) – Mãe, mãe! Pai...

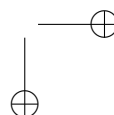
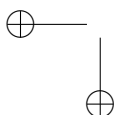
Marta R., 11.º C

EXEMPLO 4: RETRATO DE PERSONAGEM FAVORITA DE *FREI LUÍS DE SOUSA* DE ALMEIDA GARRETT**Texto 6**

Nesta peça, a minha personagem favorita foi D. João de Portugal.
(...)

D. João de Portugal foi o primeiro marido de D. Madalena e um nobre e honrado cavaleiro que combateu junto de “el-rei D. Sebastião” na

www.clepul.eu

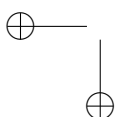




épica batalha de Alcácer-Quibir, na qual as tropas portuguesas foram derrotadas por completo. Após a batalha D. João foi procurado sem cessar por sua esposa, D. Madalena, durante sete anos. E durante vinte anos esteve preso e cativo, sofrendo durante todo este tempo inúmeras e incontáveis desgraças e maus-tratos, passando por todos os males e horrores impossíveis de um homem suportar. Toda a força que teve para sobreviver não era alimentada a pão e água, mas, somente pela esperança. Esperança em voltar para o seu país, para a sua amada e para o seu fiel escudeiro e amigo. Esperança e desejo de voltar à sua vida anterior, vida na qual era feliz, somente com a diferença de que agora já tinha em cima mais uns vinte anitos. No reencontro com Madalena e Telmo toda a felicidade de rever o seu amor e o seu amigo se desmoronou, ao encontrar junto de sua mulher outro homem e, de seu escudeiro outro amo. Mesmo assim, os princípios pelos quais D. João sempre havia vivido e pelos quais sempre se havia regido, a sua honra e a sua bondade não tinham sofrido qualquer mudança, mesmo após tantos anos num ambiente de ódio e desgraça. Somente a barba lhe tinha crescido, o corpo envelhecido e a mente se tinha enchido de memórias e vislumbres de um verdadeiro inferno.

Quando foi reconhecido por Telmo, Frei Jorge e Manuel de Sousa Coutinho poderia de imediato ter resolvido assumir a sua verdadeira identidade. Mas o seu regresso causaria a destruição de Manuel Sousa Coutinho, de Madalena e da pequena e frágil Maria. No seu íntimo, D. João não era capaz de deixar que tal acontecesse e, sendo assim, decidiu renunciar à sua vida, à sua identidade e à sua família e tentou que D. Madalena, sua amada, e toda a sua nova família pudessem viver felizes e pudessem viver como até então tinham vivido, sendo ele, por decisão própria, condenado a uma vida de solidão e de amargura, sem nunca mais poder ver seu amor e seu fiel amigo.

Para mim, D. João foi a personagem que mais se destacou e que ao longo da acção não evoluiu, pois apesar de todos os tormentos pelos quais passou os seus princípios permaneceram imutáveis, até ao final. D. João continuou sendo um homem bom, nobre, honrado e “espelho

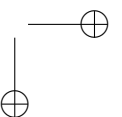
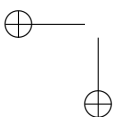




de cavalaria e gentileza”. Apesar de todas aquelas marés de sofrimento e desgraça, mesmo após toda aquela solidão causada pela distância dos seus amigos e família, D. João foi sempre o mesmo, foi sempre um homem de palavra e um homem bondoso, foi sempre a “flor dos bons”.

Esta personagem, foi a que mais me entusiasmou por ser como foi, um homem de honra e princípios inabaláveis, que mesmo quando tudo lhe foi tirado ainda conseguiu ter um último acto de altruísmo, mesmo que esse acto implicasse a perda total e para todo o sempre de tudo o que fazia dele D. João de Portugal.

André S., 11.º A



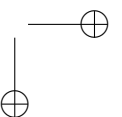
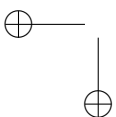


Bibliografia

PURVES, Alan C., “Evaluation of Learning in Literature”, in B. S. Bloom e Al. (eds), *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, 1971, pp. 697-765.

SERÔDIO, Cristina, “Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro?” in Inês Duarte e Paula Morão (org.), *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina, 1993.







Entre a História e a Ficção: Moacyr Scliar para jovens leitores

Mara Jardim³⁰

Em virtude de sua origem, diretamente vinculada à escola e comprometida com a veiculação da ideologia burguesa, a literatura infantil vem amargando, desde seu surgimento entre os séculos XVII e XVIII, a desconfiança da crítica, que não vê com bons olhos o “pedagogismo” frequentemente encontrado nas obras dirigidas para as crianças. No Brasil, hoje, qualquer olhar lançado às prateleiras das livrarias e bibliotecas que exibem livros para crianças, revelará uma quantidade de obras que tratam de ecologia, educação ambiental, ciclo das águas, germinação, problemas raciais e tantos outros temas educativos que, numa evidente tentativa de atrair pais e professores, são apresentados sob o nome de “literatura infantil”. Nos últimos anos, juntaram-se a esses livros, outros que poderiam ser classificados como literatura de auto-ajuda, abordando assuntos que giram em torno da morte, do medo do escuro, do convívio com aqueles considerados “diferentes”, enfim, de questões de foro existencial e íntimo.

³⁰ Doutora em Letras pela UFRGS e professora de Literatura na Faculdade Porto-Alegrense – FAPA.



A proliferação desse tipo de obras está relacionada ao fato de serem as escolas as grandes “clientes” das editoras, que, por sua vez, tentam oferecer aos professores material de leitura que complemente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Regina Zilberman, estudiosa da literatura infanto-juvenil, aponta esses laços, dizendo que tanto a literatura infantil como a escola são alvo de um incentivo maciço, visando o fortalecimento dos ideais da classe média. Para Zilberman e Lajolo, a literatura torna-se, dessa forma, um instrumento de difusão dos valores da classe média, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moral aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos, segundo a autora, “fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização”³¹.

O comprometimento pedagógico não se restringe à literatura direcionada apenas às crianças, mas aparece nos livros escritos para jovens leitores, já entrados na adolescência. Para essa faixa etária, a maioria dos temas volta-se para questões como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, consumo de drogas, conflitos familiares, permanecendo ainda temas ecológicos e questões que lidam com os diferentes preconceitos presentes na sociedade brasileira.

A verdade é que, desde sempre, os escritores que se dedicam a escrever livros para crianças ou jovens, têm a pretensão de transmitir-lhes seus conhecimentos e experiências, contribuindo assim para a formação do seu leitor. Monteiro Lobato, que revolucionou a literatura infantil brasileira, assumindo o ponto de vista da criança e conferindo um registro coloquial e descontraído à fala de suas personagens, escreve seu primeiro livro infantil, *Narizinho arrebitado*, com o objetivo de ser adotado nas escolas, revolucionando os livros didáticos de então. E conseguiu realizar seu intento, já que logo após a publicação o livro

³¹ Marisa Lajolo; Regina Zilberman, *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, São Paulo, Ática, 1984, p. 76.



foi adotado, conforme citam Lajolo e Zilberman, nas escolas públicas do Estado de São Paulo³².

Portanto, por mais que desagrade aos críticos, a apropriação da literatura infanto-juvenil pela escola e sua inserção em projetos pedagógicos é inevitável. Resta-nos, então, fazer com que essa inserção ocorra de forma prazerosa e natural. E o sucesso dessa empreitada liga-se, em primeiro lugar, a um preparo dos professores para a exploração das obras literárias em sala de aula e, sobretudo, a uma seleção de histórias e autores que ofereçam qualidade literária e enredos fascinantes que se sobreponham aos conteúdos didáticos das obras.

Das relações existentes entre a Literatura e outros ramos do conhecimento humano, a mais evidente é a que se estabelece com a História, uma vez que a Literatura é um objeto integralmente histórico e integralmente linguístico. As palavras estão carregadas de valores de sua época e nesse sentido todas as obras literárias são históricas, até mesmo as de ficção científica. Muitas obras literárias permanecem até hoje influenciando gerações e representam documentos históricos de determinadas épocas. Tanto a História quanto a Literatura preocupam-se com uma sequência de fatos, e com o que acontece às pessoas/personagens no transcurso da narrativa. Enfim, História e Literatura são duas formas de narrar o mundo, com especificidades próprias. A partir dessa abordagem (História/Literatura), uma boa possibilidade de trabalho com leitores juvenis é a utilização do romance histórico, ou seja, de obras que mesclam personagens ficcionais a personagens e acontecimentos reais. Lobato já havia explorado essa possibilidade em seus livros. Um exemplo é *O Minotauro*, em que o autor transporta as personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo para a Grécia Clássica, fazendo-as interagirem como vultos como Péricles, Fídias e Sófocles. No século XIX, o recurso já fora usado por escritores de vulto, como Mark Twain, que se vale do romance histórico para narrar as aventuras de seus heróis ficcionais, como em *O príncipe e o mendigo*, apenas para citar uma de suas obras mais conhecidas.

³² *Ibidem.*



É também o romance histórico que serve de modelo para Moacyr Scliar contar as aventuras de um menino de 13 anos na sua obra juvenil *Os cavalos da República*.

Moacyr Scliar é um escritor brasileiro, de origem judaica, nascido em Porto Alegre, em 1937, e falecido em 2011. Médico, especialista em saúde pública, área em que atuou até sua aposentadoria, Scliar tem em seu currículo literário a publicação de contos, romances, crônicas e ensaios. Sua extensa bibliografia conta com traduções para o inglês, espanhol, francês, alemão, holandês, hebraico, italiano, tcheco e russo. Em Portugal, tem obras publicadas pela Editorial Caminho e pela Pergaminho. Detentor de prêmios de expressão tanto no Brasil como no exterior, o autor foi membro da Academia Brasileira de Letras.

Nas área da literatura infanto-juvenil, Scliar tem mais de 20 títulos publicados, entre eles a novela *Os cavalos da República*, em que o autor reconta, de modo ficcional, os fatos que antecederam a proclamação da República no Brasil.

Uma das qualidades da obra é deixar claro ao leitor que podem existir diferentes versões para o mesmo acontecimento histórico e que cabe ao leitor/aluno, a partir de seu referencial político pessoal, e auxiliado pela pesquisa, construir a sua versão. De que maneira Scliar consegue esse objetivo? Como estabelece a aproximação e o envolvimento do leitor contemporâneo com um tema que faz parte do passado histórico do Brasil?

A história de *Os cavalos da República* tem início no século XX. Um primeiro narrador, não identificado nominalmente, recebe de seu pai, no dia em que faz 13 anos, um caderno manuscrito, escrito por seu bisavô, que a partir de suas memórias, relembra a aventura que viveu no Rio de Janeiro, à época da proclamação da República. A princípio pouco entusiasmado com o legado, o aniversariante acaba envolvendo-se com a história narrada pelo bisavô e destinada “a seus netos bisnetos e outros descendentes”. “É o texto de meu bisavô que vocês vão



ler –, em grafia atualizada, naturalmente”, diz o primeiro narrador. “Ouçam esta voz, que fala de um tempo já distante. Um tempo de gestos heróicos e pensamentos mágicos” (p. 10)³³.

A partir desse momento, surge o segundo e mais importante narrador da história, Rafael, o bisavô, que aos 13 anos de idade, órfão de mãe desde pequeno, vê-se obrigado a abandonar a estância em que vivia com seus avós, para acompanhar o pai, que seguia a carreira militar no Rio de Janeiro. Já de início, Rafael confessa seu grande amor pelos cavalos, animais com que convivia na estância.

No Rio de Janeiro, o menino tenta adaptar-se ao novo ambiente, uma casa grande e confortável, administrada pelo mordomo e pela cozinheira, uma ex-escrava, completamente dedicada a seu pai, e que ao conhecer Rafael passa a cuidar dele com o carinho e as atenções de uma mãe. Apesar disso, o menino sente-se solitário. O pai é homem de poucas palavras e Rafael ressentia-se da falta dos avós e de seus cavalos. Para compensar as perdas, conhece Mariana, uma menina de 13 anos, como ele, que mora na vizinhança e é sobrinha de uma governanta do palácio imperial. Entre os dois nasce uma afeição que, da parte de Rafael, transforma-se logo em encantamento e paixão.

Convocada pela tia a trabalhar no palácio, Mariana confessa que admira a figura do velho imperador. A menina é a responsável, na história, pela posição monarquista que refletia uma parte da opinião do povo brasileiro naquela época. Por outro lado, a casa do pai de Rafael é palco de reunião de oficiais que criticam o império e mostram-se favoráveis ao afastamento do Imperador e à criação da República. Rafael apenas escuta os diferentes argumentos, sem tomar posição.

Enquanto espera o início do próximo ano letivo, o garoto acompanha o pai ao quartel e lá acaba envolvendo-se com os cavalos do regimento. Sua habilidade no trato com os cavalos, desenvolvida no tempo vivido na estância dos avós, traz-lhe o reconhecimento do sargento e

³³ Todas as citações de “*Os cavalos da República*” foram retiradas de: Moacyr Scliar, *Os cavalos da República*, São Paulo, FTD, 1989. Atualmente o livro é editado pela Editora Ática.





dos recrutas que trabalham nas cavalariações.

Em um de seus encontros com Mariana, a menina conta que deverá ocorrer, em breve, um baile na Ilha Fiscal, em homenagem a oficiais da armada chilena. Rafael pensa que um baile imperial não parece apropriado num momento em que – segundo os amigos de seu pai – o país encontra-se à beira de um desastre. Ele sente-se magoado com o fato de Mariana dar tanta importância ao baile, sem querer escutar o relato de suas aventuras e sucessos no quartel; sente-se infeliz e despeitado, e, por coincidência ou não, no dia em que o baile aconteceria, amanhece queimando em febre. Uma doença desconhecida e aparentemente grave faz com que a febre prolongue-se por três dias, levando o menino a delirar e causando preocupação ao pai, que resolve não sair de seu lado enquanto ele não melhora.

Na noite do quarto dia, Rafael acorda de súbito, possuído de uma estranha sensação: parece ouvir os relinchos dos cavalos no quartel. No estado de confusão em que se encontra, pensa que sem sua presença os animais não estão sendo alimentados e que talvez estejam morrendo de fome e sede. Deixando o pai adormecido na cadeira ao lado de sua cama, Rafael veste-se e sai silenciosamente pela noite do Rio de Janeiro, em direção ao quartel. Chegando lá, vai direto às cavalariações e é então que o relato assume seu colorido fantástico, pois o menino passa a escutar, estupefato, as vozes dos animais e entender o que conversam entre eles. E assim, ocultando-se atrás de uns fardos de forragem, fica sabendo que, no dia 15 de novembro, pela manhã, vários militares, comandados pelo Marechal Deodoro da Fonseca deverão proclamar a República. Mas o cavalo que discursa, propõe que, paralelamente à revolta dos oficiais, também os cavalos se revoltam e proclamem sua independência do jugo humano que os escraviza. E um plano minucioso é desenvolvido ali mesmo, envolvendo o cavalo de Deodoro, que deveria derrubá-lo antes que ele pudesse desmontar para entrar no quartel-general, deflagrando assim a revolução dos cavalos que se dirigiriam até o planalto central, onde passariam a viver em liberdade. Rafael, aturdido com o que ouve, faz um movimento brusco,



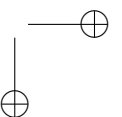
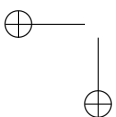


deixando cair alguns fardos e denunciando sua presença. Sem esperar para ver o que aconteceria, ele corre para casa e arrasta-se até o quarto, onde seu pai continua dormindo a sono solto. Caindo na cama, Rafael adormece pesadamente.

Na manhã seguinte o menino acorda fraco, molhado de suor, mas já sem febre. A primeira coisa que lhe vem à mente é se tudo que se passara na noite anterior acontecera realmente ou fora apenas um sonho, um delírio.

Ao ver que o menino parecia recuperado o pai deixa transparecer sua alegria. Nesse momento, chega seu ordenança que traz uma mensagem do comandante. O pai diz que precisa se ausentar e pergunta a Rafael se ele vai ficar bem. Quando ele sai, Rafael dá-se conta de que nada contara a respeito dos cavalos. É então que Mariana, sabedora de sua doença, vem visitá-lo e é para ela que ele conta sua aventura. Entretanto, a reação da menina é de incredulidade. Ela acusa-o de ser um mentiroso e de querer assustá-la com a história de que seu adorado imperador será deposto pelos militares. Revoltada, a menina vai embora, dizendo não querer vê-lo nunca mais. Rafael, sentindo-se magoado e desiludido, volta a deitar-se e dorme até à noite. Quando acorda, vê seu pai, com ar preocupado e exausto, diante de sua cama. Rafael decide nada falar do que vivenciara, temeroso de que o pai pensasse que a doença lhe afetara a mente.

Ao acordar, muito cedo, na manhã seguinte, exatamente no dia 15 de novembro, Rafael fica sabendo que o pai já saíra. Decide então ir até o campo da Aclamação. Quando chega lá, vê que muitos militares estão concentrados no local e a seguir ouve a multidão aclamar a passagem do Marechal Deodoro, que se aproxima do quartel. Sem saber como agir, Rafael pensa em avisar o militar do que vai ocorrer, mas tem medo de passar por louco. É nesse instante que, ao cruzar pelo menino, o cavalo de Deodoro pisca-lhe o olho. Boquiaberto, Rafael não acredita no que vê: o cavalo pisca-lhe o olho e segue, garboso, sem derrubar o Marechal! Mariana, que se encontra nas proximidades, vê a piscadela e, diante das evidências, acaba acreditando na história de Rafael.





Ao final da história, permanecem no ar as perguntas que Rafael e Mariana se fazem. Por que o cavalo não derrubou Deodoro, como fora combinado? E se ele o tivesse feito, teria sido a República proclamada? Ou teria Dom Pedro II continuado no trono?

Rafael encerra sua narrativa dizendo que nunca mais ouviu um cavalo falar e esse é o mistério de sua vida: teria ouvido o discurso do cavalo ou tudo não passara de fruto de sua imaginação? “Não sei”, diz o menino, “Talvez haja na vida de cada pessoa uma noite em que os cavalos lhe falem e uma manhã em que os cavalos lhe pisquem” (p. 68).

Rafael diz nunca mais ter retornado ao quartel, nunca mais ter visto os cavalos. Depois de terminar seus estudos, segue a carreira militar e, é claro, casa com Mariana. E sentindo a velhice aproximar-se resolve colocar a história no papel, para dividir sua perplexidade com seus descendentes.

“Agora”, termina ele, “do fundo dos tempos, também para vocês o cavalo de Deodoro pisca o olho. É um direito que assiste aos cavalos.” (p. 69).

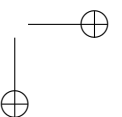
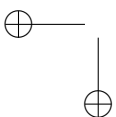
Acredito que fique evidente, a partir do texto de Scliar, o que falei no início sobre a possibilidade de existirem várias versões e vários pontos de vista para uma mesma história. O enredo da obra gira em torno da proclamação da República no Brasil, tema polêmico, que até hoje divide opiniões, uma vez que foi um movimento arquitetado pelas elites e do qual o povo só tomou conhecimento após sua concretização. Por isso, o primeiro narrador inicia sua história com a seguinte declaração:

Diz Aristides Lobo, ardente defensor da República, que o povo assistiu bestializado à proclamação do novo regime, sem compreender o que se passava. É possível que assim tenha sido. Um dos espectadores certamente estava perplexo; disso tenho provas. Trata-se de meu bisavô, que deixou a respeito um depoimento surpreendente, como já veremos (p. 7).





Rafael, o narrador principal, analisa, sob diferentes ângulos, o importante episódio da história do Brasil, sem tirar conclusões, tarefa que é delegada ao leitor do texto. É esse o papel da boa Literatura, seja ela dirigida a crianças, jovens ou adultos: provocar, fazer perguntas, suscitar a busca de respostas, instigar a imaginação do leitor, que é convidado a refletir e tirar suas próprias conclusões. É também esse o papel do professor. Quando me perguntam como “trabalhar” com o texto literário em sala de aula, minha resposta é simples: basta incentivar os alunos a lerem e discutirem o texto, a formularem perguntas, levantarem questionamentos e buscarem respostas. Para isso é essencial que o texto oferecido fuja das propostas fáceis, das soluções óbvias, e que não se limite a questões que podem ser discutidas a partir de outras perspectivas que não sejam as de textos literários de segunda categoria, e por isso mesmo descartáveis, como é grande parte da literatura infantil e juvenil produzida no Brasil nos dias de hoje.

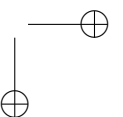
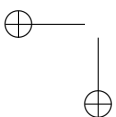




Bibliografia

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina, *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, São Paulo, Ática, 1984.

SCLIAR, Moacyr, *Os cavalos da República*, São Paulo, FTD, 1989.





Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino do Português em tempos de crise

Margarida Braga Neves³⁴

Levei quarenta anos a explicar coisas aos alunos. Ficou-me assim o vício de explicar, mesmo o inexplicável. Precisava agora de outros quarenta anos para desaprender a explicação do que expliquei.

Vergílio Ferreira, *Pensar*, p. 178

Compete [...] à escola alargar e aprofundar o saber e o domínio de um património linguístico e, mais do que tudo, *cultivar* o bom uso da língua. Até lhe cabe construir uma (não muito) leve *aura mítica* em torno da Língua, sobretudo da materna.

Maria Lúcia Lepecki

³⁴ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



Num momento de crise como o que atravessamos, gerador como nenhum outro de perplexidades e de incertezas que se repercutem agudamente na Escola, não pretendo fazer um diagnóstico inovador sobre a situação do ensino do Português, nem apresentar receitas infalíveis mas tão-só alinhar algumas reflexões, tendo como pano de fundo a crise das Humanidades e como objecto principal o ensino da língua materna, entendendo que ele deve ter no texto literário o seu centro irradiante. Iniciarei pois esta intervenção³⁵ com uma afirmação que, creio, será partilhada por muitos portugueses e que é a seguinte: a situação do ensino da língua materna em Portugal é francamente insatisfatória e a todos nos deve merecer uma profunda preocupação.

O diagnóstico não é novo e foi feito por Margarida Vieira Mendes que, em 1996, considerava que “a situação de aprendizagem da língua mãe [era] de catástrofe e falência generalizada”³⁶. Dois anos mais tarde, também Maria Lúcia Lepecki punha o dedo na ferida, ao salientar o “descaso pelo estudo da sintaxe [que] é o traço mais importante de desapoio à escrita e à oralidade, pois sem sintaxe não há pensamento”³⁷. E acrescentava uma pergunta que se mantém – infelizmente – actual: “cabe perguntar por que possíveis motivos fica todo o estudo da Língua, nos estudos elementares, secundários e *superiores* no limbo de onde lhe tem sido difícil sair”.

Transcorrida mais de uma década sobre o diagnóstico tão lúcido quanto certo das duas ilustres professoras da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, não se pode dizer que tenhamos avançado muito. Com efeito continuam a impender graves ameaças sobre o en-

³⁵ Uma primeira versão deste texto foi apresentada na 1ª Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens, realizada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 21 de Janeiro de 2010.

³⁶ Margarida Vieira Mendes, “Pedagogia da literatura” in *Românica – Revista de Literatura*, n.º 6, Lisboa, Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Cosmos, 1997, p. 155.

³⁷ Maria Lúcia Lepecki, “Presente e futuro da escrita: uma visão com a necessária ponta de amargura” in José António Gomes (coord.), *A escrita e a Leitura – Caminhos com Futuro*, Porto, Edinter, 1998, p. 11.



sino do Português, e este precisa urgentemente de ser repensado, embora haja um vislumbre que nos permite acalentar alguma esperança.

Refiro-me, como é bom de ver, aos resultados do estudo internacional em que o nosso país participou ao longo de nove anos (2000, 2003, 2006, 2009), o PISA (Programme for International Student Assessment), coordenado pela OCDE com o objectivo de avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos dos países industrializados ou dos seus parceiros no uso de conhecimentos em leitura, matemática e ciências. Até 2006 o desempenho dos alunos portugueses colocava Portugal nos últimos lugares entre os países desenvolvidos. Todavia, como foi largamente noticiado, os resultados conhecidos no final de 2010 e relativos ao ano anterior são de molde a permitir algum optimismo, cabendo nomeadamente salientar o progresso de cinco lugares na literacia da leitura, o que aproxima Portugal da média dos países mais desenvolvidos. Dito isto, impõe-se contudo usar de uma grande prudência na sua interpretação, evitando-se qualquer forma de demagogia ou de triunfalismo, não só porque Portugal continua a situar-se na segunda metade da tabela mas também porque é fundamental perceber até que ponto nos encontramos perante um progresso consistente a corroborar em estudos futuros. Afigura-se-nos, aliás, urgente apurar com exactidão as razões da melhoria registada entre 2006 e 2009, que se deve por certo à frequência do ensino pré-primário pelos jovens abrangidos, ao contrário do que tinha sucedido nos estudos anteriores. Só conhecendo com rigor as causas será possível prosseguir de modo coordenado e sustentado as medidas e estratégias que deram origem à subida de Portugal na tabela da OCDE, e só desse modo o progresso dos alunos portugueses poderá vir a consolidar-se, perspectivando assim um futuro melhor para o país.

Entre as razões da minha preocupação – e aí francamente não vislumbro margem para grande optimismo – salienta-se a análise das classificações das provas de aferição de Língua Portuguesa dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, destinadas a testar o modo como os objectivos e competências estão a ser adquiridos pelos alunos mais jovens.





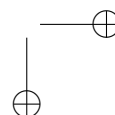
Também os resultados dos exames nacionais do 3.º ciclo e do ensino secundário, que não obstante a sua facilidade crescente (a ponto de se tornar por vezes difícil comparar o desempenho dos alunos em diferentes anos lectivos) continuam a registar números consideráveis de insucesso, constituem motivo de apreensão. A propósito destas provas importa ainda salientar o papel assumido pelas questões de escolha múltipla, que não obrigam os alunos a escrever, pois a não ser assim as classificações seriam ainda mais baixas.

Por outro lado, esta inquietação provém da observação empírica proporcionada pelo contacto profissional com professores, alunos e professores em formação, no âmbito dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, que tem dado origem a uma presença assídua em estabelecimentos de ensino da capital e arredores, onde tenho podido assistir a aulas de Português que me deixam invariavelmente a sensação de que se ensina pouco e se aprende menos ainda na Escola portuguesa, facto que continua a não ser encarado com a necessária frontalidade pelas autoridades educativas.

Antes de avançarmos, importa colocar a questão do ensino do Português num quadro mais geral, pautado pelo ocaso das disciplinas humanísticas, que, não sendo um fenómeno de âmbito exclusivamente nacional, não deixa no entanto de configurar uma situação preocupante pelo empobrecimento que representa. Na verdade, as Artes e as Humanidades têm vindo a perder terreno tanto no ensino básico como no secundário e, em consequência disto, no ensino superior, onde só no corrente ano lectivo – o de 2010/2011 – esta tendência parece estar a ser invertida, pelo menos no que toca à instituição que conheço mais de perto, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Consideradas por muitos políticos como “acessórios inúteis”³⁸, num momento em que se pretende que os sistemas produtivos se tornem a todo o preço mais competitivos, o lugar das disciplinas humanísticas tende a reduzir-se nos *curricula*, permanecendo como uma memória

³⁸ Martha Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.





difusa nos espíritos mais nostálgicos. O seu declínio é sensível, nomeadamente na drástica redução da filosofia e das línguas clássicas e no carácter pouco mais que residual de línguas modernas como o francês e o alemão na Escola portuguesa. Este recuo, que se estende aos aspectos humanistas das ciências sociais e das próprias ciências exactas, é acompanhado pelo triunfo de um paradigma tecno-científico estrito que aboliu a biblioteca como espaço educativo privilegiado e que cultiva as competências em detrimento dos saberes, procurando, acima de tudo formar estudantes apetrechados com todos os conhecimentos úteis para terem êxito nos exames – embrião de técnicos habilitados, de preferência a curto prazo.

Quando o mercado de trabalho se retrai ao mesmo tempo que a massificação do ensino faz afluir às escolas largas camadas de alunos “carecentes do capital simbólico fundamental – a língua”³⁹, o poder político, preocupado com a imagem do país e as estatísticas internacionais, reage retirando do *curriculum* ou aligeirando as disciplinas que poderiam induzir maior perturbação no percurso dos jovens oriundos de meios mais desfavorecidos. Assistimos assim à situação que Vítor Aguiar e Silva, de forma certa e implacável, denuncia na sua veemente apologia das Humanidades:

Esta política de facilitismo e permissividade, que tem contado com a cumplicidade de um certo pedagogismo míope e laxista, contribui sem dúvida para a melhoria cosmética das estatísticas nacionais e internacionais, mas condena uma multidão inumerável de jovens à iliteracia e, por conseguinte, a uma irresgatável minoridade social e cívica. Hoje, como no tempo de Sócrates, aprender a falar e a escrever bem é ao mesmo tempo aprender a pensar e a argumentar bem e mesmo a viver bem. Em sociedades multi-étnicas e multiculturais, as Humanidades têm na escola um papel emancipatório acrescido e insubstituível. Denegar o capital simbólico das Humanidades aos deserdados e aos “con-

³⁹ Vítor Aguiar e Silva, *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010, p. 70.





denados da terra” representa uma estratégia político-educativa que, sob o véu do progressismo, é objectivamente reaccionária e neocolonialistas.⁴⁰

O facto de a cultura literária ter sido ao longo de séculos apanágio de uma elite não significa que a literatura seja ela mesma elitista. A melhor forma de evitar que isso suceda é estudá-la na escola, um lugar interclassista por excelência e cujo bom funcionamento favorece a mobilidade social. A verdade porém é que muitos jovens, embora manifestando uma inclinação forte para as Humanidades, acabam por ser aliciados pelos argumentos pragmáticos das famílias e desistem de estudar pelo prazer de estudar, optando antes por áreas de maior prestígio e que lhes garantem uma entrada mais rápida e segura no mercado de trabalho.

São deste modo preteridas as faculdades do pensamento, da imaginação, da crítica e da argumentação, que só por si, é certo, não asseguram a formação de cidadãos críticos e empenhados – mas poderá uma cidadania responsável formar-se na sua ausência? Estudar Humanidades aperfeiçoa as capacidades de leitura, de escrita e de argumentação. Seja qual for o domínio de actividade que se exerça, saber ler um texto e compreender o seu sentido, saber redigir um relatório claro e conciso são talentos mais raros do que se pode pensar. Mas estudar Humanidades familiariza também com “a linguagem da emoção”⁴¹, ensina a lidar com a complexidade, e, sobretudo, ensina a variar os pontos de vista. De facto, as Artes e as Humanidades estimulam a capacidade de sentir a alteridade como não ameaçadora. Essa capacidade de assumir a perspectiva do Outro revela-se plena de implicações em termos de empatia humana – capital mais do que nunca imprescindível nas sociedades abertas e plurais que são as nossas.

⁴⁰ Vítor Aguiar e Silva, *As Humanidades, os Estudos Culturais, ... op. cit.*, pp. 70-71.

⁴¹ Martha Nussbaum, *Not for Profit ... op. cit.*





Um outro elemento relevante no declínio das Humanidades é também sublinhado por Vítor Aguiar e Silva no texto a que vimos aludindo:

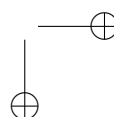
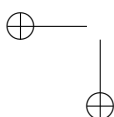
consiste na ideia de que a aprendizagem de uma língua, seja ela a língua materna ou não, se pode realizar – e até se *deve* realizar – à margem da literatura criada nessa língua, limitando-se ao léxico e às estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, ou semântico-pragmáticas dessa mesma língua.⁴²

Para o ensaísta, com efeito, a prevalência da concepção instrumental e funcionalista assenta sobre a cisão entre estudos linguísticos e estudos literários que, em seu entender, “constitui um desastre cultural, filosófico, científico e pedagógico que [...] empobrece todas as áreas disciplinares envolvidas e prejudica irremediavelmente a formação linguística e cultural dos alunos” (2010: 72). Eis que, depois de catástrofe, a palavra desastre surge neste texto associada ao estudo do Português.

Vemos assim que uma das grandes ameaças à disciplina de Português é a redutora cisão entre língua e literatura, sendo esta considerada uma tipologia textual entre outras (para mais de carácter elitista e apendicular). Nesse sentido tenho as mais sérias reservas quanto aos Programas de Português actualmente em vigor para o ensino secundário, reservas essas que já formulei noutra lugar⁴³. Correlativamente ao divórcio entre língua e literatura, neles assistimos à desvalorização dos clássicos, num cânone escolar cada vez mais estreito e arbitrário, centrado quase exclusivamente no presente como se a literatura não se nutrisse do diálogo com a tradição. Atente-se por exemplo na inexplicável ausência da poesia de Sá de Miranda (essencial para se lerem poetas contemporâneos como Jorge de Sena ou Ruy Belo) no programa da disciplina de Literatura Portuguesa, como se nota a ausência de duas obras-primas, a primeira da nossa escassa dramaturgia – a *Castro*, de

⁴² Vítor Aguiar e Silva, *As Humanidades, Os Estudos Culturais, ... op. cit.*, p. 71.

⁴³ Margarida Braga Neves, “A educação de Maria: Camilo e a escola”, in Margarida Braga Neves e Maria Isabel Rocheta (orgs.), *O Domínio do Instável – A Jacinto do Prado Coelho*, Porto, Caixotim, 2008.



António Ferreira – e a segunda do nosso romance – *Viagens na Minha Terra* – nenhuma delas figurando sequer na lista de textos a serem estudados opcionalmente, num programa que insiste porém no teatro de Garrett – *Um Auto de Gil Vicente* ou *O Alfageme de Santarém* – ou no de Cardoso Pires – *O Render dos Heróis*. No programa de Português, por seu lado, é como se a literatura portuguesa se iniciasse com Camões, nada havendo de significativo para trás e Camões surgisse de geração espontânea, sem a lírica trovadoresca, sem Bernardim nem Sá de Miranda, sem Garcia de Resende nem Ferreira.

Mas não é só ao nível do ensino da literatura que temo o que o futuro nos pode trazer. Nutro igualmente fundados receios quanto aos resultados da aplicação do Acordo Ortográfico de 1990 ao sistema educativo português, prevista para o ano lectivo de 2011/2012. É minha convicção que durante anos vai deixar o ensino da língua materna ao sabor do mais puro arbítrio, uma vez que abre a porta à confusão e ao aumento das divergências de grafia, mormente através das facultatividades previstas na Base IV, as quais podem ocorrer na mesma variante de língua e dentro do mesmo país. Como escreveu Vasco Graça Moura na sua intervenção na Assembleia da República em 7 de Abril de 2008: “A incerteza grafemática não só destruirá virtualmente a própria noção de *ortografia*, como predominará por longo tempo na insegurança dos professores e dos estudantes apanhados na transição”⁴⁴.

De resto, já Fernando Pessoa, por intermédio do semi-heterónimo Bernardo Soares, proclamara a sua oposição às reformas ortográficas, como se pode ler no fragmento, publicado em 1931, de onde foi extraída a famosa asserção “Minha pátria é a língua portuguesa”, que tem sido citada nas mais variadas circunstâncias por políticos de aquém ou além Atlântico. Aqui se reproduz o fragmento de onde foi retirada para se ver até que ponto a deslocação do contexto original truncou o seu sentido:

Não tenho nenhum sentimento político ou social. Tenho, porém,

⁴⁴ Vasco Graça Moura, *Acordo Ortográfico – A Perspectiva do Desastre*, Lisboa, Aletheia Editores, 2008, p. 111.



num sentido um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que tomassem ou invadissem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, e a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.

Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio pelo qual é senhora e rainha.⁴⁵

E é precisamente porque a ortografia também é gente, não uma gente qualquer, mas “senhora e rainha” no sentido em que a língua é o lugar estruturante do pensamento e da identidade, que receio as ondas de choque resultantes da aplicação do Acordo Ortográfico em jovens com escassos conhecimentos linguísticos e pouco habituados ao contacto com o texto impresso, que irão deparar-se com uma indesejável flutuação no seio de uma instituição – a escola – onde justamente precisam de ser confrontados com um certo número de regras e de convenções sem as quais não é possível a vida em sociedade.

Falta referir um outro aspecto que pode revestir-se de consequências gravosas para o ensino do Português e que tem a ver com a formação dos professores. Receio, com efeito, que o encurtamento da formação científica na(s) área(s) da especialidade de oito para seis semestres por parte dos futuros professores saídos da aplicação da Declaração de Bolonha venha a ter repercussões menos positivas na sua prática lectiva. É que embora actualmente seja exigido o grau de mestre para ingressar na carreira docente – o que se revela uma decisão avisada por parte da tutela –, no caso das instituições como a FLUL que tinham uma formação bi-etápica composta por licenciatura de quatro anos mais

⁴⁵ Fernando Pessoa, *O Livro do Desassossego por Bernardo Soares*, organização de Teresa Sobral Cunha, Lisboa, Presença, 1991, vol. II, pp. 196-197.



Ramo de Formação Educacional de dois anos, a preparação científica dos futuros professores na(s) área(s) de docência foi substancialmente reduzida. Ora, no caso do Português isso é especialmente nocivo, tanto mais que não existe formação apenas em Ensino do Português, sendo ela necessariamente repartida com a das Línguas Clássicas, o que faz todo o sentido, ou com uma língua estrangeira, a saber, o Espanhol, o Francês ou Alemão, o que parece menos defensável.

Acresce a isto que uma parte significativa da preparação obtida nos Mestrados em Ensino se realiza numa multiplicidade de disciplinas de Ciências da Educação, o que me parece um erro, visto que o saber disciplinar e a aprendizagem de uma reflexão e de uma prática nele ancoradas deveriam ser centrais na formação dos futuros professores de língua materna. A restante carga lectiva reparte-se entre uma prática profissional com um grau crescente de responsabilização, que merece a minha concordância, e duas didácticas específicas do Português/Língua e do Português/Literatura que, pelas razões expostas, se afiguram insuficientes. O grau de mestre é obtido com a apresentação, em provas públicas, de um relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada que tem tido, de uma maneira geral, excelentes resultados, embora esses resultados tenham sido obtidos à custa de um esforço suplementar dos formandos para corresponderem a uma formação de espectro demasiado amplo e dispersivo. Se os jovens professores da Universidade de Lisboa em início de carreira se mostram de um modo geral bem preparados para a difícil tarefa que os espera, a verdade é que podiam estar ainda mais bem preparados, bastando para isso um reforço significativo da sua formação na área do Português.

Por isso, e enquanto se mantiver o actual estado de coisas, defendo que, para compensar a redução nas áreas científicas de base, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa ofereça um leque alargado de disciplinas opcionais, entre as quais necessariamente as de Literatura para Crianças e Jovens, Literatura e Outras Artes, Clássicos da Literatura e Português como Língua Segunda. E defendo igualmente que continue a oferecer – a par de formações mais longas como cursos



de especialização, mestrados e doutoramentos – formações mais breves como cursos livres, colóquios, conferências, etc. – que permitam aos professores já formados ou em formação colmatar as lacunas da sua formação. Os conhecimentos entretanto adquiridos nessas áreas irão por certo ter repercussões muito positivas, designadamente na gestão do Plano Individual de Leitura e do Contrato de Leitura previstos – e bem – nos actuais programas de Literatura Portuguesa e de Português.

O aumento significativo do número de crianças e de jovens de proveniências muito diversas, e com níveis de desenvolvimento linguístico muito diversos também, que não têm o português como língua materna veio colocar o sistema educativo perante uma situação nova, para que não estava preparado e a que foi procurando responder com uma lentidão que pode parecer excessiva. Nestas circunstâncias, a literatura para crianças e jovens parece poder desempenhar um importante papel, funcionando como um complemento à literatura a que muitos não podem – ainda – aceder dadas as suas dificuldades linguísticas e culturais. Não defendo em todo o caso que a aprendizagem do Português se fique por aqui, pois isso conduziria a um défice prejudicial à formação cultural, literária e humana dos jovens a quem a vida contemporânea impõe desafios cada vez mais exigentes, que se compadecem pouco com facilidades e menos ainda com facilitismos.

O perfil de professor que tenho em mente é o de um profissional autónomo, exigente e inquieto, como o é a maioria dos professores, ciente de que através da formação ao longo da vida – podendo esta revestir a forma da frequência de cadeiras ou de seminários isolados nas faculdades mas não dispensando nunca a autoformação proporcionada pela leitura e pelo convívio com os livros – irá adquirir ou consolidar conhecimentos nas áreas em que sente que eles lhe faltam. É essa uma experiência mutuamente enriquecedora e gratificante: para o formando, que se mantém desse modo ligado à comunidade de ensino e investigação que é a universidade, e para a universidade que beneficia da experiência docente que o professor jovem ou menos jovem entretanto adquiriu.





Pese embora o panorama pouco animador que tenho vindo a esboçar, podem contudo vislumbrar-se alguns sinais de esperança. Nesse sentido, importa sublinhar brevemente duas iniciativas que vão no bom caminho e que são o Plano Nacional de Leitura, cujos resultados começam a despontar nos primeiros ciclos de escolaridade e que têm a grande vantagem de envolver a família e a sociedade, e não apenas a escola, e os novos Programas de Português do Ensino Básico, coordenados pelo Professor Carlos Reis, que vêm substituir os programas de Língua Portuguesa de 1991, estando prevista a sua entrada em vigor no ano lectivo de 2011/2012.

Também a intenção anunciada pelo Ministério da Educação de criar uma prova de ingresso na carreira docente, se ela incidir como se impõe sobre o domínio – tanto oral como escrito – da língua portuguesa e sobre os saberes nucleares na(s) área(s) de docência dos futuros professores, será bem-vinda. De facto, entre as várias entidades formadoras de professores há níveis de exigência muito díspares, o que no actual quadro, em que todos concorrem em igualdade de circunstâncias apenas com a média de curso, acaba por se revelar prejudicial para aqueles que beneficiaram de uma formação mais exigente, que se traduz, regra geral, em classificações inferiores às obtidas pelos formandos de outras instituições.

Por sua vez, a decisão tomada recentemente pela tutela, ouvido o Conselho Nacional de Educação, de reduzir a carga horária do 3.º ciclo, eliminando a Área de Projecto, parece-me uma decisão acertada, o mesmo já não sucedendo com a supressão do Estudo Acompanhado. Trata-se de uma decisão determinada por critérios economicistas e não pedagógicos, que pode vir a ter reflexos muito negativos sobretudo em alunos provenientes de meios mais desfavorecidos, para os quais não existe o recurso a explicadores. Esta pode ter sido também uma ocasião perdida para aquilo que me parece mais urgente: a revalorização (desde logo através do aumento da carga horária) dos saberes nucleares – o Português, a História, a Geografia – numa escola que não pode deixar de ser concebida como lugar da transmissão de saberes organizados





em disciplinas.

Dir-me-ão que esta é uma posição conservadora e até retrógrada, mas não receio tal acusação, pois entendo que as “Querelas dos Antigos e dos Modernos” já tiveram o seu tempo. Estou, além disso, firmemente persuadida de que a escola não deve procurar a todo o transe correr atrás da novidade, nem da actualidade mais palpitante, tarefa inglória e votada ao fracasso porque nela será sempre largamente ultrapassada pela televisão e pela Internet. O seu objectivo não deve ser pois o de dar conta das múltiplas facetas de um presente avassalador, no fluxo incessante e caótico das suas imagens, mas sim o de permitir às crianças e aos jovens a construção da sua identidade sobre o conhecimento de um passado que lhes caberá mais tarde prolongar. E se é na ligação entre os tempos que a identidade se forja, prolongar o passado é o modo de criar alicerces mais sólidos para o futuro – através da memória e do incentivo à criação e à manutenção de elos entre as gerações. Por isso a escola deve, tanto quanto possível, ser preservada da agitação, do frenesim e da fragmentação da actualidade, consubstanciada numa vertiginosa proliferação de informação, logo substituída por outra, cabendo-lhe antes transmitir, por intermédio da lentidão paciente das aprendizagens, o conhecimento daquilo que permanece: obras tecidas de palavras que se foram construindo lentamente na paciência da história. Porque a literatura também é tradição, não no sentido em que seria tradicional, mas sim no sentido em que pressupõe a transmissão de um legado, isto é, “uma presença memorial dos textos maiores de uma tradição”⁴⁶.

Os livros, com efeito, escrevem-se a partir de outros livros – depois deles, com eles e muitas vezes contra eles – e por isso o ensino da literatura não pode dispensar a história literária. Ora, o que se verifica actualmente é que, tanto os programas como os manuais disseminam os textos ao sabor da fantasia e da arbitrariedade, sem respeito pela sua integr(al)idade, de tal modo que no 10^o ano um soneto de Camões pode muito bem ombrear com a bula de um medicamento ou com uma

⁴⁶ Vítor Aguiar e Silva, *As Humanidades, Os Estudos Culturais, ... op. cit.*, p. 71.



receita culinária, mercê da trivialidade que enxameia muitos manuais. Nestas circunstâncias a letra do texto de Camões torna-se praticamente ilegível porque a preparação linguística e cultural dos alunos é extremamente frágil, não estando na sua maioria familiarizados com o vocabulário, nem com a sintaxe, nem com os processos retóricos quinhentistas, e não lhes sendo fornecido o conhecimento contextual básico, uma vez que a História Literária foi praticamente banida dos programas do ensino secundário, sendo as “contextualizações prolongadas” desaconselhadas pela cartilha pedagógica dominante.

Em face desta situação, a prioridade das prioridades do Ministério da Educação deveria ser justamente a de reforçar o ensino da língua materna desde o 1.º ciclo até à Universidade, como propõe Maria Lúcia Lepecki ao evidenciar o papel vertebrador da disciplina de Português: “Temo-nos deixado encantar com um conjunto de conhecimentos, sem dúvida necessários e utilíssimos, *mas desde que se não substituam ao conhecimento fundamental, que é o da Língua, antes e à frente de qualquer outra coisa*”⁴⁷.

Falar de um conhecimento fundamental e de um indispensável reforço do ensino do Português significa, neste contexto, falar de um ensino “textocêntrico”, para empregar um termo caro ao Prof. Aguiar e Silva, ou seja, de um ensino em que o texto literário recupere o lugar central que já foi o seu, porque nele se assiste à “manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa”, ainda segundo o mesmo autor⁴⁸. Nos actuais programas e na maioria dos manuais a presença do soneto camoniano tem apenas um efeito decorativo e tranquilizador (isto é, mistificador) como que a assegurar que a grande literatura não foi (ainda) totalmente excluída do ensino, embora se tenha tornado ilegível para a maioria dos alunos (e até para alguns professores). Mas, mesmo que a letra do soneto fosse

⁴⁷ Maria Lúcia Lepecki, “Presente e futuro da escrita: uma visão com a necessária ponta de amargura”, art. cit., p. 11.

⁴⁸ Vítor Aguiar e Silva, *As Humanidades, Os Estudos Culturais, ... op. cit.*, p. 209.



compreendida, o seu significado histórico não o seria, pois o aluno médio do 10.º ano desconhece em absoluto o significado do Renascimento ou do Maneirismo na cultura e nas artes e essa é uma lacuna que urge colmatar e a que uma educação humanística não deixará de dar resposta.

Não se estranha por tudo isto que o programa de Português do secundário, e a maior parte dos manuais que para ele foram concebidos, não proponha a construção lenta, progressiva e sedimentada de um conhecimento mas sim uma sucessão de leituras avulsas, intermitentes e fragmentadas, fazendo-se eco de um pensamento pedagógico muito em voga e segundo o qual o professor seria uma espécie de treinador com a função de ajudar a despertar intelectualmente os alunos que se finge acreditar poderem ser despertados espontaneamente – e não alguém com a função de transmitir a todos (e sublinho *todos*) os conhecimentos que os mais favorecidos podem encontrar em casa e na família, enquanto os restantes deles permanecem privados.

Trata-se sem dúvida de uma questão política em que a pretexto de um entendimento erróneo do conceito de democraticidade, em função do qual os textos e autores canónicos não devem ser abordados dada a sua dificuldade (mas não é verdade que os jovens adoram desafios e desportos radicais? E o que há de mais radical que um soneto ou uma canção de Camões, um sermão de Vieira, ou uma página de Camilo ou de Machado?), o que os actuais programas de Português do ensino secundário fazem é nivelar por baixo, dificultando o acesso dos jovens, mormente os oriundos de casas sem livros nem gramática, ao património literário que, como afirma Michel Zink, “é a chave de uma inteligência histórica da humanidade e de nós mesmos”⁴⁹.

Assim, o que proponho é que os jovens – as suas capacidades, a sua inteligência, a sua sensibilidade, os seus afectos – não sejam olhados com condescendência ou menosprezo e que todos sejam tratados com a consideração que merecem, pois deles – e não só de alguns – depende

⁴⁹ Michel Zink, “La littérature pour elle même”, in Michel Jarrety (dir.), *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, 2000, p. 55.



o futuro colectivo. Através do contacto com o texto literário de todas as épocas e de diferentes géneros, seleccionado com critério seguro, gosto e respeito pela sua integridade, os alunos serão levados a descobrir a diversidade e a comunhão dos homens, não no embrutecimento dos “slogans”, mas no estudo lento, paciente e fulgurante da literatura, que se dirige a todos ao mesmo tempo que murmura a cada um a sua infindável lição. Para isso a escola, secundada sempre que possível pela família e pela sociedade, tem de – dar a – ler mais e melhor desde a mais tenra infância.

Não basta contudo fomentar o uso de textos literários na disciplina de Português. É preciso revalorizar os clássicos, incluindo naturalmente os clássicos para crianças e jovens ou as boas adaptações a eles destinadas, e não apenas os da literatura portuguesa, dado que, tal como Margarida Vieira Mendes, entendo que “aprender literatura portuguesa, brasileira e africana é, primeiramente, formar competências em língua portuguesa”⁵⁰.

Sendo verdade que o estudo da literatura, pelo seu carácter modelar, é essencial para a formação de competências em português, não ficam desse modo esgotadas as suas virtualidades formativas, pois a literatura confronta-nos com o ser humano na sua pluralidade e na sua complexidade e conduz-nos por meandros que ao processo de interpretação aos poucos cabe desvelar. Nesse sentido pode dizer-se que a literatura assume uma função cognitiva única, já que nos confronta com o enigma e a pluralidade do(s) mundo(s) em que vivemos. Por outro lado, estou firmemente convencida de que o estudo da literatura, não apenas portuguesa nem apenas de língua portuguesa, desempenha um papel formativo insubstituível pelo (re)conhecimento e pela compreensão da alteridade que proporciona, o que mais do que nunca é fundamental nas sociedades multiculturais e multiétnicas em que vivemos (o que é feito desse extraordinário livro que é a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, confinado apenas ao programa da disciplina opcional de Literatura Portuguesa, frequentada por raríssimos alunos do

⁵⁰ Margarida Vieira Mendes, “Pedagogia da literatura”, art. cit., p. 155.



curso de Línguas e Humanidades?).

Mas não apenas isso, porque a literatura ao expandir as fronteiras da nossa linguagem, no sentido referido por Wittgenstein, obriga a expandir as fronteiras do nosso mundo – tornando-o mais amplo e mais rico, mais complexo e mais denso, mais diverso e mais plural. Mas se o texto literário suscita o confronto consigo, com o Outro, com os limites, com o enigma e com o irreversível que é o limite maior, a aprendizagem da morte será certamente um dos seus contributos essenciais para o processo de amadurecimento das crianças e dos jovens – e ao escrever isto penso num extraordinário conto de Jorge de Sena, “Homenagem ao papagaio verde”, em que o protagonista, um rapazinho solitário e asfiziado por uma família disfuncional e despótica, estabelece uma relação muito especial com um papagaio, cuja agonia e morte vai acompanhar a par e passo num tempo em que não se tinha ainda generalizado o recurso a veterinários:

Um dia, quando, arquejante da rua e das escadas, cheguei à varanda, o Papagaio Verde estava inerte no canto da gaiola, com o bico pousado no chão. Peguei-lhe, aspergi-o com água, sacudi-o, com a mão auscultei-o longamente. Não morrera ainda. Levei-o para a sala, deitei-o nas almofadas, puxei a cadeira para junto do piano, e, enquanto com os dedos da mão esquerda lhe apertava a pata, toquei só com a direita a música de que ele gostava mais. As lágrimas embaciavam-me as teclas. Não me deixavam ver distintamente. Senti que os dedos dele apertavam os meus. Ajoelhei-me junto da cadeira, debruçado sobre ele, e as unhas dele cravaram-se-me no dedo. Mexeu a cabeça, abriu para mim um olho espantado, resmoneou ciciadas algumas sílabas soltas. Depois, ficou imóvel, só com o peito alteando-se numa respiração irregular e funda. Então abriu descaidamente as asas e tentou voltar-se. Ajudei-o, e estendeu o bico para mim. Amparei-o pousado no braço da cadeira, onde as patas não tinham força de agarrar-se. Quis endireitar-se, não pôde, nem mesmo apoiado nas minhas mãos. Voltei a deitá-lo nas almofadas, apertou-me com força o dedo na sua pata, e disse numa voz clara e nítida,





dos seus bons velhos tempos de chamar os vendedores que passavam na rua: – Filhos da puta! – Eu afaguei-o suavemente, chorando, e senti que a pata esmorecia no meu dedo. Foi a primeira pessoa que eu vi morrer.⁵¹

Erigido à condição de pessoa, o Papagaio Verde ao morrer deixa o menino mais solitário e mais desencantado com os seres humanos que o rodeiam, separado deles por um adejar de asas verdes e um reportório rude e truculento que lhe vai servir de consolo e de arrimo ao longo da vida.

Lugar de aprendizagem dos limites e do irreversível, a literatura é também, enquanto trabalho da linguagem e sobre a linguagem, fonte de deleite e de fruição estética, permitindo o apaziguamento e a conciliação de tensões. E é ainda máquina de produzir efeitos que uma leitura atenta e paciente permite detectar e que muitas vezes os métodos pedagógicos falham, no seu afã de identificar funções da linguagem ou de inventariar tipos de focalização, o que não é compreender nem explicar, mas tão-só descrever o texto, desvalorizando os efeitos que ele produz e que só uma leitura singular e profunda permite (a)pre(e)nder. Esmagando muitas vezes os textos sob uma pesada metalinguagem técnica que deixa escapar o que lhes é peculiar, a pedagogia contemporânea corre o risco de asfixiar a própria literatura naquilo que ela tem de essencial e de único, ao privá-la da sua dimensão estética, ou seja, dos seus efeitos e do seu sentido – em suma, daquilo que a define e a faz respirar. Creio que não há tarefa mais nobre do que fazer amar as obras – os poemas, os contos, os romances, as peças de teatro – e incentivar os jovens a arriscar uma leitura pessoal em que se envolvam afectivamente.

Proponho por isso, na esteira de Jorge Larrosa, pensar a leitura literária como formação, o que implica pensá-la como uma actividade que tem a ver com a subjectividade do leitor, isto é, não apenas com aquilo que ele sabe mas também com aquilo que ele é. Trata-se assim de pensar a leitura literária como algo que nos forma (ou que nos de-forma e

⁵¹ Jorge de Sena, *Os Grão-Capitães*, Lisboa, Edições 70, 1982, pp. 47-48.





nos trans-forma, mas nunca como algo que nos con-forma, pois o texto literário não permite o conformismo e resiste – e ensina a resistir – ao totalitarismo do dogma e ao chavão do pensamento único). Quer isto dizer que a leitura não deve ser concebida como passatempo ou como evasão do mundo real e do eu real embora também o seja (oh! José Gomes Ferreira, o de *Aventuras de João sem Medo*, oh! José Régio, o de *O Príncipe com Orelhas de Burro*), nem tão-pouco se reduz a um meio de adquirir conhecimento(s), embora permita que cada um se interrogue e (re)conheça a sua condição – e desse modo se conheça mais profundamente.

Em face disto qual deve então ser o papel do professor de literatura? Não certamente o de revelar um suposto “significado essencial”, o que suporia da sua parte uma atitude rígida e autoritária que conduziria à anulação da escuta do texto pelo aluno. Nem o de ensinar o código de que o texto se serve, pois desse modo estaria a converter o texto num objecto a ser retalhado pela análise e não a entendê-lo como uma voz a ser escutada. Mas, porque a experiência de leitura é construção de sentido, o seu papel tem de passar pela demanda do acto de ler em sala de aula, antes dela e depois dela. Um acto de leitura lento e paciente, entendido como experiência de construção colectiva do(s) sentido(s) do texto, como ensina Maria Lúcia Lepecki:

Descoberto aos poucos, construído a duras penas, numa preciosa e insubstituível relação entre as pessoas do texto e do leitor, todo o sentido acaba por ser o ponto de chegada de uma demanda que, sendo sem dúvida intelectual, é, sobretudo, uma extraordinária experiência espiritual.⁵²

Para que essa “experiência espiritual” aconteça o professor não deve partir daquilo que entende ser a leitura correcta ou verdadeira, pois dessa forma estaria a transmitir aos seus alunos um saber prévio e construído de antemão segundo critérios de objectividade ou de

⁵² Maria Lúcia Lepecki, *Uma Questão de Ouvido – Ensaios de Retórica e Interpretação Literária*, Lisboa, Dom Quixote, 2003, pp. 21-22.





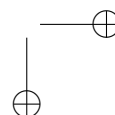
verdade. Cada aluno é chamado a fazer surgir o sentido numa relação dialógica e plural em que as diferentes vozes se cruzam e tocam. Evidentemente que nem todas as observações terão a mesma pertinência, cabendo ao professor um papel relevante: é ele que guia, esclarece, orienta, mas é ele também que escuta, suscita questões, compara as respostas e as sintetiza, fazendo avançar a demanda que todo o processo de leitura é.

Com isto não se pretende que o professor não tenha a sua própria experiência de leitura e que não deva partilhá-la. Muito pelo contrário. No entanto, mostrar uma experiência não é o mesmo que mostrar um saber. E o professor precisa de “desaprender a explicação”, como nos diz Vergílio Ferreira, porque mostrar uma experiência não é ensinar o modo como se apropriou do texto, mas sim o modo como o escutou, o modo como se abriu e tornou receptivo àquilo que o texto tem para lhe dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietação. O que o professor transmite então é a sua escuta, a sua disponibilidade e a sua inquietação, sem nenhuma espécie de dogmatismo. Ensinar a ler não é assim opor o saber daquele que sabe ao daquele que não sabe mas sim colocar uma experiência ao lado de outra experiência. O que o professor transmite é uma relação com o texto – uma forma de atenção e de escuta. Mas também uma forma de impregnação. Essa não é uma atitude passiva, não se trata simplesmente de administrar o acto de leitura durante a aula. Como diz Jorge Larrosa: “A função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação”⁵³, ou seja, manter aberto um espaço em que cada um possa caminhar ao encontro da sua própria inquietação.

A terminar uma citação de Manuel Alegre, extraída de um breve livro que, espero, ocupe um lugar importante nas aulas de Português do 3.º ciclo, *Cão como Nós*:

Também lhe falava de versos, é verdade, como às vezes não tinha ninguém a quem ler de imediato um poema acabado de escrever,

⁵³ Jorge Larrosa, *La Experiencia de la Lectura – Estudios sobre Literatura y Formación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1996, p. 33.

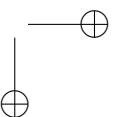
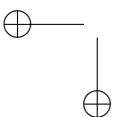




lia-o ao cão. Ele gostava. Não sei se do poema. Mas de que lho lesse. Ou do ritmo, do som, fosse do que fosse. Não que uivasse como com a música de Albeniz. Mas creio que ele também gostava da música da poesia, da alquimia do verso, da litania e da celebração mágica que todo o poema é. Algo que os bichos talvez entendam melhor do que os especialistas da literatura.⁵⁴

E se os bichos são sensíveis à música de piano, como o Papagaio Verde de Jorge de Sena, e à magia do poema como o Kurika de Manuel Alegre, como não o seremos nós, eternos aprendizes de uma linguagem que nos (trans)forma?

⁵⁴ Manuel Alegre, *Cão como Nós*, Lisboa, Dom Quixote, 2002, p. 104.





Bibliografia

ALEGRE, Manuel, *Cão como Nós*, Lisboa, Dom Quixote, 2002.

LARROSA, Jorge, *La Experiencia de la Lectura – Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1996.

LEPECKI, Maria Lúcia, “Presente e futuro da escrita: uma visão com a necessária ponta de amargura”, in José António Gomes, (coord.), *A Escrita e a Leitura – Caminhos com Futuro*, Porto, Edinter, 1998.

IDEM, *Uma Questão de Ouvido – Ensaios de Retórica e de Interpretação Literária*, Lisboa, Dom Quixote, 2003.

MENDES, Margarida Vieira, “Pedagogia da literatura”, *Românica – Revista de Literatura*, n.º 6, Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Cosmos, 1997.

MOURA, Vasco Graça, *Acordo Ortográfico – A Perspectiva do Desastre*, Lisboa, Aletheia Editores, 2008.

NEVES, Margarida Braga, “A educação de Maria: Camilo e a escola”, in Margarida Braga Neves e Maria Isabel Rocheta (orgs.), *O Domínio do Instável – A Jacinto do Prado Coelho*, Porto, Caixotim, 2008.

NUSSBAUM, Martha, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010.





*Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino
do Português em tempos de crise*

83

PESSOA, Fernando, *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*, org. de Teresa Sobral Cunha, Lisboa, Presença, 1991, 2 vols..

SENA, Jorge de, *Os Grão-Capitães*, Lisboa, Edições 70, 1982.

SILVA, Vítor Aguiar e, *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010.

ZINK, Michel “La littérature pour elle même”, in Michel Jarrety (dir.), *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, 2000.







A retórica do silêncio na literatura portuguesa para jovens⁵⁵

Teresa Mendes⁵⁶

“O silêncio não é (...) uma ausência.
A arte de calar-se é uma paradoxal arte de falar”

(Jean-Jacques Courtine e Claudine Haroche)

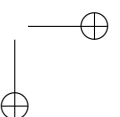
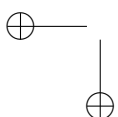
Introdução

O silêncio como forma de eloquência e de significação foi amplamente problematizada por autores como George Steiner⁵⁷ e Adam

⁵⁵ Este artigo foi parcialmente extraído (e reformulado) da dissertação de doutoramento intitulada *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens*, apresentada à Universidade de Lisboa em 2009.

⁵⁶ Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre; Investigadora do C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre e do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

⁵⁷ George Steiner, *Language and Silence: Essays on Language, Literature, and the Inhuman*, New Haven and London, Yale University Press, 1985.





Jaworski⁵⁸, que sublinharam, nos seus estudos, o papel comunicativo do silêncio. Efectivamente, em *Language and Silence*, Steiner lembrou que o ser humano, apesar de viver dentro da linguagem verbal e dos actos discursivos, pode movimentar-se igualmente fora da matriz verbal⁵⁹, enquanto Jaworski, em *The Power of Silence*, referindo-se ao silêncio como fenómeno comunicativo não contrastivo relativamente ao discurso⁶⁰, o perspectiva como complemento da linguagem verbal, que, sem ele, não significaria.

Com efeito, a relação intersubjectiva pressupõe a existência de movimentos de descentração que vão do eu ao outro e que a ele retornam numa lógica comunicativa não exclusivamente verbalizada, sendo que palavras e silêncios possuem, neste contexto da relação interpessoal, um valor de mensagem.

Na literatura portuguesa de potencial recepção juvenil das últimas décadas do século XX, e em particular na obra de Alice Vieira, o silêncio intersecciona-se inevitavelmente com os temas da incomunicabilidade intergeracional e da inoperância da linguagem. Na verdade, no interior dos textos, a linguagem verbal nem sempre potencia o surgimento de uma verdadeira comunicação efectiva e afectiva com o Outro, surgindo o silêncio, invariavelmente, como estratégia defensiva do sujeito adolescente, que, não encontrando no outro a receptividade para o diálogo, se refugia no espaço utópico da não linguagem. No entanto, pode igualmente resultar de uma imposição externa que obriga o sujeito indagador a um fechamento involuntário.

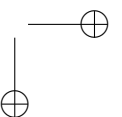
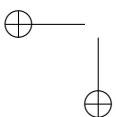
1. Interdição da fala

Dependendo do modelo de autoridade parental adoptado no interior

⁵⁸ Adam Jaworski, *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*, Newbury Park-London, Sage, 1993.

⁵⁹ Cf. George Steiner, *Language and Silence ... op. cit.*, p. 12.

⁶⁰ Cf. Adam Jaworski, *The Power of Silence ... op. cit.*, p. 28.





dos textos de Alice Vieira que constituem o *corpus* aqui em análise – *Rosa, minha Irmã Rosa*; *Lote 12 – 2º Frente*; *Chocolate à Chuva*; *Flor de Mel*; *Paulina ao Piano*; *Os Olhos de Ana Marta*; *Águas de Verão*; *A Lua Não Está à Venda*; *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar* – as trocas verbais ressentem-se frequentes vezes da unidireccionalidade e do carácter impositivo da linguagem. Efectivamente, em face do outro autoritário e inflexível, escudado por detrás de um discurso prepotente e por vezes intimidatório, marcado pelo imperativo e pela negação, as personagens adolescentes são frequentemente obrigadas a um silenciamento involuntário.

Em *Águas de Verão*, por exemplo, esse registo impositivo e unidireccional do outro é transversal a (quase) todas as personagens adultas que povoam o universo ficcional, sendo particularmente assumido pelas figuras maternas, que, tal como se depreende a partir do discurso retrospectivo e analítico da narradora, obriga(m) ou proíbe(m) sem qualquer justificativa:

– Os meninos não têm querer! – repetia-nos a nossa mãe, mal pedíamos fosse o que fosse (...) E isso era verdade: nós não podíamos querer nada, elas queriam ou não queriam (a maior parte das vezes não queriam...) em nosso lugar.⁶¹

A voz prepotente do outro, adensada pelo registo negativo sentido como imposição, silencia e anula, portanto, qualquer hipótese de afirmação do querer individual, o que significa que, atirado para um involuntário fechamento em si mesmo, o eu não consegue retorquir, fazer valer a sua vontade, não lhe restando alternativa a não ser a obediência passiva e silenciosa e o cumprimento das normas e das directivas que lhe são impostas.

Percebe-se assim a crítica subtil aos adultos autoritários (de *Águas de Verão* como de *Flor de Mel* ou *Paulina ao Piano*, só para dar alguns exemplos) que procuram moldar as crianças e os adolescentes (quase sempre raparigas) à sua imagem, minimizando-os e impondo-lhes,

⁶¹ Alice Vieira, *Águas de Verão*, 8.ª ed., Lisboa, Caminho, 2004, p. 106.



através dos seus discursos imperativos de negação, regras e modelos de conduta que não perdem de vista um determinado estereótipo de género: “– Ninguém te pediu opinião, pois não? As meninas bem educadas só falam quando lhes perguntam qualquer coisa” [diz a tia Eugénia]⁶². Ora, *ser uma menina bem-educada* é, para a tia de Melinda, em particular, e para as diversas representações do modelo autoritário, em geral, ser recatada, obediente e remeter-se ao silêncio.

A outro nível, as palavras do outro silenciam e agridem mas são o reflexo de uma incapacidade comunicativa inconfessada. Negações e imperativos parecem ser, neste contexto, os procedimentos discursivos preferenciais de quem não consegue dar respostas, refugiando-se por detrás de um mecanismo puramente defensivo, como se depreende das palavras da mãe de Paulina, em *Paulina ao Piano*: “– Não faças perguntas tontas. É assim, é assim, pronto”⁶³.

O discurso defensivo da mãe, consubstanciado na não-resposta, é vazio do ponto de vista argumentativo, pretendendo apenas silenciar a filha adolescente. No entanto, o silêncio em que a mãe se refugia, mais eloquente do que a palavra, é um silêncio comunicante, que sinaliza a sua incapacidade de responder satisfatoriamente ao sujeito inquiridor⁶⁴.

Aliás, a intenção de pôr fim a conversas incómodas é comum a outras personagens adultas nas narrativas para jovens em finais do século XX, e não exclusivamente no caso da obra de Alice Vieira, apesar de nem sempre a interdição da fala ser verbalizada através de um convite explícito ao silêncio. Com efeito, movimentando-se discursivamente fora do registo imperativo, as personagens encontram por vezes mecanismos de substituição, verbais ou não verbais, que obrigam os seus interlocutores a um mutismo forçado.

⁶² Idem, *Flor de Mel*, 6.^a ed., Lisboa, Caminho, 1998, p. 57.

⁶³ Idem, *Paulina ao Piano*, 4.^a ed., Lisboa, Caminho, 1993, p. 23.

⁶⁴ A título meramente exemplificativo, registe-se que também em *A Lua Não Está à Venda* a mãe dissimula a sua insegurança interditando a fala através de uma formulação linguística inequivocamente reveladora do seu desejo de interromper conversas indesejadas (“Ponto final na conversa”) (Idem, *A Lua Não Está à Venda*, 8.^a ed., Lisboa, Caminho, 2004, p. 118).



Em *Rosa, Minha Irmã Rosa*, por exemplo, a estratégia de interdição da fala encontrada pelo pai da protagonista Mariana – começar a ler o jornal – é facilmente entendida pela protagonista, tal como se percebe pelo seu discurso avaliativo: “– Se tu não aprenderes, o mal é só para ti – diz sempre o meu pai. *E começa logo a ler o jornal, que é sinal que a conversa acabou*”⁶⁵. Assegurando a eficácia comunicativa do não dito, o gesto de desviar o olhar e de evitar o olhar do outro, altamente produtivo do ponto de vista pragmático-funcional, mas sobretudo afectivo, é desta forma percebido como um desejo de suspender a conversa. Ora, em face do outro, assim silenciado, o sujeito faz activar os mecanismos de compreensão que lhe permitem decifrar a retórica do silêncio, travando simultaneamente o seu ímpeto comunicante.

2. Retracção e silenciamento do sujeito: em face do outro silenciado

O silêncio em que o outro se refugia institui-se como estratégia compensatória de quem não consegue (ou não quer) verbalizar a palavra que instalaria entre si e o outro um clima de entendimento e de comunhão favorável a uma troca comunicativa eficaz, adquirindo o silêncio um valor semântico disfórico porque prefigura um vazio comunicativo que só não o é porque qualquer comportamento humano, verbal ou não verbal, produz significado e é sentido como eloquente.

O silêncio do outro reveste-se, pois, de uma pluralidade significativa, podendo reflectir o desejo voluntário de interromper o diálogo com as personagens adolescentes por imperativos de ordem pessoal e emocional ou, pelo contrário, sinalizar a sua incompetência ao nível da exteriorização da palavra interior. Seja como for, o silêncio do outro provoca no sujeito adolescente naturais movimentos de retracção e fechamento

⁶⁵ Idem, *Rosa Minha Irmã Rosa*, 15.^a ed., Lisboa, Caminho, 1999, p. 43.





que acentuam a incomunicabilidade e a ineficácia da linguagem nesse contexto interpessoal (e intergeracional) específico.

Percebe-se assim que a inoperância da palavra sinaliza, por um lado, a incapacidade (ou, de forma extremada, o não desejo) de as personagens adultas encontrarem mecanismos verbais que garantam uma comunicação eficaz com os mais novos e, por outro, a dificuldade de os mais novos penetrarem o espaço silencioso em que os adultos se refugiam frequentes vezes para esconderem uma dor que não pretendem revelar.

É o que sucede, por exemplo, em *Paulina ao Piano*. Com efeito, a mãe de Paulina é uma figura silenciosa, “que não gostava de grandes conversas”⁶⁶ nem permitia que a filha tocasse em assuntos proibidos ou colocasse perguntas incómodas (“– Quem é que te ensinou a fazer essa pergunta?”⁶⁷). Sentida a comunicação como ineficaz, não resta à personagem adolescente outra solução a não ser a desistência e o silenciamento, simplesmente porque não vale a pena o esforço unilateral de ensaiar o gesto comunicativo: “Fora a partir daí que ela [Paulina] desistira de fazer perguntas à mãe. Ou melhor: que ela desistira de esperar pelas suas respostas”⁶⁸.

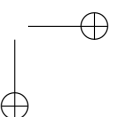
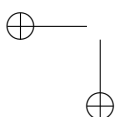
A resignação da personagem, discursivamente apresentada a partir do ponto de vista do narrador, sinaliza a incompatibilidade e a falência da comunicação verbal entre as duas personagens e as duas gerações. Sentindo o diálogo como improdutivo e inoperante, o sujeito furta-se assim à comunicação com o outro, mas esse fechamento de certo modo involuntário causa tristeza no sujeito assim silenciado, como o narrador omnisciente, em discurso indirecto livre, sublinha:

Era tão bom que a mãe gostasse de responder às perguntas!
Mesmo que não soubesse as respostas. (...) Paulina não está
à espera de que ela saiba tudo. Paulina havia de entender. Só

⁶⁶ Alice Vieira, *Paulina ao Piano*, *op. cit.*, p. 23.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 29.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 30.





não entende que a mãe não goste que ela faça perguntas.⁶⁹

Deste modo, o narrador dá voz à insatisfação de Paulina, assinalando o seu desejo secreto e íntimo de romper o silêncio e poder fazer perguntas à mãe “mesmo que [ela] não soubesse as respostas”. Mas, pior do que a ausência de respostas, por parte da mãe, no presente, é o erguer de uma barreira silenciosa que realmente emudece Paulina: “[A mãe] não gostava de grandes conversas (...). Talvez por isso Paulina se habituara, de um dia para o outro, a conversar com o piano. O piano nunca se cansava das perguntas de Paulina e tinha respostas para tudo”⁷⁰.

O processo metafórico de transferência, aqui concretizado pela preferência da menina em “dialogar” com um objecto inanimado, adquire um particular simbolismo neste contexto efabulatório: a comunicação afectiva e íntima com o outro (não humano) faz-se por intermédio de uma linguagem alternativa à verbal, a da música, porque a palavra se tornou ineficaz para a própria criança, e esse diálogo é mais eloquente do que aquele que estabelece com qualquer uma das personagens femininas da obra, em especial com a mãe.

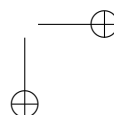
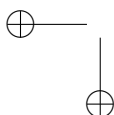
Aliás, a rejeição da mãe como modelo identitário surge como reacção natural da filha adolescente: “Paulina tem medo, de repente, de ficar como a mãe, silenciosa”⁷¹. Ora, do ponto de vista psicanalítico e freudiano, a mãe é uma figura especular da própria filha em quem esta se projecta pelo mecanismo simbólico da identificação ou transferência. No caso de Paulina, a filha imagina-se silenciosa, num futuro hipotético, como a mãe o é no presente, e essa percepção causa angústia e receio, precisamente porque não quer ser (como) ela.

O mesmo receio de ficar silenciosa atinge a protagonista de *Flor de Mel*, sobretudo após a morte da avó Rosário: “Desde que morreu a avó Rosário que todas as coisas lhe ficam atravessadas na garganta, aperta-

⁶⁹ *Ibidem*, p. 71.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 23.

⁷¹ *Ibidem*, p. 66.





das no coração, e os silêncios são muito grandes, cada vez maiores”⁷². No entanto, trata-se aqui de uma outra forma de silêncio, um silêncio que decorre da dor que a morte da avó lhe provocou no seu íntimo e que se traduz numa perda gradual da linguagem. Metaforicamente, o narrador alude a *todas as coisas que ficam atravessadas na garganta de Melinda, apertadas no seu coração*, sublinhando a incapacidade de o sujeito dar forma linguística ao sofrimento íntimo e profundo que sente como insuportável, um sofrimento que tem apenas tradução imediata nos silêncios *muito grandes, cada vez maiores*. Desta forma, o narrador onisciente dá conta do processo de amplificação da dor, uma dor que parece irreversível apesar da (lenta) passagem do tempo.

3. A incapacidade de dizer ou o medo das palavras

O silêncio adquire igualmente, no interior dos textos aqui em análise, uma dimensão disfórica que resulta da incapacidade de o sujeito chegar ao outro através da palavra. Na realidade, nas vozes plurais dos sujeitos adolescentes abundam expressões de negação que, por um lado, enfatizam a incapacidade de *dizer*, ou seja, de verbalizar o que se pensa ou o que se sente, como *não consigo dizer* ou *não sei usar as palavras*, e, por outro, dão conta da dificuldade em descortinar o que dizer, como *não sei o que dizer* ou *não tenho nada para dizer*.

Assim, em *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar* e *Os Olhos de Ana Marta*, as personagens adolescentes assumem a situação dilemática em que se encontram, uma vez que, frente a frente com o outro (a figura materna, em ambos os casos), e apesar de terem algo a dizer, não conseguem exteriorizar a palavra de afecto. No entanto, enquanto Mina, a protagonista de *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*, não se sente capaz de dizer à mãe que tem pena dela (“Às vezes morro de pena dela [da

⁷² Idem, *Flor de Mel*, op. cit., p. 52.





mãe]. E gostava de lho dizer, mas não consigo”⁷³), Marta não consegue expressar o amor que sente pela mãe, com medo de ser ridicularizada:

De repente sinto que lhe [à mãe] quero dizer muita coisa, mas que ainda não consigo, ainda não sei usar bem as palavras porque, de todos os medos, é o medo das palavras que leva mais tempo a passar. Como haveria de lhe dizer, sem que ela se risse de mim, que a minha felicidade era feita dos raros dias em que ela aparecia para jantar vestida como todas as princesas?⁷⁴

O medo das palavras, a que Marta se refere, sobrepõe-se à vontade de falar, porque o outro se afigura implicitamente como “a grande ameaça”, a ameaça de ruptura definitiva entre mãe e filha. Por isso se adia o por dizer, estratégia que sinaliza a radical incomunicabilidade entre os seres.

O medo das palavras é, aliás, evocado noutros textos, como se comprova pela leitura dos seguintes exemplos: “Por que será que as pessoas podem ter medo das palavras?”⁷⁵ e “Às vezes as palavras saem da nossa boca e não querem dizer nada daquilo que pensamos. Tão mentirosas que são, às vezes, as palavras!”⁷⁶. Ora, a não coincidência entre o que se quer dizer e o que efectivamente se diz potencia o surgimento de eventuais situações de incomunicabilidade, comprometendo o sucesso da linguagem num contexto comunicativo de tipo presencial.

Encontrar as palavras certas para dizer revela-se, portanto, um exercício inglório e improdutivo: “Para dizer tudo isto ele [João] não encontrara as palavras certas. Era como se as palavras andassem todas perdidas dentro da sua cabeça e ele não conseguisse juntá-las segundo a ordem devida”⁷⁷. A opacidade da linguagem compromete assim a comunicação eficaz com o outro, refugiando-se o sujeito no seu caos

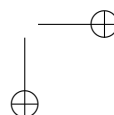
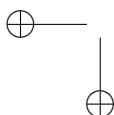
⁷³ Idem, *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*, Lisboa, Caminho, 1999, p. 25.

⁷⁴ Idem, *Os Olhos de Ana Marta*, 3.^a ed., Lisboa, Caminho, 1998, p. 153.

⁷⁵ Idem, *Lote 12 – 2º Frente*, 11.^a ed., Lisboa, Caminho, 1998, p. 51.

⁷⁶ Idem, *A Lua Não Está à Venda*, *op. cit.*, p. 70.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 74.



interior e num silêncio expressivo que sinaliza justamente a sua incapacidade de dizer.

A outro nível, a dificuldade em verbalizar o que se pretende dizer traduz-se igualmente, em termos discursivos, na reiteração da expressão *palavras retidas na garganta*, declinada em diversas manifestações linguísticas com valor sinonímico, como *palavras que não saem da garganta*⁷⁸, *palavras engasgadas na garganta*⁷⁹, *palavras que ardem na boca*⁸⁰. As palavras parecem existir em ebulição no interior de um sujeito involuntariamente silenciado, contrariando a sua vontade, tal como se pressupõe a partir das palavras da protagonista de *Um Fio de Fumo*, que afirma: “Há palavras que, por mais que eu faça, não me saem da garganta”⁸¹.

Curiosamente, são quase sempre de amor essas palavras que não chegam a ser ditas, que *ficam engasgadas, retidas na garganta*, impedindo desta forma a comunicação com o outro. É justamente nesse sentido que se poderá compreender a seguinte reflexão de Mariana, em *Chocolate à Chuva*:

(...) como dizer a uma pessoa que se gosta dela? Parece tão fácil, e no entanto as palavras ficam sempre entaladas na garganta, e a gente acaba sempre por não dizer nada. Se há coisa que eu nunca entendi é porque é tão simples dizer “não gosto de ti” e tão difícil dizer “gosto de ti”. No fundo é só questão de uma palavra, de uma simples palavrinha de três letras que se põe ou se tira.⁸²

De facto, a verbalização do afecto é sujeita a imperativos pessoais e sociais que seguem uma lógica de contenção e de dissimulação, como se exteriorizar os sentimentos diminuísse aquele que assim se expõe

⁷⁸ Idem, *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*, op. cit., p. 25.

⁷⁹ Idem, *Flor de Mel*, op. cit., p. 25.

⁸⁰ Idem, *Paulina ao Piano*, op. cit., p. 68.

⁸¹ Idem, *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*, op. cit., p. 25.

⁸² Idem, *Chocolate à Chuva*, 13.^a ed., Lisboa, Caminho, 2003, p. 37.



perante o outro. E, no entanto, a verdadeira comunicação empática estabelecida com o outro, a que deixa marcas indeléveis na personalidade e no sentir do sujeito em evolução, é, frequentes vezes, a que se ergue num clima de afectividade que não tem de passar necessariamente pela palavra, tal como sublinha George Steiner em *Language and Silence*:

The ineffable lies beyond the frontiers of the word. It is only by breaking through the walls of language that visionary observance can enter the world of total and immediate understanding.⁸³

4. Comunhão e entendimento: entre palavras e silêncios

Ora, justamente, apesar de, regra geral, a incomunicabilidade marcar as relações entre sujeitos textuais adolescentes e os adultos, várias são as situações de proximidade afectiva e empática registadas no interior dos textos. A comunhão com o outro estabelece-se, a esse nível, não só por palavras, proferidas no território íntimo e privado onde os sujeitos se movimentam, mas também à margem da palavra, pelo recurso a uma gestualidade de ternura e a uma retórica silenciosa que aproxima em definitivo gerações por vezes distantes na idade mas unidas no afecto. Aliás, o entendimento eloquente entre sujeitos adolescentes e algumas representações da alteridade – avós, amas, velhas criadas – contribui para o apaziguamento de angústias e perturbações e para a resolução de conflitos internos e familiares que as personagens em crescimento têm de enfrentar ao longo do seu percurso evolutivo.

⁸³ George Steiner, *Language and Silence ... op. cit.*, p. 30.





Frente a frente com o outro, num silêncio que ambos sentem como expressivo e eloquente, os sujeitos deixam-se envolver pela loquacidade do não dito. O silêncio é então vivido como um instante de comunhão positiva porque, em verdade, não são precisas palavras para cada um dizer o que lhe vai na alma, como sublinha Marta, a protagonista de *Os Olhos de Ana Marta*: “(...) bastava olhar para dentro dos seus olhos [de Leonor] para perceber tudo”⁸⁴.

Se o olhar é, como afirmam em registo metafórico Courtine e Haroche, “(...) o sítio da superfície em que transparece o homem interior (...)”⁸⁵, *olhar para dentro dos olhos* do outro significa, neste contexto, aceder metonimicamente à sua interioridade e aos seus estados de alma mais profundos.

Desta forma, o entendimento silencioso entre as personagens, potenciado pela força expressiva do olhar, assume-se como a expressão sublimada da comunhão positiva com o outro, sendo frequentes vezes acompanhado por gestos de afecto que incluem o contacto físico, como abraçar, passar a mão pelo cabelo, acariciar ou colocar a cabeça no colo do outro. Sublinha-se, dessa forma, no interior dos textos, a dimensão corporal dos afectos e não apenas a intelectual.

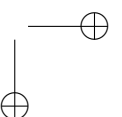
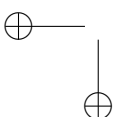
A loquacidade do não dito e da gestualidade da ternura está presente também, embora de forma pontual, em obras como *A Lua Não Está à Venda* (p. 166), *Rosa, Minha Irmã Rosa* (p. 30 e 108) e *Os Olhos de Ana Marta*, especialmente nos momentos de maior intensidade dramática vividos entre as meninas-adolescentes e as figuras parentais. É justamente o que sucede em *Rosa, Minha Irmã Rosa* e *Os Olhos de Ana Marta*.

Vou até à sala, devagar.

Conto as pontas de cigarro no cinzeiro: um maço inteiro ali roído até ao filtro, num silêncio que faz mais barulho do que todas as trovoadas.

⁸⁴ Alice Vieira, *Os Olhos de Ana Marta*, *op. cit.*, p. 14.

⁸⁵ Jean-Jacques Courtine e Claudine Haroche, *História do Rosto*, Lisboa, Editorial Teorema, 1995, p. 59.





Penso que a Rosa pode morrer mas não lhe quero falar nisso. Nem lhe quero fazer mais perguntas. Ia assustá-lo ainda mais, e eu acho que os filhos se inventaram para proteger os pais de todos os perigos, de todos os receios.

Por isso passo a mão pela sua cabeça e vou sentar-me ao pé dele a fazer fichas de matemática.⁸⁶

O silêncio gritante do pai, um *silêncio que faz mais barulho do que todas as trovoadas*, emudece Mariana. A menina compreende que qualquer palavra pronunciada nesse momento de extrema vulnerabilidade adensaria a angústia do ser desprotegido e assustado que tem à sua frente. Por isso, silencia o que lhe vai na alma, porque, como ela própria afirma, *os filhos se inventaram para proteger os pais de todos os perigos, de todos os receios*.

O encontro entre ambos potencia, desta forma, o surgimento de naturais gestos de ternura entre pai e filha, que se acariciam como *há muito tempo não faziam*: “Continuo sentada ao colo do pai, sem dizer nada. Ele também não fala, mas passa a mão pelo meu cabelo, como eu gosto que ele faça e como ele há tanto tempo não fazia”⁸⁷. Não são necessárias palavras nesse momento de plenitude para cada um demonstrar o quanto gosta do outro e o quanto sofre por Rosa. Nem um nem outro falam, mas o silêncio expressivo que acompanha os seus gestos de ternura diz mais do que todas as palavras que poderiam ser ditas num momento tão doloroso para ambos.

O mesmo sucede entre Marta e Flávia, em *Os Olhos de Ana Marta*, quando, no final da narrativa, mãe e filha se encontram face a face, depois de um longo período de desencontro afectivo entre ambas (provocado pela distância auto-imposta pela mãe em consequência da perda traumatizante da outra filha). O silêncio que emoldura esse encon-

⁸⁶ Alice Vieira, *Rosa Minha Irmã Rosa*, *op. cit.*, p. 108.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 113.





tro adensa o clima de dramaticidade emotiva em que as personagens se encontram:

O quarto está silencioso.

Flávia olha-me assim que abro a porta, enterrada, como sempre, no seu cadeirão (...). Avanço muito devagarinho, para que as tábuas do chão não ranjam, para que nenhuma crise agora se acesse entre nós as duas.

Espero que ela diga alguma coisa.

Tenho medo de dizer alguma palavra despropositada, se for eu a começar. Acontece-me sempre isso.⁸⁸

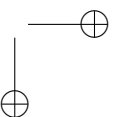
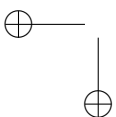
Tal como Mariana, Marta não sabe o que dizer perante a figura fragilizada que tem à sua frente e, por isso, também como Mariana, caminha devagar na sua direcção, para que nenhum barulho se interponha entre ambas, para que nenhuma crise estale e quebre a magia do encontro. Flávia, por seu lado, limita-se a fixar a menina, como se o seu olhar fosse o primeiro e sinalizasse o renascer da personagem em presença da filha, que a observa em silêncio. A palavra é supérflua nesse momento de particular comunhão, funcionando inclusivamente como uma ameaça. No seu discurso interior, Marta manifesta esse receio de interromper a loquacidade do silêncio, afirmando ter *medo de dizer alguma palavra despropositada*.

Em alternativa ao por dizer, a força expressiva do olhar nesse encontro adquire o valor de uma revelação⁸⁹:

Mas durante minutos (ou seriam horas? ou seriam anos? ou seriam séculos?) ficámos as duas só a olhar uma para a outra,

⁸⁸ Idem, *Os Olhos de Ana Marta*, op. cit., p. 152.

⁸⁹ “(...) a palavra retira-se para deixar o lugar à força imediata do olhar e à evidência dos signos, ou da linguagem gestual, mais abrangente e unitária do que qualquer tentativa de verbalização” (Carlos Clamote Carreto, *Figuras do Silêncio. Do Inter/Dito à Emergência da Palavra no Texto Medieval*, Lisboa, Editorial Estampa, 1996, p. 306).





como se, por qualquer razão, quiséssemos decorar o nosso rosto, a maneira como estava penteado o nosso cabelo, a cor do vestido que na altura tínhamos.⁹⁰

“Filtrado pelas vivências subjectivas da personagem (...)”⁹¹, o tempo psicológico faz suspender a cena, envolvendo as personagens num mutismo pleno de pregnância significativa. Aos olhos da menina, o momento parece desdobrar-se, arrastar-se no tempo, tal como o recurso à enumeração gradativa, em registo hiperbólico (minutos, horas, anos, séculos), evidencia. Por isso, metamorfoseado pela personagem adolescente, esse momento, particularmente fecundo por tudo aquilo que não diz, enfatiza *a dimensão humana do tempo e as suas virtudes semânticas*⁹².

Após a surpresa do (re)encontro, mãe e filha rendem-se por fim ao amor que as une, manifestando pelo gesto, mais do que pela palavra, o que lhes vai na alma. “Deito a cabeça no seu colo [da mãe]. (...) A mão de Flávia afaga o meu cabelo, e não quero pensar em mais nada”⁹³. *Deitar a cabeça no colo* do outro significa, neste contexto, pedir protecção e carinho, resgatar para si a atenção de quem andava disperso e ausente. A reacção positiva do outro – *passar a mão pelo cabelo* do sujeito desamparado – é um sinal de redenção de quem finalmente se redime do passado. Nada mais interessa nesse instante de plenitude, nesse instante em que, excluídas do mundo exterior, mãe e filha se concentram na “silenciosa comunicação com o Outro”⁹⁴.

Ora, é justamente pelo facto de, na literatura para jovens em finais do século XX, as demonstrações de afecto serem raras e submetidas a uma lógica anti-natural de contenção que qualquer gesto de ternura é

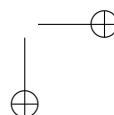
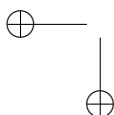
⁹⁰ Alice Vieira, *Os Olhos de Ana Marta*, *op. cit.*, p. 152.

⁹¹ Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes, *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina, 1990, p. 387.

⁹² *Ibidem*, p. 387.

⁹³ Alice Vieira, *Os Olhos de Ana Marta*, *op. cit.*, p. 154.

⁹⁴ Isabel Cristina Rodrigues, *A Palavra Submersa. Silêncio e Produção de Sentido em Vergílio Ferreira*, Aveiro, Universidade de Aveiro [Dissertação de Doutoramento], 2006, p. 102.





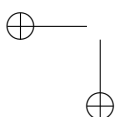
sentido pelas meninas-adolescentes como particularmente relevante e significativo, fazendo pressupor que, apesar de nem sempre encontrarem respostas para as suas inquietações e para os problemas existenciais decorrentes do período da vida em que se encontram, as personagens não estão completamente desamparadas.

Conclusão

A leitura e a análise dos textos literários seleccionados, representativos das tendências genéricas da literatura de potencial recepção juvenil de finais do século XX, em Portugal, permitiram-me concluir que o predomínio da primeira pessoa (e da narração autodiegética) se institui como um vector axial na construção das personagens adolescentes que, recorrendo preferencialmente à palavra monológica e a uma retórica da intimidade a que frequentes vezes só o leitor tem acesso, manifestam, nos seus discursos plurais, as suas inquietações, os seus desejos mais íntimos e os problemas de ordem afectiva e relacional que decorrem das situações de incomunicabilidade e divergência interpessoal e intergeracional com que se deparam habitualmente.

Na verdade, a linguagem verbal nem sempre potencia o surgimento de uma verdadeira comunicação efectiva e afectiva com o Outro, não só porque as palavras se revestem frequentes vezes de ambiguidades geradoras de equívocos como também pelo facto de não se revelarem suficientes para dizerem o que os sujeitos pretendem dizer ao Outro, não chegando em muitos casos a serem verbalizadas para o exterior. Aliás, o tema da inoperância (e da insuficiência) da linguagem cruza-se inevitavelmente com o tema da incomunicabilidade interpessoal e sobretudo intergeracional nos textos analisados, a partir do ponto de vista dos mais novos.

Nessa medida, a perspectiva adoptada, a do ser em crescimento, serve o intuito de validação do mundo adolescente e a consequente



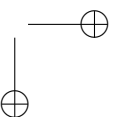
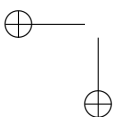


desvalorização dos adultos, não raro submetidos ao olhar impiedoso e crítico dos mais jovens, naquela que se me afigura como uma subtil estratégia de captação do público leitor adolescente e juvenil.

No entanto, os textos também evidenciam a proximidade afectiva e a comunhão empática que se regista entre jovens e menos jovens, adquirindo particular destaque as formas de comunicação potenciadas pela palavra, dita e sussurrada, pela gestualidade da ternura e pela loquacidade do silêncio.

De facto, e em grande medida pela mão de Alice Vieira, o encontro afectivo e simbólico entre sujeitos textuais adolescentes e aqueles que consigo estabelecem uma verdadeira ligação emocional, consubstanciado em palavras, gestos e silêncios, não só atribui um tom claramente optimista à literatura de potencial recepção juvenil nos finais do século XX como acentua a possibilidade de um porvir auspicioso ao nível das relações humanas.

Ora, numa época dominada pelo individualismo e pelo materialismo, como insiste em ser a nossa, a mensagem de esperança subrepticamente veiculada pelos textos pode também ser lida como um apelo de quem, fazendo uso da sua mestria na arte da palavra e da sua visão crítica do mundo, assim se dirige às gerações que viu nascer.





Bibliografia

Bibliografia activa

VIEIRA, Alice, *Rosa, Minha Irmã Rosa*, 15.^a ed. [1.^a ed., 1979], Lisboa, Caminho, 1999.

IDEM, *Lote 12 – 2.^o Frente*, 11.^a ed. [1.^a ed., 1980], Lisboa, Caminho, 1998.

IDEM, *Chocolate à Chuva*, 13.^a ed. [1.^a ed., 1982], Lisboa, Caminho, 2003.

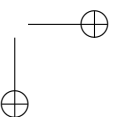
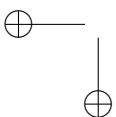
IDEM, *Águas de Verão*, 8.^a ed. [1.^a ed., 1985], Lisboa, Caminho, 2004.

IDEM, *Flor de Mel*, 6.^a ed. [1.^a ed., 1986], Lisboa, Caminho, 1998.

IDEM, *Paulina ao Piano*, 4.^a ed. [2.^a ed., 1987], Lisboa, Caminho, 1993.

IDEM, *A Lua Não Está á Venda*, 8.^a ed. [1.^a ed., 1988], Lisboa, Caminho, 2004.

IDEM, *Os Olhos de Ana Marta*, 3.^a ed. [1.^a ed., 1990], Lisboa, Caminho, 1998.





IDEM, *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*, Lisboa, Caminho, 1999.

Bibliografia passiva

CARRETO, Carlos Clamote, *Figuras do Silêncio. Do Inter/Dito à Emergência da Palavra no Texto Medieval*, Lisboa, Editorial Estampa, 1996.

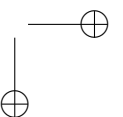
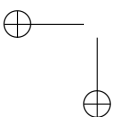
COURTINE, Jean-Jacques e HAROCHE, Claudine, *História do Rosto*, Col. Teorema – Série Especial, n.º 15, Lisboa, Editorial Teorema, 1995.

JAWORSKI, Adam, *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*, Newbury Park-London, Sage, 1993.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina Macário, *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina, 1990.

RODRIGUES, Isabel Cristina, *A Palavra Submersa. Silêncio e Produção de Sentido em Vergílio Ferreira*, Aveiro, Universidade de Aveiro [Dissertação de Doutoramento], 2006.

STEINER, George, *Language and Silence: Essays on Language, Literature, and the Inhuman*, New Haven and London, Yale University Press, 1985.







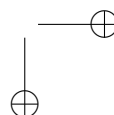
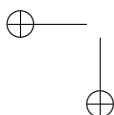
Apresentação da versão brasileira da Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens e seu material de trabalho

Susana Ramos Ventura⁹⁵

A participação dos escritores Maria José Silveira e Daniel Munduruku, bem como a minha própria participação na I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens, foi parcialmente viabilizada pela concessão de passagens aéreas aos três participantes por parte do Ministério da Cultura do Brasil, através do Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural. Este programa pressupõe que aqueles que saem do Brasil para representar e discutir aspectos culturais do país no exterior beneficiados por deslocamento aéreo financiado realizem posteriormente, na região geográfica em que vivem, uma ação de “contrapartida social/cultural”.

Esta ação precisa ser proposta no momento da candidatura ao Programa e a análise da relevância desta contrapartida faz parte do processo de concessão do apoio pretendido. Fui a responsável pela candidatura da delegação brasileira e pensei nas atividades que poderíamos

⁹⁵ Universidade Federal de São Paulo/CLEPUL.



realizar em São Paulo e que levassem às pessoas parte do evento de Lisboa. Foi grande a dificuldade de pensar com quase um ano de antecedência nos dois eventos: afinal, uma vez que não sabíamos exatamente como se desenvolveriam os trabalhos em Lisboa – também sendo formatado – como prever uma contrapartida relevante em São Paulo?

Contei, em São Paulo, com a ajuda e apoio preciosos da Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura, um centro cultural de referência na cidade e no país, gerido pelo Professor Frederico Barbosa, que designou as gestoras Karen Kipnis, do Departamento Educativo, e Angela Aranha Coelho, da Direção Executiva, para cuidarem do acolhimento de nosso projeto.

A “Casa das Rosas”, como é conhecida em todo o Brasil, tem todas as suas atividades – cursos, workshops, palestras, saraus de poesia – voltadas ao público em geral e oferecidas de maneira totalmente gratuita. O acolhimento generoso de nossa contrapartida possibilitou que esta pudesse se realizar da melhor maneira possível. Assim, a nomeada **I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens – versão brasileira**, pode honrar e continuar aquela que ocorreria antes em Lisboa.

Assim sendo, pouco mais de um mês após a realização da Jornada em Lisboa, tivemos em São Paulo esta “versão brasileira”. Contamos com a presença, para além dos escritores, de três professoras que estiveram em Lisboa participando ativamente da I Jornada: Dra. Beatriz Weigert (Universidade de Évora/CLEPUL), Dra. Mara Jardim (Faculdade Porto Alegrense) e Dra. Laura Areias (CLEPUL). Para a ocasião todos os participantes produziram textos inéditos e destinados ao público presente na Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura. O material distribuído aos participantes está colocado a seguir.



POIESIS – Organização Social de Cultura

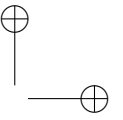
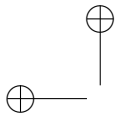
A **POIESIS** – Associação dos Amigos da Casa das Rosas, da Língua e da Literatura é uma entidade civil, sem fins lucrativos, com objetivos de natureza sociocultural, literária, artística e museológica, substanciados na colaboração técnica, material e financeira para administrar equipamentos culturais; desenvolver, gerenciar e fiscalizar programas e projetos museológicos e de incentivo à leitura, à literatura, e à cultura; preservação da Língua Portuguesa; assegurar a preservação e a divulgação do patrimônio cultural (arquitetônico, histórico, artístico e bibliográfico) a ela destinados.

A **Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura** é um Centro Cultural localizado na Avenida Paulista, 37, São Paulo. Um território onde a liberdade artística se materializa, por meio de saraus, recitais, lançamentos de livros, peças de teatro, exposições e qualquer outro formato que privilegie a difusão da poesia e da arte em geral.

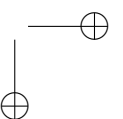
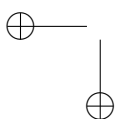
A poesia encontra na Casa das Rosas um espaço completamente democrático, onde se pretende desfazer preconceitos e qualquer paradigma negativo sobre a arte poética. É também o primeiro espaço público do país destinado à poesia, sendo batizado como Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura, em homenagem ao poeta paulistano, falecido em 2003.

ARQUITETURA – Projetada pelo arquiteto Ramos de Azevedo (São Paulo, SP – 1851-1929) em 1928, a casa mistura métodos construtivos de diferentes épocas, o chamado “estilo eclético”, com influência também da **Art Déco**. Construída numa área de 5.500 metros quadrados, a casa possui 30 cômodos no estilo arquitetônico francês. A





Casa das Rosas foi declarada patrimônio público pelo Condenphaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo), sendo tombada em 1985.





Apresentação

A I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens – versão brasileira, que se realiza em São Paulo no dia 12 de março de 2010, acolhida e apoiada pela Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura, constitui-se na contrapartida social do mesmo evento sediado em Lisboa pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) no dia 21 de janeiro de 2010. Em Portugal, o evento foi organizado pelas áreas 1 e 2 do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CLEPUL) e, no Brasil, pela pesquisadora e professora Susana Ramos Ventura, sendo as viagens da equipe brasileira beneficiadas por financiamento do Ministério da Cultura (MinC), através do Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural.

Em Lisboa a iniciativa visou reunir escritores, estudiosos, professores e estudantes de Letras e Pedagogia para análise e debate de questões relacionadas à literatura para crianças e jovens produzida no Brasil e em Portugal a partir do século XX. Dado que é grande o desconhecimento da literatura brasileira destinada à infância e à juventude em Portugal, este encontro pretendeu, ainda, dar a conhecer ao público formador português (professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação dos Cursos de Letras e Formação de Professores) a riqueza do acervo que, desde Monteiro Lobato, vem sendo formado no Brasil.

Realizada na FLUL, a I Jornada teve grande repercussão nos meios acadêmicos. Também a mídia, nomeadamente a rádio e a imprensa escrita especializada (*Jornal de Letras, Artes e Ideias*), deu destaque à



iniciativa. Para seus trabalhos inscreveram-se meia centena de professores, pesquisadores e estudantes. A sua programação foi a seguinte:

09h30 **Sessão de abertura**, com a presença do Professor António Feijó, diretor da FLUL.

10h00 **Conferência** – Professora Violante Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus) – “O estudo da literatura para crianças e jovens em Portugal – O estado da arte”

10h50 **Conferência** – Professora Maria Teresa Gonçalves Pereira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) – “Monteiro Lobato: a gênese da literatura infantil brasileira em personagens, temas e linguagem”

11h30 **Mesa-Redonda** – “Ler mais e melhor”

Moderadora: Professora Isabel Rocheta (CLEPUL 1)

Professor Fernando Pinto do Amaral (Comissário do Plano Nacional de Leitura)

Professora Paula Morão (FLUL)

Professora Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo)

14h30 **Comunicações Livres**

Moderadora: Professora Vania Pinheiro Chaves (CLEPUL 2)

Professora Beatriz Weigert (Universidade de Évora) – “A criação literária em Lygia Bojunga”

Professora Carla Lopes Ferreira (Escola Secundária da Portela) – “*Capitães da Areia*: ler para aprender. Ler para crescer”

Professora Cristina Serôdio (Escola Secundária Vitorino Nemésio) – “Respostas re-criativas: escrever com a Literatura na aula de Português do ensino secundário”

Professora Mara Jardim (Faculdade Porto-Alegrense) – “Entre a História e a ficção: Moacyr Scliar para jovens leitores”

*Apresentação da versão brasileira da Jornada Luso-Brasileira
de Literatura para Crianças e Jovens e seu material de trabalho* 111

Professora Margarida Braga Neves (CLEPUL 1) – “Aprender com os animais: narrativas breves nos Programas de Português”

Professora Teresa Mergulhão (Escola Superior de Educação de Portalegre) – “A retórica do silêncio na literatura portuguesa para jovens”

Professora Valéria Cavalheiro (CLEPUL) – “Nunca mates a narrativa: *O Mandarin* contado aos jovens”

16h30 – 17h00 **Debate**

17h20 **Mesa-Redonda com escritores portugueses e brasileiros**

Tema: “Escrever para crianças e jovens”

Moderadora: Professora Susana Ramos Ventura

Alexandre Honrado

António Torrado

Daniel Munduruku

Luísa Costa Cabral

Maria José Silveira

Ao final da Jornada, foi realizada uma visita guiada à Exposição Bibliográfica instalada na Biblioteca da FLUL, onde teve também lugar um “Porto de Honra” – tradicional coquetel, oferecido pela Câmara Municipal de Lisboa aos participantes.

A ideia de se realizar uma exposição com livros infanto-juvenis surgiu juntamente com a do encontro científico em si; a participação brasileira pretendeu mostrar o vigor e importância desse gênero no Brasil de hoje. Para tanto, contamos, ainda, com generosas doações de livros por parte de editoras brasileiras para compor a referida exposição. Acompanhada de um catálogo elaborado em conjunto pelos funcionários da Biblioteca da FLUL e pela Professora Beatriz Weigert (CLEPUL 2), a exposição da FLUL foi complementada por uma mostra de pintura de autoria do artista plástico João Mateus, articulada com o tema da jornada.

Num dado momento, visto o grande número de livros reunidos, a exposição foi desdobrada, dando origem a uma segunda, que foi montada na Escola Secundária de Gil Vicente – escola pública que engloba

www.lusosofia.net

o que no Brasil conhecemos como Ensino Fundamental II e Médio (a faixa etária dos alunos da escola está entre 10 e 18 anos).

O acervo doado pelas editoras brasileiras foi oferecido às Bibliotecas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da Escola Secundária de Gil Vicente, para contribuir de forma mais duradoura com a divulgação, em Portugal, da produção literária brasileira para a infância e a juventude. Ofeceram doações as editoras Brinque-Book, Peirópolis, Rocco, Global, Projeto, Ática, Cosac & Naify, Língua Geral, Nova Alexandria, e a escritora Maria José Silveira, que doou livros de sua autoria publicados por diversas editoras.

Nos dias 22 e 25 de janeiro, o evento alargou-se em atividades complementares coordenadas pelas professoras Vania Chaves, Laura Areias e Beatriz Weigert, constituídas por visitas a escolas públicas de Lisboa e regiões circunvizinhas e por palestras dos escritores e professores brasileiros que participaram da I Jornada, conforme demonstra o programa abaixo:

– Escola Secundária de Gil Vicente

Organização: Professora Maria Raquel Álvares de Oliveira
(docente da escola e pesquisadora do CLEPUL 2)

22 de Janeiro, Manhã

“O escritor **Daniel Munduruku** conta histórias de índios”.

Texto de apoio: “O Boto Tucuxi”

Apresentação: Professora Beatriz Weigert

22 de Janeiro, Tarde

“A escritora **Maria José Silveira** fala de suas narrativas da História da Colonização Portuguesa do Brasil”. Texto de apoio:

Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro e *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas*

Apresentação e leituras: Professora Laura Areias (CLEPUL 2)

25 de Janeiro, Manhã

Mesa: “A literatura brasileira para a infância e a juventude”

Comunicações: Professora Mara Jardim (FAPA) e Professora Susana Ventura (UNIFESP)

Moderadora: Professora Beatriz Weigert (CLEPUL 2)

– **Escola Secundária Lima de Freitas** (Setúbal)

Organização: Professora Dina Chaínho Chora (docente da escola e pesquisadora do CLEPUL 2)

22 de Janeiro, Manhã

Palestra da escritora Maria José Silveira: “A relação história e literatura a partir do seu romance *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* (2002)”

Apresentação e leituras: Professora Laura Areias (CLEPUL 2)

– **Escola Secundária dos Olivais**

22 de Janeiro, Manhã

Organização: Professora Carla Ferreira (docente da escola e pesquisadora do CLEPUL 2)

Palestra da Professora Maria Teresa Gonçalves Pereira

– **Escola Secundária de Linda-a Velha**

Organização das Coordenadoras da área do Português

25 de Janeiro, Manhã

Conversa com o escritor Daniel Munduruku

No que diz respeito às atividades em escolas públicas, os participantes falaram sobre suas impressões em alguns dos textos deste livreto. No dia 25 de janeiro, o escritor Daniel Munduruku concedeu entrevista à radialista Fernanda Almeida, da RDP África, e a professora Susana Ventura concedeu entrevista à radialista Judite Lima, da RDP 2.

De volta ao Brasil, cumpria dar notícia dos esforços empreendidos, bem como relatar a experiência do grupo brasileiro em Lisboa e suas impressões. Para tanto, contamos com o apoio inestimável da Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura, especialmente do Professor Frederico Barbosa, responsável pela Poiesis – Organização Social de Cultura; do diretor da Casa, Donny Correia; de sua incansável coordenadora executiva, Professora Angela Aranha Coelho e da coordenadora responsável pelo setor educativo, Professora



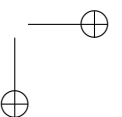
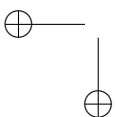
Karen Kipnis, que se dispuseram a acolher, no dia 12 de março, a I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens – versão brasileira.

Desta maneira, resta-nos, neste momento, desejar a todos felicidades nos trabalhos do dia 12 de março, esperando que, em São Paulo, essa iniciativa tenha resultados tão expressivos quanto os que teve em Portugal.

Lisboa, 27 de fevereiro de 2010

Vania Pinheiro Chaves

Susana Ramos Ventura





Sobre a I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens

Beatriz Weigert

Universidade de Évora (CLEPUL 2)

O Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CLEPUL), através de suas Áreas 1 e 2 – correspondentes às Literaturas de Língua Portuguesa – reconhecendo o valor da Literatura para Crianças e Jovens, ofereceu, através desta primeira jornada, a oportunidade da aproximação entre escritores e leitores, entre produtores e estudiosos. A arte da escrita e a ciência da literatura encontraram momentos de reflexão e debate alargado, na interlocução de intervenientes que, reunidos por desígnio comum, compartilharam conhecimento e saber. Os debates atraíram, além dos alunos da licenciatura das Universidades de Portugal e de outros países, os mestrandos, os doutorandos e os professores de diversos graus de ensino.

As mesas-redondas marcaram-se de expressivo dinamismo, pela apresentação de sistemas de leitura e mecanismos de escrita, tendo em vista o receptor da mensagem. Proveitosa tornou-se a correspondência Portugal-Brasil pela ótica tanto de especialistas como de artistas. Depoimentos sobre formas de ler, formas de escrever, formas de captar o interesse e envolver a sensibilidade regeram-se vigorosamente pelas moderadoras.

www.lusosofia.net





A exposição de um amplo acervo bibliográfico constituiu espaço físico concreto a oferecer convívio e fruição do precioso patrimônio. Privilegiando destinatário específico, a criança e o jovem, tentou-se estimular o prazer da descoberta de aspectos originais de elaboração da Língua Portuguesa, apresentando a produção literária de Portugal e do Brasil. Pelas montras, exibiram-se títulos sacralizados, desde a reprodução da tradição oral, aos marcos da contemporaneidade, incluindo-se recursos audiovisuais.

Ao cuidado da linguagem, nesse gênero, acrescentou-se outro componente que é o do atrativo da cor, do traço, do desenho e da imagem. Mereceram singular importância as artes plásticas. Artistas, escritores da tradição de Portugal e do Brasil, mais os autores da contemporaneidade, compuseram o painel dessa I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens.

Relato de experiências: salvas pelo futebol

Mara Ferreira Jardim

Professora da FAPA/RS

A I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens, ocorrida em Lisboa, no dia 21 de janeiro de 2010, com desdobramentos nos dias 22 e 25 do mesmo mês, contou com a presença de escritores e professores que viajaram do Brasil para participar do evento.

Como professora e pesquisadora de literatura infantil, fui convidada pelos organizadores, a integrar o grupo brasileiro. Minha participação

www.clepul.eu





*Apresentação da versão brasileira da Jornada Luso-Brasileira
de Literatura para Crianças e Jovens e seu material de trabalho* 117

na jornada constou de duas intervenções: a primeira, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e a segunda, na Escola Secundária de 2.º e 3.º ciclos Gil Vicente, uma escola pública situada no Bairro da Estrela, em Lisboa. Este relato trata da experiência de falar sobre literatura brasileira para adolescentes portugueses.

Estava combinado que, na escola, eu falaria sobre o meu estado, o Rio Grande do Sul, e em seguida, faria uma “contação” de história de um conto de fadas ou uma lenda brasileira.

A partir dessa proposta, planejei um trabalho que, pensava eu, seria desenvolvido com crianças de 10 a 12 anos, mais ou menos. Foi, portanto, com surpresa e susto que a Professora Susana Ventura (que compartilharia esse trabalho comigo) e eu descobrimos que nosso público seria de alunos do 3º ciclo (o que corresponde às séries finais do Ensino Médio no Brasil), com faixa etária entre 15 e 17 anos. Além disso, no programa da escola constava que nós falaríamos sobre “A Literatura Brasileira para a Infância e para a Juventude.” Desde logo, achamos que esse tema não despertaria o mínimo interesse para nossa jovem plateia e que nossa participação estava destinada ao mais completo fracasso. Foi então que Susana lembrou de um projeto que desenvolvera num encontro do SESC, em São Paulo, a partir de crônicas cujo tema era o futebol e propôs que fizéssemos um “bate bola” com o público, com base na leitura e comentários dessas crônicas.

A solução pareceu-me salvadora e rapidamente dividimos as tarefas: iniciaríamos apresentando nossos estados (Rio Grande do Sul e São Paulo) e dando algumas características dessas duas regiões brasileiras. Depois, partiríamos para o tema, o futebol, com Susana incentivando a plateia a falar dos times de sua predileção e do futebol português, ao mesmo tempo em que eu procederia à leitura das crônicas, entremeadas de comentários e explicações feitas por Susana. Contaríamos também com a experiência da Professora Beatriz Weigert, gaúcha radicada em Lisboa, que atualmente atua junto ao grupo de pesquisadores do CLEPUL (Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), e que seria



a moderadorados trabalhos.

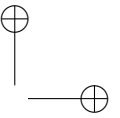
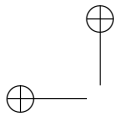
Apesar das decisões tomadas sobre a mudança em nossa apresentação, foi com algum receio que chegamos à Escola Gil Vicente. Entretanto, já na entrada nos sentimos muito à vontade, graças à recepção carinhosa dispensada pelas professoras organizadoras do evento. Uma visita à biblioteca nos permitiu ver que ali se dava importância à leitura e à literatura.

No auditório da escola, dando início à atividade, já percebemos que tínhamos acertado na escolha do tema. Os alunos, a princípio tímidos (os estudantes portugueses me pareceram bem mais tranquilos do que os que vemos aqui pelo Brasil em escolas similares), logo começaram a participar e uma “troca” de experiências sobre o futebol de nossos respectivos países se desenvolveu entre nós.

Uma parte do sucesso deveu-se, sem dúvida, à qualidade das crônicas apresentadas, de autores como Plínio Marcos, Carlos Drummond de Andrade, José Miguel Wisnik, e, sobretudo, àquela que encerrou nossa participação: “Salvo pelo Flamengo”, de Paulo Mendes Campos, que arrancou boas risadas de alunos e professores.

Ao final, as professoras das duas turmas presentes registraram seu entusiasmo pela pertinência de nossa intervenção, especialmente por ser a crônica o objeto de trabalho dos alunos no semestre em curso, e nos solicitaram os textos para que pudessem voltar a eles em sala de aula.

Assim, o que se renunciara como desastre, já que tínhamos enfrentar o desinteresse e apatia dos adolescentes, transformou-se em “gol de placa”, numa experiência, ao que tudo indica, gratificante para os que participaram do evento. Se Paulo Mendes Campos foi salvo pelo Flamengo, nós fomos literalmente “salvas pelo futebol”.



Uma experiência em Lisboa

Maria José Silveira

Escritora

Para quem escreve, participar de uma Jornada de Literatura como essa realizada em janeiro deste ano em Lisboa é uma experiência de grande prazer e enriquecimento. Tanto por participar do trabalho de divulgação de nossa literatura, como por ter a chance de encontrar com o leitor de outro país. Conhecê-lo um pouco que seja. Ver sua cara, suas reações.

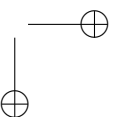
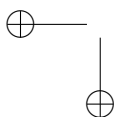
Em Portugal, além disso, tudo tem um encanto a mais.

O leitor de lá é, digamos assim, nosso parente. Seu passado faz parte do nosso. Nossa história, como ela é hoje – para o bem ou para o mal – tem um ponto de intersecção com a história deles.

Os avós dos nossos tataravós e dos deles podem ter brincado juntos.

Digo avós mais no sentido restrito masculino e já explico o motivo. Uma pesquisa feita na época da comemoração dos 500 anos de Descobrimento, mostrou que 2/3 dos brasileiros têm sangue indígena e negro nas veias, sangue que veio, sobretudo, de nossa ascendência materna. A parte de nosso sangue branco, digamos assim, veio sobretudo do pai europeu. Entre eles, principalmente, do nosso pai português.

Em 2002, escrevi um romance para contar essa história de nossa miscigenação, com o título de “A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas”. E como a parte que me coube da jornada de literatura infanto-juvenil foi falar em duas escolas para turmas de 16/17/18 anos – jovens, portanto, que já poderiam perfeitamente ler um livro adulto – foi sobre esse romance que falei. A princípio, havia pensado em falar também sobre “O Vôo da Arara Azul”, uma novela juvenil, mas, por força do





tempo, acabei falando só do romance, já que seu tema tinha mais a ver com eles.

O resultado, felizmente, foi ótimo. Tudo indicou que eles gostaram, ficando sérios quando tinham que ficar sérios; rindo quando tinham que rir. E fazendo boas perguntas no final.

No entanto, quando se fala de educação e escolas, sabemos que o nosso herói não é exatamente o jovem e sim seus professores. São eles quem escolhem o livro e atividades extra-curriculares como essa; são eles que estão ali, todo dia, transmitindo o conhecimento acumulado de uma sociedade. E esses professores pareceram gostar até mais do que os alunos.

A recepção que me ofereceram foi de grande interesse e gentileza.

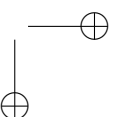
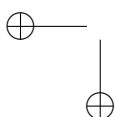
Recepção muito parecida com a dos professores das escolas onde vou aqui.

É tudo tão parecido, aliás, que vou contar um episódio.

Nesse meu romance – onde trato da formação do povo brasileiro através da história de uma linhagem de descendentes de uma índia tupiniquim que nasce no dia do Descobrimento do Brasil e cujas descendentes chegam até o ano 2000 – tem um momento que se passa na época da ditadura militar que nosso país viveu de 1964 a 1985. Quando cheguei à história da protagonista desse período, falei para os garotos que entre nós, brasileiros e portugueses, havia mais esta semelhança: “Nós vivemos, como vocês” – eu disse – “não vocês exatamente, mas seus pais e avós, em uma ditadura”. E um dos garotos, do alto de seus 17/18 anos, exclamou admirado: “E nós tivemos ditadura?”. Sua professora, ao lado, se ruborizou de desgosto e vergonha. De desgosto porque já havia, evidentemente, ensinado a eles sobre a ditadura salazarista; de vergonha porque sabe-se lá o que eu, brasileira convidada, iria pensar sobre a turma.

Mas o que pensei em nada a envergonharia, pois é o que todos sabemos.

Tanto lá como aqui há uma parte da população que prefere não tocar no assunto do nosso passado recente, achando que, se fechar bem





*Apresentação da versão brasileira da Jornada Luso-Brasileira
de Literatura para Crianças e Jovens e seu material de trabalho* 121

os olhos, talvez ele desapareça.

Tanto lá como aqui, os jovens dão trabalho, e os professores sofrem.

Tanto lá como aqui, se o nosso futuro está com os jovens, está com os nossos professores a tarefa heróica de torná-los não só pessoas instruídas, mas bons cidadãos. E que a literatura, ao nos trazer o conhecimento do outro, aprofunda também o conhecimento que temos de nós mesmos.

Fico feliz ao pensar que pelo menos esse garoto, através do meu livro, conheceu um pouco mais do seu próprio país.

I Colóquio Luso-Brasileiro de Literaturas para Crianças e Jovens – Lisboa, janeiro 2010

Laura Areias

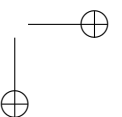
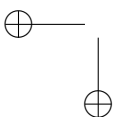
Pesquisadora e Docente

Nem escritora nem estudiosa da matéria sou.

O meu olhar, o modo como absorvi uma explosão em fogo de artifício de sons, palavras, imagens, risos, caras e livros vivos – é a do pedagogo, da professora que tenho sido ao longo de 37 anos. Intermediária entre o jovem e o escritor/livro por alguns períodos dessa minha vida profissional tão variada.

Desse manuseamento de páginas e de cabeças, experimentei a falta – falta da presença de textos brasileiros (poesia, prosa, filmes, teatro – lugar para a música haverá, mas entre os mais velhos) e, consequentemente, a desinformação sobre esta outra realidade tão próxima e tão longe.

www.lusosofia.net





Desde o à vontade e a graça com que um intelectual brasileiro consegue transmitir o que pode ser pesado, enfadonho, cansativo, passando pela sempre novidade das aventuras de Narizinho, do cavalo do Moacyr Scliar, da Arara Azul, do Boto ou do Feiticeiro, correu uma brisa azul de ar fresco pelas nossas caras, de mais velhos e mais novos.

As obras que generosamente escritores e editoras brasileiras nos ofereceram vão enriquecer a Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da Escola Secundária Gil Vicente. E, esperemos, surja a vontade e a capacidade de criar um curso de Literatura para Crianças e Jovens na nossa instituição. Que inovação valiosa para os que se dedicarão ao Ensino Médio, para os autores de manuais e para quantos vemos um enriquecimento a todos os níveis no aprofundamento das relações literárias entre os dois países!

Corroborando a posição, que já adotara, de que não há literatura para crianças e para adultos, mas sim boa e má literatura que deve ou não ser encaminhada para eles, deste I Encontro saiu certamente mais luz, mais alegria, mais vontade de saber, mais tolerância e mais compreensão com o Novo Acordo Ortográfico. . . E os laços entre todos nós ficaram mais fortes.

É para continuar. Estou convosco para dar todo o meu entusiasmo e o meu apoio.





Um índio em Portugal

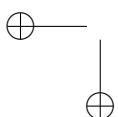
Daniel Munduruku

Escritor

Minha passagem por Lisboa foi uma experiência muito gratificante. Seja pela bela paisagem que se descortinou à minha frente trazida por um sol radiante que me acompanhou durante aqueles dias entremeados de frio e calor, seja pelo calor humano que me acolheu e me trouxe a alegre satisfação de ter a impressão de estar em casa, entre os meus.

Andar pelas ruas de Lisboa e contemplar o belo Tejo banhando a Torre de Belém ou experimentar os deliciosos pastéis ali servidos; sentir o aroma da história contada e recontada nos livros didáticos brasileiros de minha infância; caminhar por entre muros de um castelo medieval enquanto se imagina as cenas de lutas entre mouros e cruzados em busca de domínio territorial; visitar a casa de Fernando Pessoa e ler seus poemas gravados nas paredes e ainda poder travar contato com objetos por ele usados; tomar um vinho nacional embalado pela culinária local e pela companhia de pessoas que se alimentam e difundem a palavra certamente foi um deleite para meus sentidos, acostumados com as agruras da floresta e com a luta diuturna para dar voz aos que foram secularmente excluídos do processo histórico e da oportunidade de oferecer sua visão de mundo recheada de sabedoria, de mistério e de espiritualidade.

Foi o que pretendi fazer: oferecer um olhar diverso para confessar ao velho mundo os sonhos que sempre acalentaram nossa gente indígena e que dão sentido e alimentam, ainda hoje, nossa esperança de viver em paz e harmonia com toda esta humanidade que precisa descobrir o que ainda está encoberto pela magia dos mitos, dos cantos, das





danças, dos rituais, dos sentidos, das palavras e seres encantados que habitam nossa floresta interior. Acho que fiz isso. Acho que adultos, jovens e crianças puderam perceber que ainda há muito a ser conhecido para que o encontro aconteça verdadeiramente entre os povos.

Participar desta jornada luso-brasileira de literatura para crianças e jovens foi, de certo modo, um quebra-gelo. Foi um exercício bem humorado de perceber pontos de encontros possíveis para se construir uma ponte de sentimentos e trocas capazes de oferecer sentidos para reviver um verdadeiro encontro entre diferentes povos. Desta vez, marcada pela tolerância, respeito, dignidade. Atos humanos que só a literatura é capaz de criar. Ações que só a fantasia pode motivar. Vida, que só o Verbo pode criar.

Penso que estas são motivações suficientes para que outras jornadas aconteçam e possam unir diferentes visões de mundo na construção de um mundo melhor. Isso certamente a literatura é capaz de provocar.

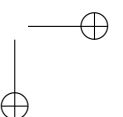
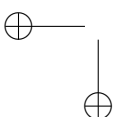
Sinto-me lisonjeado em fazer parte deste processo. Sei que é pouco, mas é já o possível.





Parte II

**Colóquio Internacional de
Literaturas de Língua
Portuguesa para Crianças e
Jovens**





Colóquio Internacional

de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens

Ilustração de Danuta Wojciechowska de seu livro "Nave e Mares do Céu" - Trópico - Ilustrações de Ciepul



26-27
Out /2011

Local: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Anf. III), Escolas Básicas e Secundárias da rede oficial com protocolos de cooperação no âmbito dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa

Comissão Organizadora:

Margarida Braga Neves (Presidente), Beatriz Weigert, Bernardette Capelo Pereira e Carla Ferreira

Actividades Complementares

Sessões em Escolas Cooperantes da Universidade de Lisboa:
Dias: 25 (manhã e tarde), 26 (manhã) e 28 (manhã) de Outubro

José Santos: Oficina de Rimas para Professores (90 min) Mestrado

Juva Batella: Palestra para estudantes

Lucília Garcez: Palestra para estudantes

Joel Rufino dos Santos: Palestra para estudantes

Susana Ventura: Palestra para estudantes

Feira do Livro Infanto-Juvenil

FLUL: 24 - 30 de Outubro

Exposição de Ilustração de Danuta Wojciechowska

Biblioteca da FLUL: 26 - 31 de Outubro

Organização:



Apoios:



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação



Informações e inscrições: Secretariado do CLEPUL

Morada: CLEPUL - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600-214 - Lisboa

Tel.: 21 792 00 44 - e-mail: clepul@gmail.com

Dr. Luís Pinheiro e Dra. Rosa Fina



Colóquio Internacional

de Literaturas de Língua Portuguesa
para Crianças e Jovens



26-27
Out / 2011

Local: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Anf. III), Escolas Básicas e Secundárias da rede oficial com protocolos de cooperação no âmbito dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa

Comissão Organizadora:

Margarida Braga Neves (Presidente), Beatriz Weigert, Bernardette Capelo Pereira e Carla Ferreira



26 de Outubro

14h30 - Sessão de abertura [15 min]

14h45-16h15 - Conferências:

Presidência: **Margarida Braga Neves** (CLEPUL / FLUL)

José António Gomes (ESE do IP do Porto)

«Literatura para a infância e juventude em Portugal:
das novas tendências ao discurso crítico»

Maria dos Prazeres S. Mendes (U. de São Paulo)

«Literatura Infanto-Juvenil: Portugal e Brasil em diálogo
na contemporaneidade»

16h15-16h30 - Pausa para café

16h30-18h - Mesa 1

Escrever para a infância e a juventude

[Escritores e ilustradores]

Moderadora: **Susana Ventura** (UNIFESP)

1. Manuel António Pina [15 min]

2. José Luandino Vieira [15 min]

3. José Jorge Letria [15 min]

4. José Santos [15 min]

5. Danuta Wojciechowska [15 min]

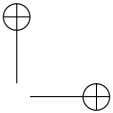
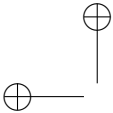
Debate [15 min]

18h - Inauguração da Exposição

de Ilustração de Danuta Wojciechowska

Galeria de exposições da biblioteca da FLUL





27 de Outubro

9h30 - 11h00 - Mesa 2

Literatura e ensino

Moderadora: **Isabel Rocheta** (CLEPUL/ FLUL)

1. Fernando Pinto do Amaral

(Comissário do Programa Nacional de Leitura) [15 min]

2. Teresa Calçada

(Coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares) [15 min]

3. Susana Ventura (U. Federal de São Paulo)

«Mediação da leitura e clássicos revisitados: opções didáticas e editoriais para aproximação ao público jovem» [15 min]

4. Glória Bastos

(Programas de Português do Ensino Básico) [15 min]

5. Denise Lacroix

(SESC- Serviço Social do Comércio) [15 min]

Debate [15 min]

11h-11h15 - Pausa para café

11h15-13h - Mesa 3

Literaturas de Língua Portuguesa

Moderadora: **Ana Paula Bernardo**

1. Bernardette Capelo Pereira (CLEPUL) «Literatura para crianças e jovens em Portugal e educação pela arte» [15 min]

2. Beatriz Weigert (CLEPUL/ U. de Évora)

«Graciliano Ramos na literatura para crianças e jovens» [15 min]

3. Marilú Pérez (U. de Porto Rico)

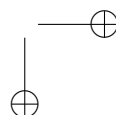
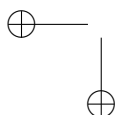
«Vozes da poesia infantil brasileira» [15 min]

4. Carla Ferreira (CLEPUL) «Sentimentos de leitura:

nós chorámos pelo Cão Tinhoso» [15 min]

Debate [45 min]

13h-14h30 - Pausa para almoço





14h30-15h45 - Mesa 4

Literaturas de Língua Portuguesa

Moderadora: **Bernardette Capelo Pereira**

1. Ana Paula Bernardo (CLEPUL)

«Na rota das especiarias ou uma viagem por mares [já] dantes navegados» [15 min]

2. Fátima Ribeiro de Medeiros

(Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, FCSH da UNL)

«Sidónio Muralha, andarilho de sonhos e da esperança» [15 min]

3. Raquel Álvares (CLEPUL)

«Eu desenho e os animais falam (trabalho realizado a partir de “O Leão e o Coelho Saltitão” de Ondjaki)”» [15 min]

4. Maria Aparecida Ribeiro (U. de Coimbra)

«A pedagogia do sertão e da cidade na literatura infantil de Rachel de Queiroz» [15 min]

5. Lucília Garcez (U. de Brasília)

«Ilustração brasileira» [15 min]

Debate [30 min]

16h15-16h30 - Pausa para café

16h30-18h - Mesa 5

Escrever para a infância e a juventude [Escritores]

Moderadora: **Ana Paula Tavares**

1. Alice Vieira [15 min]

2. Juva Batella [15 min]

3. Renata Farhat Borges [15 min]

4. Noémia Malva Novais [15 min]

Debate [30 min]



Actividades Complementares

Sessões em Escolas Cooperantes
da Universidade de Lisboa

Dias: 25 (manhã e tarde), 26 (manhã)
e 28 (manhã) de Outubro

José Santos: Oficina de Rimas para Professores
[90 min] Mestrado

Juva Batella: Palestra para estudantes

Lucília Garcez: Palestra para estudantes

Joel Rufino dos Santos: Palestra para estudantes

Susana Ventura: Palestra para estudantes

Feira do Livro Infanto-Juvenil

FLUL: 24 - 30 de Outubro

Exposição de Ilustração de Danuta Wojciechowska

Biblioteca da FLUL: 26 - 31 de Outubro





Ilustração da Danuta Wojciechowska do livro "Ynari e Menina das Cinco Tranças" Texto de autoria de Ondrejka.

Organização:



Apoio:



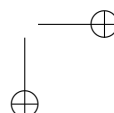
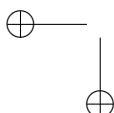
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Informações e inscrições:

Secretariado do CLEPUL

Morada: CLEPUL - Faculdade de Letras da
Universidade de Lisboa, Alameda da
Universidade, 1600-214 - Lisboa
Tel.: 21 792 00 44
e-mail: clepul@gmail.com
Dr. Luís Pinheiro e Dra. Rosa Fina





Literatura para a infância e juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico

José António Gomes⁹⁶

As novas tendências

Não é fácil, em poucas páginas, dar conta das actuais tendências da literatura para a infância e a juventude em Portugal – isto se considerarmos o extraordinário volume da produção nos últimos anos. Excluindo desde já as traduções – que correspondem a uma importante fatia da produção editorial e que têm tido influência em escritores e ilustradores nacionais –, e cingindo-me ao espaço cultural português, tentarei no entanto uma síntese, consciente do muito que ficará por dizer nesta apreciação atenta, é certo, mas lacunar e necessariamente subjectiva.

⁹⁶ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Rede Temática de Investigação “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico y Iberoamericano” (Rede LIJMI); Centro de Literatura Portuguesa (CLP) da Universidade de Coimbra.



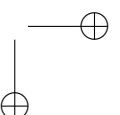
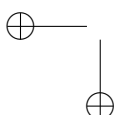


Apresento-a como base de trabalho, sob a forma de notas breves, correspondentes a traços gerais, longe da pretensão de aludir a *todos* os autores ou a *todos* os títulos mercedores de referência e centrando-me num período compreendido entre finais da década de noventa e a actualidade.

1. O primeiro e principal aspecto a salientar, nos últimos anos, é o relevo crescente do álbum (ou *picture book*) dirigido a crianças em idade pré-escolar (2-5 anos) e escolar (sobretudo entre os 6 e os 8 anos). O álbum, no entanto, capta um público cada vez mais alargado, o que favorece o aparecimento, por um lado, de títulos vocacionados para pré-adolescentes e até adultos e, por outro, de obras de recepção transgeracional ou transversal (alguns estudiosos, como Sandra Lee Beckett⁹⁷ têm chamado a estas últimas *crossover fiction*, ou seja, “fiction that crosses from child to adult or adult to child audiences”, fenómeno verificável em diferentes momentos histórico-literários e não exclusivo do álbum).

Superada a fase do acesso preferencial a criações estrangeiras de qualidade, algumas já clássicas, editadas em português (Sendak, Eric Carle, Leo Lionni, McKee, Velthuijs, Babette Cole, John Burningham, Anthony Browne, Kitamura. . .) – o que, em todo o caso, é uma realidade recente –, editores portugueses, escritores e ilustradores investem de modo crescente neste tipo de livro, considerado imprescindível na formação de leitores e na educação literária e do gosto artístico. Ou seja, uma obra graficamente cuidada, em que o discurso linguístico (reservo por agora o adjetivo *literário*) e o pictórico se conjugam, interagem, mutuamente se complementam e confluem na construção da significação e da narratividade (no caso dos álbuns narrativos). Alguns exemplos, um pouco ao acaso, em que se impõem umas vezes a autoria individual (o ilustrador também cria o texto) outras vezes as duplas: João Paulo Cotrim e Alain Corbel: *A Cor Instável* (Afrontamento, 2002); Tiago Salgueiro e José Manuel Saraiva (que aliás são

⁹⁷ Sandra L. Beckett, *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, New York and London, Routledge, 2009, p. 4.



uma e a mesma pessoa): *O Meu Urso* (Lobobom, 2002); Marta Torrão: *Come a Sopa, Marta!* (O Bichinho de Conto, 2004); João Paulo Cotrim e Miguel Rocha: *Viagem no Branco* (Afrontamento, 2004); Ana Vicente e Madalena Matoso: *O H Perdeu uma Perna* (Oficina do Livro, 2005); Inês Oliveira: *Os Amigos de Lia* (Porto Editora, 2006); Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso: *Quando Eu Nasci* (Planeta Tangerina, 2007); Manuela Bacelar: *O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)* (Afrontamento, 2008); Carla Maia de Almeida e Alex Gozblau: *Ainda Falta Muito?* (Caminho, 2009); Ana Saldanha e Yara Kono: *Eu Só Só Eu* (Caminho, 2011).

Designado com um termo impreciso e de implicações essencialmente materiais e peritextuais, o álbum é um tipo de livro complexo e multiforme, cujo estudo levanta questões diversas. A principal tem que ver com a dificuldade em estabelecer o núcleo e as fronteiras deste objecto editorial e artístico (difícilmente podemos chamar ao álbum, *tout court*, um *gênero* e alguma dificuldade teremos em o classificar sempre como *literário*, até porque, no limite, o texto pode nem existir e, quando existe, pode não sobreviver como tal sem a ilustração). Além disso, nem tudo o que parece álbum o é. Não sendo possível ignorar os diferentes agentes e dimensões do sistema literário, importa ter em conta a influência exercida na criação pelos produtos estrangeiros, pela indústria editorial, pelo seu *marketing* e pelo próprio público consumidor (essencialmente adulto) na composição das obras, ou seja, por um lado, na escrita e, por outro, em certos aspectos da paratextualidade, em especial a ilustração e o *design* gráfico. Hoje, no mercado português do livro para crianças, impõe-se comercialmente a obra de grande ou razoável formato, capa dura, escasso número de páginas (24, 32, 40, 48...), texto breve, impressão em policromia. Tal circunstância tem determinado a publicação de um elevado número de títulos que não passam de contos actuais ou de contos tradicionais, de poemas ou de “rimas infantis” da tradição oral ilustrados *a posteriori* em relação ao momento da criação do texto e apresentados no formato de álbum, por vezes com imagens na maioria das páginas. No caso dos contos, temos,

em geral, um único texto por obra – assistindo-se assim a um certo declínio da colectânea de contos ilustrados que era ainda dominante nos anos setenta e oitenta do século XX.

Ora o álbum, na sua feição mais pura, digamos assim, resulta ou do trabalho de um único autor que acumula os estatutos de criador da ilustração e de responsável pelo texto, ou da estreita cooperação entre um escritor e um ilustrador. E é essa circunstância que, nos casos felizes, assegura a relação intersemiótica e a necessária complementaridade existente entre palavra e imagem. Em certos livros de Manuela Bacelar ou – atendendo ao próprio funcionamento do projecto Planeta Tangerina – das duplas Isabel Minhós Martins (texto) e Madalena Matoso ou Bernardo Carvalho (ilustração), encontramos exemplos conseguidos deste tipo de criação. Mas também os descobrimos em escritores que começam, cada vez mais, a dominar a gramática do álbum – sobretudo do álbum narrativo (ou *picture story book*) –, como Ana Saldanha e Carla Maia de Almeida, e que arquitectam já os seus textos equacionando quer a futura colaboração de um ilustrador dialogante (e conhecedor, ele também, dessa mesma gramática) quer o previsível número de páginas da obra, cujo formato *standard* é de 32 (por exemplo, no mencionado *Eu Só Só Eu*, de Ana Saldanha e Yara Kono). Com o tempo, veremos seguramente impor-se, cada vez mais, a figura do escritor-ilustrador ou ilustrador-escritor, de que vamos tendo já alguns exemplos, como Afonso Cruz, no seu livro *A Contradição Humana* (Caminho, 2010), ou do autor francês, há muito radicado em Portugal, Eric Many, em *Hipólito, o Filantropo* (Afrontamento, 2006) e *A Rima do Romeu* (Afrontamento, 2008)⁹⁸.

⁹⁸ A título exemplificativo, comento a primeira obra de Eric Many:

As palavras “novas”, de estranha ressonância, possuem o condão de atrair a atenção dos mais pequenos e de os despertar para a poesia. É esta virtualidade que *Hipólito, o Filantropo* explora com sensibilidade e humor, lançando como que um arco entre duas dessas palavras – “filantropo” e “misanthropo” – e recorrendo, no texto, às possibilidades sémicas e expressivas da visualidade dos signos, através de variações no corpo de letra.

A história é simultaneamente simples e engenhosa. Diga-se, em primeiro lugar,

Outra das questões que o álbum suscita é o facto de se não limitar à tipologia narrativa, muito embora esta seja predominante. De acordo com uma categorização recentemente proposta por Ana Margarida Ramos⁹⁹ e discutida no âmbito da Rede LIJMI¹⁰⁰ (a que ambos pertencem

que num bom livro os nomes das personagens nunca são aleatórios. E assim acontece com este álbum. Um bondoso hipopótamo, de seu nome Hipólito, tem uma amiga, a rata Rita, que um dia lhe diz: “Hipólito, tu és o maior filantropo da floresta.” (p. 10). Figuração da criança em fase de aprender palavras novas e sobre elas se interrogar, nem sempre lhes atribuindo o significado mais correcto, o inquieto Hipólito decide consultar outros animais da selva africana. Todos, porém, ignoram a palavra “filantropo” e, por isso, a interpretam de modo equívoco, dando-lhe sentidos pejorativos. A angústia de Hipólito, ante a imagem que vai construindo de si próprio, apenas cessa com a explicação do sábio elefante: “Eu também acho que és um filantropo, pois tu és amigo de todos e todos gostam de ti.” (p. 26). A acção termina com novo diálogo entre o hipopótamo e a amiga rata: “Na verdade, não sei se sou o maior filantropo da floresta, mas sei que gosto muito de ti e que tu não és nada misantropa.” (p. 30).

Assim se completa o arco e assim se abordam tópicos fundamentais e de larga tradição na literatura para crianças: a amizade e a socialização, a construção da identidade e da auto-imagem, a aprendizagem de novos termos e, naturalmente, esses pequenos-grandes alçapões da linguagem, tantas vezes geradores de equívocos nas relações interpessoais, para os quais já alertava o clássico *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

Hipólito, o Filantropo surpreende pela qualidade e humor da ilustração (desenho e posterior tratamento em computador), pela singularidade do traço e pela capacidade de figurar, com talento artístico, o universo infantil por meio de um entrecho animalista em que a dimensão emocional está sempre presente. Acrescente-se que se trata de um daqueles casos em que a economia de meios expressivos não é inimiga da complexidade temática. Eric Many, que assume a dupla condição de escritor e de ilustrador, dá-nos, assim, um álbum infantil em que imagem e texto dialogam entre si e mutuamente se completam, como aliás sucede nos melhores exemplos do género.

⁹⁹ Ana Margarida Ramos, “Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo”, in Blanca-Ana Roig-Rechou *et al.* (coord.), *O Álbum na Literatura Infantil e Juvenil (2000-2010)*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2011.

¹⁰⁰ Fundada em 2004, a Rede Temática de Investigação “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico y Iberoamericano” é composta por professores e investigadores universitários da Península e da América Latina e desenvolve um trabalho articulado de investigação e de formação que se tem concretizado quer em diversos volumes monográficos sobre géneros e temas (poesia, álbum, reescritas do conto tradicional, Guerra Civil Espanhola na literatura para crianças e jovens, etc.) quer em



ceмос), poderíamos de momento considerar álbuns *narrativos*, álbuns *poéticos ou líricos* e álbuns do tipo *portefólio ou catálogo*. Nos segundos, englobaríamos aqueles que, abdicando de uma estrutura narrativa, se distinguem pela expressão de “sentimentos, emoções, estados de espírito ou visões pessoais e subjectivas do mundo ou parte dele”¹⁰¹ e cujos textos tendem a ser poemas em verso ou em prosa (exemplo: *O Mar* (Gatafunho, 2008), de Luísa Ducla Soares e Pedro Sousa Pereira). Os álbuns do tipo portefólio ou catálogo caracterizar-se-iam, segundo Ana Margarida Ramos¹⁰², por uma “estruturação [que] não assenta em pressupostos de causalidade, mas antes na enumeração (no sentido de adição) de informações”, em que “mais ou menos isolados, os fragmentos textuais que acompanham as imagens não funcionam numa lógica sequencial, mas antes num processo de acumulação de informação”. *O Mundo num Segundo* (Planeta Tangerina, 2008), de Bernardo Carvalho e Isabel Minhós Martins, seria, para a estudiosa que estou a citar, um dos exemplos deste tipo de álbum.

Creio que não só a designação – álbuns do tipo *portefólio ou catálogo* – mas também a própria definição são susceptíveis de gerar debate e poderão conhecer desenvolvimentos futuros. Parece-me, por outro lado, que os álbuns que não se encaixam nem na tipologia narrativa, nem na poético-lírica se distinguem por uma hibridez discursiva que os torna de difícil catalogação, situando-se num espaço de criação permeável à inovação e aberto a todas as possibilidades.

Apenas me permito acrescentar que os três tipos de álbuns mencionados possuem, entre outras marcas distintivas, os traços de ficcionalidade que os aproximam do literário e que, deste ponto de vista, se diferenciam de todos os álbuns de não-ficção, informativos, de qualidade – tipo *documentaire*, para utilizar uma palavra francesa habitualmente aplicada neste contexto – destinados quer a pré-leitores quer a leitores iniciais ou medianos.

cursos de formação contínua sob a égide da Universidade de Santiago de Compostela.

¹⁰¹ Ana Margarida Ramos, art. cit., p. 31.

¹⁰² Ana Margarida Ramos, art. cit., p. 31.





De salientar, ainda no domínio do álbum, a criação de livros apenas ou quase só de imagens, que têm o seu espaço na formação de pré-leitores, área em que se têm distinguido, para apenas mencionar dois exemplos, Manuela Bacelar (*Sebastião*, Afrontamento, 2004) e Bernardo Carvalho (*Um Dia na Praia*, Planeta Tangerina, 2008). Habitualmente evidenciam um fio de narratividade, mas poderão assumir outra configuração discursiva. Nestes casos, como é óbvio, ainda que possamos falar de expressão artística, já não estamos a falar de literatura, muito embora estas obras possam ajudar a construir leitores, concorrendo para a familiarização com o livro, para o desenvolvimento da literacia, da oralidade a partir das imagens, da educação estética e da própria competência narrativa.

De passagem, direi que o peso crescente do álbum ou do livro em formato de álbum veio reforçar o reconhecimento de que, a partir da década de noventa, novos ilustradores deram impulso significativo à renovação do livro português para crianças: casos de Teresa Lima, Danuta Wojciechowska, Evelina Oliveira, Alain Corbel, Cristina Valadas, Fátima Afonso, André Letria, Gémeo Luís, Madalena Matoso, Bernardo Carvalho, Marta Torrão, Carla Pott, José Manuel Saraiva, Luís Henriques, Inês Oliveira, Alex Gozblau, Daniel Silvestre da Silva, Afonso Cruz, Marta Madureira, Ana Biscaia, Maria João Worm e André da Loba.

2. No campo da narrativa preferencialmente dirigida a leitores iniciais e medianos, um segundo ponto a realçar é o aparecimento de novos autores, após um longo período (anos oitenta e noventa) em que apenas alguns “históricos” – ou a caminho de alcançar tal estatuto – e outros autores de gerações posteriores, já consagrados, pareciam devotados à escrita para a infância. Em relação a este núcleo, não posso deixar de lamentar as perdas, ainda recentes, de Ilse Losa, Mário Castrim, Maria Rosa Colaço, Natércia Rocha, Sophia de Mello Breyner Andresen, Madalena Gomes e Matilde Rosa Araújo, escritores cuja releitura é mais do que merecida. Mas, numa época em que tanto o peso crescente da imagem e do álbum (contra o qual se não regista – ao contrário do que



alguns afirmam – qualquer preconceito, bem pelo contrário) como o emagrecimento gradual dos textos para crianças podem fazer-nos correr o risco de resvalar para uma certa alienação do *literário* e de formas mais exigentes de trabalho sobre a Língua, não resisto a sublinhar a importância de um convívio continuado com o nervo estilístico de Luísa Dacosta, com a superior arte de contar de Maria Alberta Menéres (também notável poeta) e de António Torrado – um mestre do cómico –, com o inteligente humor e apurado sentido crítico de Luísa Ducla Soares, com a radicalidade literária e de linguagem de Manuel António Pina, com a espiritualidade e a versatilidade genológica de Álvaro Magalhães, ou com o diálogo da literatura com a História e com a matéria mítica e lendária de José Jorge Letria em alguns dos seus livros.

Das gerações mais jovens, que antes referi, e correndo o risco de esquecer nomes igualmente significativos, salientarei alguns casos de indesmentível qualidade literária: Nuno Higinio (e a elegância da sua escrita e da arte de contar, em *O Senhor Outono e o Lagarto Amigo das Palavras* e *O Crescer das Árvores*, Campo das Letras, 2002 e 2003, respectivamente); Francisco Duarte Mangas (e o seu refrescante apego ao mundo natural bem como a sua ousada escrita – não só no plano imagístico –, rica de implicações políticas ou metalinguísticas: *O Gato Karl*, *O Ladrão de Palavras* e *Sílvio, Domador de Caracóis* (Caminho, 2005, 2007 e 2010, respectivamente); Rita Taborda Duarte e as suas narrativas de socialização e não só, semeadas de referências intertextuais mas muito imaginativas, divertidas e bem escritas: entre outras, *A Verdadeira História da Alice* (2004), *A Família dos Macacos* (2006), *Os Piolhos do Miúdo/Os Miúdos do Piolho* (2007), *O Tempo Canário e o Mário ao Contrário* (2008), *Sabes, Maria, o Pai Natal Não Existe* (2008), *Fred e Maria* (2009) todas editadas pela Caminho. Destaco ainda Eugénio Roda, autor de talento – quer no plano imaginativo, quer em termos de criatividade aforística e linguística – que tem feito dupla com o ilustrador Gémeo Luís (Luís Mendonça), em livros exigentes como *O Piano de Cauda*, *O Quê Que Quem?*, *Ssschlepp* e *Rêve*, todos editados pelas Edições Eterogémeas, respectivamente em 2004,



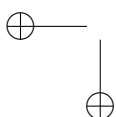
2005, 2006, 2007, além de vários outros posteriormente saídos e que apostam mais naquilo a que por vezes alguns chamam o livro para todas as idades (o que quer que isso signifique e nem sempre sabemos o que significa. . .). É de realçar ainda o trabalho de Sara Monteiro, de João Manuel Ribeiro, de David Machado e, em especial na escrita para álbuns, das já mencionadas Isabel Minhós Martins, Carla Maia de Almeida e outros.

3. Em anos recentes, escritores revelados entre as décadas de setenta e noventa do século XX, e portanto com obra já consolidada, continuaram a dar-nos livros ilustrados que, no domínio do conto ou da narrativa mais extensa para leitores iniciais e leitores medianos, reclamam porventura maior intervenção por parte do mediador da leitura. Eis uma pequena selecção muito pessoal:

a) *Histórias que me Contaste Tu* (Assírio e Alvim, 1999) e *O Cavalinho de Pau do Menino Jesus e outros contos de Natal* (2009) de Manuel António Pina, que ora subverte as convenções técnico-narrativas, ora parodia e simultaneamente actualiza e humaniza episódios bíblicos sem contudo lhes desvanecer o halo mítico.

b) As divertidíssimas *2 Histórias de Natal* (Caminho, 2002) de Alice Vieira, imbuídas de sentido crítico em relação ao presente.

c) *Tudo ao Contrário* (Horizonte, 2002) de Luísa Ducla Soares, três micro-narrativas antigas e uma nova, numa irresistível linha *non-sensical* e com ilustrações também novas (Raffaello Bergonse); uma obra, a desta autora, a que importa juntar outros contos focados na multiculturalidade e num apelo implícito à aceitação activa da diversidade cultural, como *Desejos de Natal* (Civilização, 2007) e *No Dia da Criança* (APCC, 2009). Uma escritora, acrescente-se, que, em diversas obras (como *Crime no Expresso do Tempo* (Civilização, 1998), *A História do Alfa* (Porto Editora, 2011) e várias outras), continua a ser a principal representante portuguesa da chamada “ficção científica”, como recentemente demonstrou a estudiosa galega Isabel Mociño Gon-



zález¹⁰³.

d) As *Histórias de Animais e Outros que Tais* (Civilização, 2003), em que António Torrado reorganiza, retoca e reedita alguns dos seus contos com animais, pequenas jóias de humor, de inteligência e da arte de bem contar – traços que continuam a distinguir a sua produção narrativa mais recente, caracterizada pela diversidade temática, mas sempre atenta a valores generosos (*100 Histórias Bem-dispostas*, ASA, 2005; *Milagre de Natal*, 2008; *E Vão Três*, Soregra, 2010, e tantos outros títulos).

e) As tocantes *Três Histórias de Amor* (ASA, 2003) de Álvaro Magalhães, centradas nos mistérios do amor e da morte (e como teria gostado de me debruçar um pouco também sobre os vários volumes da série “Contos da Mata dos Medos”, iniciada em 2003 (edições da Assírio & Alvim e, posteriormente, da Texto), que constitui não apenas um tributo à natureza selvagem e à vida animal, mas também uma funda meditação sobre a vida e a morte, sobre o tempo, a linguagem e a infância, em que acaba por se preitear, de forma indirecta, dois clássicos que de algum modo lhe servem de inspiração: *The Wind in the Willows* (1908), de Kenneth Grahame, e *Winnie-the-Pooh* (1926), de A. A. Milne).

f) *O Perfume do Sonho, na Tarde* (ASA, 2004) de Luísa Dacosta, a trazer-nos à lembrança algumas das suas referências literárias no quadro de uma *rêverie* infantil, muito feminina, narrada numa prosa que surpreende pelos seus recursos poético-expressivos, empenhada em manter viva no leitor a capacidade de enfrentar por via do sonho as agruras da vida.

g) *O Capuchinho Cinzento* (2005) de Matilde Rosa Araújo, lidando de forma muito poética com uma temática difícil, a velhice e o ciclo da vida, e assumindo a inscrição numa linhagem hipo e hipertextual.

¹⁰³ Isabel Mociño González, *Estudo Comparado da Narrativa Infantil e Juvenil de Ficção Científica nas Literaturas Galega e Portuguesa*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (Tese de Doutoramento), 2011.

h) *O Pai Natal Preguiçoso e a Rena Rodolfa* (Caminho, 2005) de Ana Saldanha, uma história de Natal pós-moderna, bem-humorada e bem escrita.

i) *A Viagem do Espanholito* (Gailivro, 2006), um dos melhores contos de António Mota, abordando com inteligência o ciclo vida-morte-memória em cenário rural, que, neste autor, é sempre recriado com tocante autenticidade¹⁰⁴.

4. Com algumas exceções de excelência (Torrado, Pina, Álvaro Magalhães, João Paulo Seara Cardoso e outros), o texto dramático para a infância não conhece a fortuna, em termos editoriais, de que dispõem a narrativa ou mesmo a lírica, mas continua a ser um veio muito explorado, sobretudo ao nível da transformação em texto espectacular, reclamando estudos especializados como o de Glória Bastos¹⁰⁵ e os coordenados por Blanca-Ana Roig Rechou *et al.*¹⁰⁶ em que participei.

A poesia editada nos últimos anos revela, por seu lado, uma vitalidade digna de nota. *Herbário* e *Pó de Estrelas* (Assírio e Alvim, 1999 e 2004, respectivamente) de Jorge Sousa Braga; *Pequeno Livro de Desmatemática* (Assírio & Alvim, 2001) de Manuel António Pina; *O Brincador* (ASA, 2005) de Álvaro Magalhães; *Como Quem Diz* (Assírio e Alvim, 2005) de António Torrado; *Anjos de Pijama* (Texto, 2006) de Matilde Rosa Araújo; *Trava-línguas* (Dom Quixote, 2006) de Luísa Costa Gomes; *A Charada da Bicharada* (Texto, 2008) de Alice Vieira; ou ainda *A Cavalinho no Tempo* (2003), *Abecedário Maluco* (2004) e *O Planeta Azul* (2008) de Luísa Ducla Soares, todos editados pela Civi-

¹⁰⁴ A versão editada em livro é, porém, menos interessante que a original, saída num jornal duas décadas antes e sujeita a alterações de monta, começando pela alteração do título e pela passagem de um narrador autodiegético a heterodiegético (cf. “A grande viagem do Espanhol Espanholito”, in José Viale Moutinho (coord.), *Sempre*, Porto, Comissão Promotora das Comemorações do XII Aniversário do 25 de Abril, 1986, p. 9).

¹⁰⁵ Glória Bastos, *O Teatro para Crianças em Portugal: História e Crítica*, Lisboa, Caminho, 2006.

¹⁰⁶ Blanca-Ana Roig Rechou *et al.* (coord.), *Teatro Infantil. Do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2007.

lização, constituem um punhado de bons exemplos (marcados por uma diversidade temática que aqui não tenho tempo de esmiuçar) a que seria necessário somar as produções de Violeta Figueiredo, Vergílio Alberto Vieira, José Fanha, Francisco Duarte Mangas, João Manuel Ribeiro e Maria da Conceição Sousa Vicente, entre outros.

De salientar ainda a divertida incursão de José Jorge Letria no género da “greguería”, ilustrada à altura por André Letria em *Letras & Letrias* (Dom Quixote, 2005), que, juntamente com obras como *Em Branco* (2002), *Real...mente* (2005) e *Tu Escolhes* (2007), da malograda Teresa Guedes, todas elas publicadas pela Caminho, e certos poemas de Nuno Higino, Francisco Duarte Mangas ou Jorge Sousa Braga, evidencia alguns dos novos caminhos percorridos pela escrita poética para a infância e a juventude. Destaco, por exemplo, a apropriação recente de modalidades (há muito cultivadas na poesia dita para adultos) como a greguería, o haiku, o caligrama, o poema em prosa, o glossário insólito de pendor surrealizante e por vezes satírico, à maneira de Ambrose Bierce ou Michel Leiris, e outras. E aproveito para assinalar os sinais de uma poesia que, sobretudo pela dimensão temática mas também pela linguagem e pelas formas, talvez possamos considerar mais dirigida a um público pré-adolescente e adolescente, na linha de um velho livro a reler como *O Cantar da Tila* (Atlântida, 1967), de Matilde Rosa Araújo. É o que se observa em certos poemas de Álvaro Magalhães, Teresa Guedes e João Manuel Ribeiro. A poesia portuguesa para crianças e jovens já não se cinge pois, em termos de referências modelares, à esfera das “rimas infantis” da tradição oral e do cancionero popular, e deixou de ser apenas uma poesia ritmada, rimada e cantante que valoriza, em elevada escala, a sensorialidade fónica do significante.

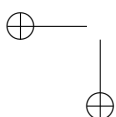
5. Poderia falar ainda de outras tendências que permanecem vivas na nossa literatura para crianças, como a recriação dos contos populares (vejam-se os admiráveis recontos incluídos na colecção “Histórias Tradicionais Portuguesas” de Alice Vieira, editada pela Caminho, ou os que, escritos e publicados ao longo dos anos, foram reunidos por António Torrado em *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de*



Novo (Civilização, 2002)). Acrescentarei apenas, de passagem, que uma das tendências da nossa narrativa para crianças e jovens, recentemente estudada¹⁰⁷, passa pela reescrita de contos tradicionais, umas vezes mais livre outras mais colada ao hipotexto, recorrendo não apenas ao reconto, mas também à subversão e parodização dos textos originais, na linha de Roald Dahl e de outros autores estrangeiros, como é notório em certos títulos de Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Ana Saldanha, Sara Monteiro ou Rita Basílio, para apenas mencionar alguns nomes.

6. Não dispondo de espaço para me deter na narrativa para pré-adolescentes e adolescentes, direi apenas que alguns autores têm sabido tematizar realidades que antes eram tabu ou menos afloradas, reiterando não só o tópico de eleição da chamada literatura juvenil, ou seja, as tensões do crescimento e socialização do jovem e a construção de uma identidade própria, mas também questões mais verbalizáveis e discutidas na sociedade portuguesa, como a condição do adolescente, a sexualidade e os seus múltiplos problemas e irradiações temáticas, a toxicod dependência, a doença, a obesidade, a violência doméstica e o *bullying*, o consumismo, o racismo, a xenofobia e muitas outras. O protagonista juvenil impõe-se, é-lhe dada voz e, nestes casos, o registo realista domina, conquanto o eixo ideológico de alguns textos e os valores tematizados possam ser susceptíveis de controvérsia. Pela prolixidade e efectiva recepção das suas obras, com o correspondente impacto sociocultural, são de referir, neste âmbito, nomes como os de Maria Teresa Maia González ou Margarida Fonseca Santos, embora, em menor escala, outros pudessem ser citados, como Anabela Mimoso – e isto para não falar de títulos juvenis igualmente merecedores de atenção como os de Alexandre Honrado e Fátima Pombo.

¹⁰⁷ Cf. Ana Margarida Ramos, *Literatura para a Infância e Ilustração: leituras em diálogo*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010; Sara Reis da Silva, *Encontros e Re-encontros: estudos sobre literatura infantil e juvenil*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010.



Centrando-me em autores que desenvolvem um trabalho de continuidade, e ainda que esta visão um pouco simplificadora possa parecer um tanto injusta, creio que, entre as experiências de qualidade no domínio do fantástico, em Álvaro Magalhães (*A Ilha do Chifre de Ouro*, Dom Quixote, 1998; *O Último Grimm*, 2.^a ed., ASA, 2007) e os romances e novelas realistas de cenário urbano, em Alice Vieira e Ana Saldanha, ou de ambiência rural ou suburbana, em António Mota, se joga, hoje, o essencial da narrativa portuguesa para jovens – que, com a muito honrosa exceção dos casos aqui em apreço, não se me afigura uma produção à altura da de outros países, pecando por um défice de diversidade ideotemática e de géneros (onde estão as biografias para adolescentes – não apenas as feitas por encomenda de autarquias ou governos regionais – ou os romances de fundo histórico, por vezes de problematização política, centrados em tempos mais próximos do nosso, para apenas apontar dois exemplos?). Nesta óptica, seria bom ver percorridos certos caminhos abertos por escritores de indesmentível qualidade literária como Cristina Carvalho, em *O Gato de Uppsala* (Sextante, 2010); Afonso Cruz, em *Os Livros que Devoraram o Meu Pai* (Caminho, 2010), belo e divertido tributo, em clave borgesiana, ao poder da literatura e da leitura; Hélia Correia, em *O Ouro de Delfos* (2004) e *A Coroa de Olímpia* (2005), da série “Mopsos, O Pequeno Grego” (Relógio d’Água), “inspirada em episódios e personagens mitológicos para os reinserir num novo universo ficcional” (como se pode ler em paratexto da contracapa do primeiro destes volumes); ou Luísa Costa Gomes, na sua biografia ficcionada de Mary Read, *A Pirata* (Relógio d’Água, 2006). Também *A Odisseia de Homero adaptada para jovens* (Relógio d’Água, 2005) por Frederico Lourenço é merecedora, aqui, de uma menção especial.

Voltando a António Mota – autor muito lido –, gostaria de salientar a verosimilhança dos seus enredos, dos ambientes e das personagens, o modo como vai fazendo, nos seus livros juvenis, com certo cuidado sócio-histórico, a crónica sensível da desertificação do interior-norte do país nas últimas décadas e, finalmente, o tributo que presta a uma

cultura popular rural à beira da extinção e aos sonhos e aspirações dos jovens que povoaram, ou ainda povoam, as aldeias e vilas que configuram o cenário (v. por exemplo *Filhos de Montepó*, 2003, e *Ninguém Perguntou por Mim*, 2008, ambos editados pela Gailivro). Em Alice Vieira, como se sabe, acentua-se o diálogo intertextual (com Gil Vicente, por exemplo, no romance de 2010); complexificam-se os processos narrativos, o jogo das focalizações e o *puzzle* em torno dos nomes das personagens; a escrita explora por vezes o discurso confessional, as potencialidades do registo oralizante e não hesita em tirar partido do tom lírico, sem resvalar para a lamechice; as conseguidas passagens humorísticas têm um efeito, doseado, de descompressão do drama; e observa-se especial cuidado na construção psicológica e social das personagens, quase sempre muito lisboetas, como se vê em *Meia Hora para Mudar a Minha Vida* (Caminho, 2010) – onde reencontramos um complexo temático que se tornou imagem de marca da autora: a desestruturação e reestruturação da família, a perda e/ou a busca de uma das figuras parentais, a demanda de um enquadramento afectivo e familiar, a que nunca falta uma luz de esperança, e a construção identitária do jovem (quase sempre uma rapariga).

Com os livros de Ana Saldanha, e não obstante a sua singularidade, não andamos muito longe deste universo e deste saber técnico-narrativo, embora nos surpreenda sempre o especial talento da autora para captar/recriar registos discursivos coloquiais, de que, nos dias de hoje, qualquer um poderia ser testemunha em certos meios familiares, profissionais ou sociais nortenhos e, em especial, do Porto. É reconhecível, por um lado, o poder de observação e recriação da indigência quotidiana de certa fauna humana, oriunda de uma aturdida pequena e média burguesia das cidades, com destaque para os pais negligentes e outros familiares adultos das personagens pré-adolescentes ou adolescentes, quase sempre imersos em situações de conflito geracional e moral. A autora não se furta, por outra parte, a enfrentar, com recurso à notação psicológica precisa e a um jogo de revelação/ocultação, tópicos de tratamento delicado, como, por exemplo, a efebofilia (em *Para*



Maiores de Dezasseis, Caminho, 2009), na sequência de títulos anteriores em que tanto os problemas da imagem física durante o processo de crescimento como a doença, a sexualidade ou ainda o confronto com “o diferente” haviam já sido tematizados. Acrescentarei apenas que, tanto em Alice Vieira como em Ana Saldanha, a escrita está longe de ser um meio para atingir um fim, que seria contar uma história; ela é, muitas vezes, um fim em si mesma e, daí, a sua exigência em termos de leitura.

Por último, e embora as séries de mistério e indagação de autores portugueses conheçam, nos dias que correm, certo declínio e várias tenham já esgotado o seu ciclo de vida, outras têm vindo ocupar o lugar deixado vago, tentando, por vezes, trilhar os caminhos do fantástico ou do fantástico associado ao humor. Pela sua frequente obediência a esquemas narrativos que tendem para a redundância, e por certa nudez estilística que não raro as caracteriza, mas também por falta de espaço neste texto, deixá-las-ei para outra ocasião.

7. De referir ainda uma modalidade que talvez não seja tão recente quanto parece, mas que tem encontrado em livros em formato de álbum uma das suas formas de expressão preferenciais: a dos “livros ‘infantis’ produzidos para adultos”, expressão que pode parecer paradoxal e que aqui deixo em jeito de pequena provocação, apontando um único exemplo de passagem: *O Silêncio da Água*, um belo fragmento de *As Pequenas Memórias* (2006), de José Saramago, ilustrado pelo espanhol Manuel Estrada e editado em 2011 pela Caminho, mas oriundo de uma editora catalã, Libros del Zorro Rojo que, tal como a conhecida Media Vaca, se tem especializado em “Libros para niños ; No solo para niños!”, como se pode ler na contracapa de certos volumes, aliás belíssimos e desafiadores, publicados pela editora valenciana.

O que vou dizer – e que continua a causar-me interrogações e dúvidas – poderia ser afirmado sobre não poucos livros ditos para crianças que em Portugal se publicam e nos quais também algumas editoras, por vezes de muito pequena dimensão, têm investido. Apresentados como livros infantis, numa qualquer livraria impreparada (como acon-





tece com a maioria), para dispor de uma secção de livros de recepção *eventualmente* transgeracional, podem, pela sua efectiva complexidade lexical, sintáctica, intertextual e gráfica, produzir efeitos descoroçoantes se caírem em mãos erradas, por exemplo em crianças em processo de aprendizagem da leitura e da conquista do gosto de ler. São obras que, no entanto, têm muitos apologistas. Entre os adultos, é claro, disponíveis para a fácil, adultocêntrica e desculpabilizante retórica do chamado “livro para todas idades”, escudada num pretense respeito pela inteligência da criança (adultos porventura felizes, alguns deles, por poderem afiançar ter lido, pelo menos, um livro de Saramago, ou de outro grande escritor, que tinha... 24 páginas, com ilustrações em todas elas!).

Neste quadro, importa não esquecer uma questão fundamental e que é, em primeira instância, de natureza económica e comercial: o sector do livro infantil e juvenil é dos que revelam hoje melhores resultados em termos de vendas. Porque não, pois, tirar partido do seu formato, da sua moldura paratextual, da circunstância de poder ser iluminado com belas imagens? É tentador, não? Basta, por vezes, que o texto seja um pouco surrealizante ou um pouco inventivo em termos de linguagem, basta que algum elemento, por pequeno que seja, o vincule à infância ou à esfera do imaginário infantil. E aí temos um livro “infantil” pronto a servir! – e, acrescentaria eu, a prestar, por vezes, mau serviço, não à causa da leitura como é evidente, mas à causa da gradual construção de um leitor que goste de ler, porque foi efectivamente capaz de ler um livro.

O discurso crítico

1. Duas modalidades de intervenção crítica

Desde inícios da década de noventa do século XX, são inegáveis os progressos na crítica de literatura para a infância e juventude em Portugal, decorrentes do aparecimento de uma nova geração de estudiosos,



sobretudo de matriz universitária, mas também de um ou de outro jornalista mais atento a este domínio da criação literária e artística. Para dar conta deste panorama, procederei, no entanto, a uma distinção preliminar.

Considerarei, em primeiro lugar, o que designo como *crítica jornalística ou de divulgação*. Englobo neste apartado não apenas os textos relativamente breves, com o formato da recensão ou da nota crítica, que habitualmente são publicados nas secções de livros dos diários ou semanários ditos de referência (em Portugal, o *Público*, o *Expresso*...), mas também os que vêm a lume em periódicos culturais como o *JL – Jornal de Letras Artes e Ideias*, as revistas *Pais & Filhos*, *Ler* e *Os Meus Livros*. Carla Maia de Almeida (na revista *Ler*), Andreia Brites (em *Os Meus Livros*), Rita Pimenta (no *Público*), eu próprio nos anos noventa e, mais recentemente, Ana Cristina Leonardo e Sara Figueiredo Costa (de forma mais esporádica no *Expresso*) são alguns dos nomes que têm assinado este tipo de textos.

Com exceções assinaláveis, o perfil destes críticos é jornalístico, muito embora alguns possuam razoável cultura literária. As principais insuficiências, porventura condicionadas pelo pouco espaço disponível e pelo público-alvo, são, por vezes, a desatenção à materialidade linguística dos textos, à sua arquitectura, à intertextualidade, bem como – num ou noutro caso – certas lacunas quanto ao conhecimento do passado, da história literária e dos clássicos. Verifica-se, por outro lado, mas nem sempre, um deslumbramento que deveria ser menos acrítico face à “novidade” acabada de sair dos prelos, ao *press release* editorial, à ilustração e ao design, e a tendência para o impressionismo da leitura e para o uso de fórmulas jornalísticas – ainda que, por vezes, metaforicamente inventivas e bem-humoradas – na descrição das obras. (E isto para não falar do irritante sistema das “estrelinhas” ou dos “prós” e “contras”, que caracteriza algumas destas intervenções, evitável ingerência mercantilista num discurso que deveria revelar maior imunidade à esfera propriamente comercial). Em algumas vozes – felizmente não em todas – se nota também um relativo esquecimento da psicologia in-



fantil na sua relação com as fases de desenvolvimento do leitor. Mas, insisto, será possível fazer diferente quando o que se pretende é chegar ao chamado “grande público” e se dispõe de dez ou quinze linhas para analisar e interpretar um livro ao invés de o poder fazer num espaço mais alargado?

No tocante a esta divulgação crítica, o panorama não é, pois, suficientemente animador, pois, com excepção dos casos mencionados (oxalá se mantenham), não abundam os textos sobre livros infantis. Faltam aliás espaços: de há quinze ou vinte anos a esta parte que a maioria dos órgãos da imprensa escrita de maior circulação deixou de publicar os chamados suplementos literários – nas décadas de setenta e oitenta, ainda os podíamos ler no *República*, no *Diário de Lisboa*, no *Diário Popular*, em *O Diário*, *O Comércio do Porto* (importantes jornais entretanto desaparecidos) ou no *Jornal de Notícias* e em *O Primeiro de Janeiro* (cujo suplemento se prolongou até há poucos anos).

Noutros periódicos, é possível descobrir esporádicas notas de poucas linhas sobre um ou outro livro infantil. Não podemos, contudo, considerá-las como críticas. Trata-se, sim, de textos elaborados por jornalistas que em geral não lêem as obras e cujos escritos se baseiam nas informações editoriais, ou em paratextos autorais ou editoriais insertos nas badanas, nas contracapas dos livros ou em folhas de *press release*.

Registe-se até a insólita situação de, no único jornal quinzenal cultural que se publica no nosso país, o *JL*, a atenção dedicada ao livro infantil ser mínima.

Numa segunda categoria – uma *crítica de matriz universitária* – poderíamos incluir as recensões e artigos de carácter mais especializado, escritos por estudiosos do livro infantil e juvenil, e publicados em revistas dedicadas à investigação, ao estudo e à crítica deste tipo de obras. Reconheça-se, no entanto, que, só desde 1999, existe em Portugal uma publicação periódica deste tipo, a qual apresenta ainda perfis de autores e ilustradores, estudos críticos e de investigação: chama-se *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. Actualmente



(a partir do n.º 15), *Malasartes* assume o estatuto de revista científica especializada, sendo os textos apresentados em Português, em Galego e em Castelhana. A revista apoia-se num comité científico e numa comissão de redacção luso-galegos, de origem universitária, adoptando normas de publicação de tipo científico e critérios exigentes quanto à aceitação de textos. A direcção é assegurada por um director português (José António Gomes), uma subdirectora galega (Blanca-Ana Roig Rechou) e um director artístico português, também universitário (António Modesto). A segunda série da revista tem sido publicada (dois números por ano, cerca de cem páginas cada), por uma grande editora portuguesa: Porto Editora.

A esta publicação é de juntar *Solta Palavra*, boletim do CRILIJ, grupo de professores e bibliotecários escolares, sedado no Porto, que se auto-designou de Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e a Juventude. Deste boletim foram publicados dezasseis números até 2010, vários deles monográficos, em parte dedicados a um autor ou a um ilustrador. Só os artigos mais relevantes são escritos por universitários, a convite do director do boletim (Henrique Barreto Nunes, bibliotecário).

Neste segundo tipo de crítica, de matriz universitária, consideremos ainda, as publicações em livro, em revistas académicas ou em actas de colóquios, encontros e congressos.

Em geral, tais estudos, quando editados em livro, assentam em pressupostos teóricos e metodológicos mais ou menos assumidos, versam sobre a obra de um determinado autor, sobre um género, sobre uma tendência temática ou genológica ou sobre aspectos intertextuais e da história da literatura para a infância e outros. Em Portugal, parte deste tipo de crítica – refiro-me sobretudo à publicada em livro – resulta da circunstância de os seus autores, para efeito de obtenção de graus ou categorias académicos, terem optado por elaborar teses universitárias e outros trabalhos no âmbito da literatura para a infância. Tal situação, reveladora de abertura gradual a esta temática por parte da esfera universitária (abertura não isenta de resistências), favoreceu nas duas

últimas décadas o aparecimento de estudos em livro, alguns de qualidade, sobre temas como o conto popular, as “rimas infantis”, a escrita no século XIX, a poesia para a infância, o teatro infantil, a literatura juvenil, ou ainda sobre autores como Ana de Castro Osório, Aquilino Ribeiro, Irene Lisboa, alguns neo-realistas, Sophia de Mello Breyner Andresen, Matilde Rosa Araújo, Eugénio de Andrade, Luísa Dacosta, António Torrado, Alice Vieira, Álvaro Magalhães, Vergílio Vieira e outros. Recorde-se a propósito que só em 2000 foi defendida a primeira tese de doutoramento nesta área particular dos estudos literários portugueses, o que aconteceu, não por acaso, numa universidade estrangeira. Refiro-me à dissertação da belga Francesca Blockeel sobre identidade e alteridade na literatura juvenil portuguesa, editada pela Caminho em 2001¹⁰⁸. Registe-se ainda que, até 1990, eram praticamente inexistentes os estudos deste tipo e que apenas tinham sido editadas, até essa data, duas histórias da literatura portuguesa para crianças, uma de Maria Laura Bettencourt Pires¹⁰⁹ e outra de Natércia Rocha¹¹⁰, autora também da mais completa *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*¹¹¹ até hoje publicada (a primeira data dos anos vinte deste século e é da responsabilidade de Henrique Marques Júnior¹¹²).

Quanto às recolhas de ensaios críticos, são relativamente escassas, embora surjam alguns exemplos de qualidade, como os quatro livros já publicados pelas estudiosas Sara Reis da Silva¹¹³ e Ana Margarida Ra-

¹⁰⁸ Cf. Francesca Blockeel, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: identidade e alteridade*, Lisboa, Caminho, 2001.

¹⁰⁹ Maria Laura Bettencourt Pires, *História da Literatura Infantil Portuguesa*, Lisboa, Vega, 1983.

¹¹⁰ Natércia Rocha, *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura e da Língua Portuguesa – Ministério da Educação (ICLP-ME), 1984.

¹¹¹ Idem, *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*, Lisboa, Comunicação, 1987.

¹¹² Henrique Marques Júnior, *Algumas Acheegas para uma Bibliografia Infantil*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1928.

¹¹³ Sara Reis da Silva, *Dez Réis de Gente ... e de Livros*, Lisboa, Caminho, 2005;

mos¹¹⁴. De referir ainda, nesta linha, os vários volumes monográficos e livros de actas de encontros e congressos resultantes da investigação universitária levada a cabo quer pela Rede Temática de Investigação “As Literaturas Infantis e Juvenis do Marco Ibérico e Ibero-Americano” quer por docentes e estudantes de mestrado e doutoramento da Universidade do Minho, da Universidade de Aveiro e de outras.

Aproveito para assinalar a quase ausência, em Portugal, de estudos sobre ilustração, publicados em livro. Esse vazio começou a ser preenchido com a saída recente de *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em diálogo*, de Ana Margarida Ramos¹¹⁵, consagrado, em grande parte, a essa fundamental componente do livro para crianças que é a imagem, aqui quase sempre considerada na sua relação com o texto linguístico, em especial no álbum.

Por outro lado, nos últimos vinte anos, e tanto quanto é do meu conhecimento, parecem contar-se pelos dedos os estudos sobre autores estrangeiros editados em livro por ensaístas portugueses. Sem qualquer propósito de exaustividade, registo uma obra sobre Andersen¹¹⁶, outra sobre Tolkien¹¹⁷, uma terceira sobre o brasileiro Monteiro Lobato¹¹⁸, uma quarta sobre Jules Verne¹¹⁹ e uma quinta sobre os Grimm¹²⁰. Em

Idem, *Encontros e Reencontros: estudos sobre literatura infantil e juvenil*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010.

¹¹⁴ Ana Margarida Ramos, *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre Literatura para a Infância*, Lisboa, Caminho, 2007; Idem, *Literatura para a Infância e Ilustração: leituras em diálogo*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010.

¹¹⁵ Ana Margarida Ramos, *Literatura para a Infância e Ilustração: leituras em diálogo*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010.

¹¹⁶ Cf. Silva Duarte, *Andersen e a Sua Obra*, Lisboa, Horizonte, 1995.

¹¹⁷ Cf. Maria do Rosário Ferreira Monteiro, *J. R. R. Tolkien – The Lord of the Rings: A Viagem e a Transformação*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), 1992.

¹¹⁸ Cf. Fernando Marques do Vale, *A Obra Infantil de Monteiro Lobato: Inovações e Repercussões*, Lisboa, Portugal-mundo, 1994.

¹¹⁹ Cf. Carlos Jorge Figueiredo Jorge, *Jules Verne: o espaço africano nas Aventuras da Travessia*, Lisboa, Cosmos, 2000.

¹²⁰ Cf. Maria Teresa Cortez, *Os Contos de Grimm em Portugal: A recepção dos Kinder-und Hausmärchen entre 1837 e 1910*, Coimbra, Minerva Coimbra/Centro In-



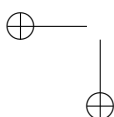
2009, Helena Vasconcelos¹²¹ publicou *A Infância é Um Território Desconhecido*, estudando, num conjunto de obras que abarca também livros para adultos, aspectos da escrita de Lewis Carroll, Louisa May Alcott, Mark Twain e James M. Barrie. As poucas abordagens comparatistas, por seu lado – que já se vão desenvolvendo em alguns núcleos universitários – têm conhecido pouca ou nenhuma divulgação pública.

De notar, ainda, a inexistência em português de qualquer estudo de fundo, publicado em livro, exclusivamente consagrado à que é hoje, sem sombra de dúvida, a escritora portuguesa de narrativas juvenis mais conhecida em Portugal e no estrangeiro. Falo de Alice Vieira, finalista dos Prémios Hans Christian Andersen de 1996 e 1998 e autora várias vezes premiada, entre nós e no estrangeiro. Esta incompreensível escassez de estudos sérios, em livro, sobre a escrita da autora de ficção juvenil mais traduzida no estrangeiro é reveladora das lacunas que ainda se verificam na crítica de literatura para crianças e jovens em Portugal, mas também das sobranceiras reservas e desconfianças com que alguma crítica universitária continua a encarar esta produção literária.

Por tudo isto, pode-se afirmar que a zona mais fecunda deste tipo de crítica repousa, hoje, em teses universitárias não editadas em livro, em artigos e comunicações publicados, seja em revistas académicas seja em volumes de actas de encontros, colóquios e congressos, que, todavia, não chegam nem aos mediadores da leitura, nem ao grande público. Aí, alarga-se o leque dos autores e temas abordados, diversificam-se os pressupostos teórico-metodológicos, reforça-se, por vezes, a perspectiva histórica, envereda-se, aqui e acolá, pela análise da relação inter-semiótica do discurso pictural com o discurso linguístico, convoca-se conhecimento sobre psicologia infantil e desenvolvimento da competência literária, etc. Mas que implicações tem este trabalho junto dos mediadores? Muito poucas, reconheça-se.

teruniversitário de Estudos Germanísticos da Universidade de Aveiro, 2001.

¹²¹ Helena Vasconcelos, *A Infância é um Território Desconhecido*, Lisboa, Quetzal, 2009.



Novos suportes e possibilidades, surgiram contudo para a crítica. Alternativas para contornar as dificuldades económicas e de distribuição das publicações em papel, e para compensar a atenção, cada vez menor, que a imprensa escrita reserva aos livros e à vida cultural. É o caso das revistas *on-line*, como a *e-fabulações / e-fabulations: e-journal of children's literature* (cinco números entre 2007 e 2009), oriunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e dirigida por Filomena Vasconcelos¹²². É também o caso de alguns blogues especializados (dos quais destaco *A Inocência Recompensada*¹²³ – que eu próprio mantenho com outros professores do Núcleo de Estudos Literários e Artísticos da Escola Superior de Educação do Porto; *O Jardim Assombrado*¹²⁴ da escritora e jornalista Carla Maia de Almeida; *O Bicho dos Livros*¹²⁵, da promotora da leitura e formadora Andreia Brites; o *Boas Leituras*¹²⁶, do já mencionado CRILIJ, e alguns outros).

O portal *Casa da Leitura*¹²⁷, da Fundação Calouste Gulbenkian, em que intervêm activamente investigadoras universitárias como Ana Margarida Ramos, Sara Reis da Silva, Madalena Teixeira da Silva, entre outros, tornou-se, pelo seu lado, uma referência na Internet para os mediadores da leitura. Os textos críticos aí publicados (sobretudo sinopses críticas, mas também ensaios, apontamentos biobibliográficos, testemunhos, projectos e práticas de promoção da leitura, etc.) possuem, é um facto comprovado, condições para alcançar um público alargado de professores, bibliotecários e pais. De acrescentar que este projecto esteve na origem da organização, em 2009, de um grande encontro internacional, muito participado, sobre Promoção da Leitura, no qual intervieram nomes de referência da investigação como Peter Hunt, Lawrence Sipe, Sandra Lee Beckett, Maria Nikolajeva, Teresa

¹²² Cf. <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1159&sum=sim>.

¹²³ Cf. <http://ainocenciarecompensada.blogspot.com/>.

¹²⁴ Cf. <http://ojardimassombrado.blogspot.com/>.

¹²⁵ Cf. <http://obichodoslivros.blogspot.com/>.

¹²⁶ Cf. <http://www.boasleituras.com/>.

¹²⁷ Cf. <http://www.casadaleitura.org/>.



Colomer, Pedro Cerrillo, Fernando Savater, Michel Fayol e José Barata Moura, entre outros.

Em suma, é nas teses e ensaios publicados em livro por estudiosos de formação literária (por vezes ligados a centros de investigação universitários), bem como em comunicações e conferências proferidas em encontros e colóquios, que poderemos encontrar em Portugal os esforços mais consequentes de produção de uma crítica de literatura para a infância e a juventude. Reconheça-se, contudo, que tais textos raramente atingem um público alargado de bibliotecários, educadores e pais que necessitariam também da orientação fornecida por essa crítica, tendo em conta o seu papel de mediadores entre o livro e a criança.

Repousando numa base onde se conjugam, nem sempre de modo fácil e linear, a história literária e a poética, a retórica e a estilística, a pragmática e a abordagem intertextual, o comparativismo, a semiótica do texto e da ilustração, além de outras ferramentas de análise oriundas de várias disciplinas dos estudos literários, a par de elementos de psicologia infantil e juvenil e das reflexões universitárias sobre a educação literária, essa crítica, nos seus melhores casos, fundamenta os seus critérios de selecção, análise e estudo, os quais, se bem lidos, permitem distinguir o trigo do joio no domínio da vasta produção literária para a infância. Mas, porque limitada em quantidade e também porque dispõe de poucos periódicos especializados onde possa exercer-se, a crítica portuguesa de literatura para a infância e a juventude ainda não consegue cumprir com regularidade o seu papel de acompanhamento, de leitura crítica das obras, de eventual valoração (que não é o seu objectivo principal), face aos muitos livros que vão sendo editados.

Quanto aos balanços anuais da produção literária, levados a cabo pelo Centro Português da Associação Internacional de Críticos Literários e publicados, por vezes, na revista *Vértice*, estão longe de suprir tal lacuna, já que, além de terem um carácter globalizante, debruçando-se sobre a produção de todo um ano, dificilmente chegam ao conhecimento da maior parte dos leitores adultos de literatura para crianças.





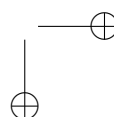
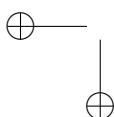
Passando para o domínio da ilustração, é de sublinhar que, em Portugal, muito poucos se dedicam ainda, com um mínimo de profundidade, a uma análise séria da imagem e das suas relações com o texto linguístico no livro para crianças¹²⁸. Ainda são raras as apreciações críticas fundamentadas e, em resenhas e artigos, as referências à ilustração são em geral parcimoniosas e de tipo impressionista – o que de certo modo se entende (mas se lastima), se tivermos em conta que os que em Portugal se dedicam a esta crítica possuem uma formação essencialmente literária e, por vezes, não dominam nem a linguagem da imagem, nem a sua metalinguagem; as diferentes técnicas da ilustração são mal conhecidas e a concepção gráfica dos livros é quase sempre ignorada.

Esta situação é tanto mais problemática, quanto, no nosso panorama editorial, o número de novos álbuns de qualidade para crianças entre os dois e os oito anos corresponde, agora, a uma percentagem crescente da produção total anual de livros infantis, quer em obras nacionais, quer, sobretudo, traduzidas. Daí que promover a reflexão teórica e crítica sobre tais obras contribuiria, certamente, para influenciar editores e os próprios ilustradores e escritores, no sentido de se encarar esta produção com maiores níveis de especialização e exigência.

2. O exercício da crítica: problemas, perspectivas

Importa ter a consciência de que a crítica de livros para crianças e jovens é exigente e se não compadece com alguns auto-didactismos e boas-vontades que têm prevalecido. É impossível ignorar as diferentes modalidades genológicas desta literatura, as peculiaridades de cada uma, a diversidade dos públicos a que se dirige: o livro de imagens e o álbum narrativo ou poético com texto de curta extensão para crianças; o conto ilustrado; a poesia e as “rimas infantis”; os recontos e recriações de narrativas da tradição oral; o texto dramático; a ficção para

¹²⁸ Não obstante, críticas como Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva, e outros de matriz sobretudo universitária, têm dedicado atenção crescente à análise da ilustração, como atestam as já citadas recolhas de ensaios daquelas autoras.





jovens nas suas diferentes modalidades: a novela e o romance realistas, de tónica psicológica e/ou social, o diário ficcionado, o policial, o fantástico, a ficção científica, a narrativa de fundo histórico. . .

Todos estes géneros ou subgéneros suscitam problemas particulares e, em relação aos álbuns destinados aos mais pequenos, é desejável, para não dizer imprescindível, o recurso a instrumentos de análise que permitam ler e interpretar um discurso de características peculiares, semioticamente complexo, que se constrói com base numa simbiose de unidades linguístico-textuais e de unidades picturais (que se não limitem a acompanhar e a servir de meros elementos decorativos do discurso verbal).

No que respeita à crítica de formato divulgativo, importa manter na ordem do dia a reivindicação de espaços na comunicação social, e tirar, por outro lado, partido da publicação *on line*, de modo a garantir uma presença regular, de tipo mais jornalístico, menos ambiciosa do que a de pendor académico, mas, na medida do possível, especializada – pois é um elemento a ter em conta pelos mediadores a quem cabem tarefas de selecção e orientação em matéria de leitura: bibliotecários, educadores, animadores e pais. Não se acalente, contudo, a ilusão de que essa crítica possa assumir formas muito diferentes das da simples sinopse crítica. Exija-se, no entanto, que, mesmo dentro desse limitado formato, a crítica seja argumentativa e esclarecedora (sem limitar o alcance da obra), literária e artisticamente informada, fornecendo elementos que ajudem a ler o livro e o permitam enquadrar, ainda que de forma necessariamente sumária, na história de um género ou sub-género, numa tendência e, eventualmente, na trajectória do respectivo escritor ou ilustrador. Importa, assim, dar a ver o caminho de um autor, assinalar recorrências temáticas, ideológicas e técnico-expressivas, avaliar os conseqüimentos desse percurso e apontar marcas de um estilo pessoal que, no seu conjunto, vão ajudando a construir um perfil reconhecível. Só assim a crítica de divulgação pode cumprir eficazmente o seu papel, funcionando também, nuns casos, como apelo esclarecido e





esclarecedor à leitura e, noutros, como convite desapaixonado e isento à rejeição.

Tanto no domínio da crítica de formato académico, como no âmbito da crítica de divulgação, penso que é impossível não ter em conta o destinatário potencial da obra de literatura para a infância e, desse ponto de vista, partilho – com algumas cautelas – da opinião de Diego Gutiérrez del Valle quando escreve:

(...) factor a considerar es el del supuesto destinatario de la obra: el lector infantil y juvenil. Sus capacidades intelectuales, aptitudes lingüísticas, su mundo de valores, referencias morales, en definitiva, su psicología son diferentes según la edad y están en permanente evolución. ¿Se deben tener en cuenta o la crítica de LIJ ha de mantenerse al margen y ceñirse exclusivamente a lo literario? Nosotros sostenemos que son elementos de los que en ningún modo se puede prescindir, aunque sabemos que esta opinión no siempre es compartida. Hay quien discute el manejo de puntos de vista psicopedagógicos por extraliterarios y como vía de posible penetración de didactismos y moralismos rechazables. Sin embargo, es precisamente a través de esos puntos de vista que tienen en cuenta la psicología del niño como se pueden denunciar, por ejemplo, los libros de contenido aleccionador en un sentido estrecho y aquellos otros que presentan un mundo de referencias morales claramente inconvenientes para el momento evolutivo del supuesto destinatario.¹²⁹

E o mesmo crítico acrescenta:

(...) la crítica de LIJ se configura como un campo específico de la crítica literaria en general, caracterizado por la integración de disciplinas de diferentes procedencias en un delicado trabajo de encaje, casi creativo, en el que la intuición representa un papel importante.

¹²⁹ Diego Gutiérrez del Valle, “Apuntes para un análisis de la crítica de literatura infantil” in *Peonza*, 51 (Dezembro), Santander, Associação Cultural QUIMA, 1999, p. 10.





Este tipo de observações não deve, no entanto, alhear-nos de uma certa consciência da génese da própria literatura para a infância e do modo problemático como evoluiu ao longo da História – aspecto que normalmente conservo como pano de fundo da minha actividade crítica neste domínio. Com efeito, como lembra Joana Matos Frias,

A história dos textos que com alguma perversidade reunimos sob a designação dúbia “literatura infantil” não é, infelizmente, a história de um sistema que desde a sua origem tenha visado o predomínio do efeito estético que todo o texto que se quer literário procura edificar. (...) Oscilando entre uma vertente ética moralista e uma vertente estética não raro submersa pela primeira, os textos destinados às crianças foram assim gradualmente compondo um *corpus* singular de obras que, ao pretender afirmar-se como literatura, falharam no ponto crucial, porquanto sobrepuseram com frequência uma função de cunho apelativo à função poética, matriz e dominante de qualquer manifestação verbal que se deseje literária. Quer dizer, em termos categoriais: a literatura infantil subsistiu durante muito tempo confinada a um desvio da categoria estética do *belo* como *achevé en soi*, para a categoria ética e extrínseca do *bom*.¹³⁰

Nesta óptica, a não abundância de estudos críticos sérios e competentes no domínio que aqui nos ocupa não se prenderá também com um problema de estatuto e de afirmação estética da própria literatura para a infância? O facto de muitas vezes esta literatura não conseguir esconder as suas debilidades não estará na origem de um certo desinteresse por parte da crítica? Por outro lado, essa falta de motivação dos críticos não decorrerá também do modo excessivamente adulto, e não raro paternalista e até sobranceiro, como a própria infância – e quase tudo o que lhe diz respeito – é encarada por uma sociedade feita à medida dos adultos?

¹³⁰ Joana Matos Frias, “Manuel António Pina no País das Palavras de Pernas para o Ar”, *Malasartes*, 2 (Abril), Porto, Campo das Letras, 2000, p. 6.





A promoção e valorização da literatura para a infância e a juventude passam, pois, pelo acesso a uma literatura cada vez mais capaz de renovar a sua linguagem, os seus conteúdos, formas e géneros; mas passa ainda pela existência de uma crítica informada, atenta e respeitadora de algumas peculiaridades do seu objecto de análise – uma crítica que não o encare fora do campo do literário, que essencialmente o perspetive como objecto estético e não como objecto pedagógico, se assim me posso exprimir, mas, em simultâneo, não rasure do horizonte o seu destinatário preferencial: a criança e o jovem¹³¹.

Da crítica de matriz universitária, mais especializada e informada, reclama-se a coragem de equilibrar a atenção aos criadores do presente (e à evolução/renovação das linguagens) com a necessária atenção aos do passado e à configuração de um cânone. Da crítica de tipo jornalístico espera-se maior ambição do que a actual, ainda que o seu discurso se veja limitado pela peculiar natureza do meio: jornal, revista, rádio, televisão. . . Nesse quadro, há-de essencialmente servir como fonte de informação sucinta, susceptível de orientar o leitor adulto, de fundamentadamente o ajudar a seleccionar, dos milhares de livros que por ano se editam para crianças, as obras de qualidade. Trata-se de um do-

¹³¹ Cabe aqui uma palavra sobre a importância dos prémios literários. O elevado número de prémios existentes, por exemplo, em Espanha tem reflexos positivos quer na abertura de possibilidades de tradução e publicação nas diferentes línguas do estado espanhol quer no próprio estatuto económico de autores e ilustradores (maior difusão e venda das obras, maior conhecimento dos autores). Em Portugal, as distinções reservadas à literatura para a infância e a juventude são escassas (os Prémios da Fundação Calouste Gulbenkian (bienais), os Prémios Branquinho da Fonseca Gulbenkian/Expresso para novos autores, o Prémio de Revelação da Associação Portuguesa de Escritores (também para novos autores), o Prémio Nacional de Ilustração (da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas e da Secção Portuguesa do IBBY), o Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância (Fundação Bissaya Barreto), o Prémio Maria Rosa Colaço e alguns outros, menos relevantes, promovidos por municípios e cujos premiados, muitas vezes, são rapidamente esquecidos. Com excepção, talvez, do Prémio Nacional de Ilustração e dos Prémios Gulbenkian, na sua maioria, tais distinções têm um reflexo muito relativo, em Portugal, quer no incremento da crítica aos livros premiados quer, segundo creio, no próprio escoamento comercial das obras.





mínio em que naturalmente se reclama uma crítica aberta à diversidade e independente (sem contudo abdicar – tarefa aliás impossível – da subjectividade e até do gosto pessoal), alheia por isso às pressões de toda a ordem, mais ou menos subtis, que muitos autores e editores exercem sobre o crítico, em especial o que escreve para periódicos, para a rádio ou para a televisão.

Por último, do crítico deste tipo de literatura, espera-se acima de tudo que rejeite liminarmente os discursos simplistas, nomeadamente sobre o que é literatura para crianças e o que é literatura para adultos. Caricaturando, refiro-me a discursos do tipo daquele que em tempos proferiu o actor norte-americano Bob Hope, não sobre livros, mas acerca de filmes (e ignoremos por momentos a ironia da frase): se o cavalo é mais esperto que o herói, o filme é para crianças; se o herói é mais esperto que o cavalo, o filme é para adultos¹³².

¹³² Cit. por Manuel António Pina, “Manuel António Pina: o que é literatura infantil?” (entrevista conduzida por Manuel Dias), in *O jornal da educação*, 55 (Maio), Lisboa, 1982.





Bibliografia

BASTOS, Glória, *O Teatro para Crianças em Portugal: História e Crítica*, Lisboa, Caminho, 2006.

BECKETT, Sandra L., *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, New York and London, Routledge, 2009.

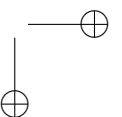
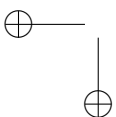
BLOCKEEL, Francesca, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: identidade e alteridade*, Lisboa, Caminho, 2001.

CORTEZ, Maria Teresa, *Os Contos de Grimm em Portugal: A recepção dos Kinder-und Hausmärchen entre 1837 e 1910*, Coimbra, Minervacoimbra/Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos e da Universidade de Aveiro, 2001.

DUARTE, Silva, *Andersen e a Sua Obra*, Lisboa, Horizonte, 1995.

FRIAS, Joana Matos, “Manuel António Pina no País das Palavras de Pernas para o Ar”, *Malasartes*, 2 (Abril), Porto, Campo das Letras, 2000.

GUTIÉRREZ DEL VALE, Diego, “Apuntes para un análisis de la crítica de literatura infantil”, in *Peonza*, 51 (Dezembro), Santander, Asociación Cultural QUIMA, 1999.



JORGE, Carlos Jorge Figueiredo, *Jules Verne: o espaço africano nas Aventuras da Travessia*, Lisboa, Cosmos, 2000.

MARQUES JÚNIOR, Henrique, *Algumas Achegas para Uma Bibliografia Infantil*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1928.

MONTEIRO, Maria do Rosário Ferreira, *J. R. R. Tolkien – The Lord of the Rings: A Viagem e a Transformação*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1992.

MOCIÑO GONZÁLEZ, Isabel, *Estudo Comparado da Narrativa Infantil e Xuvenil de Ficción Científica nas Literaturas Galega e Portuguesa*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (Tese de doutoramento), 2011.

PINA, Manuel António, “Manuel António Pina: o que é literatura infantil?” (entrevista conduzida por Manuel Dias), in *O jornal da educação*, 55 (Maio), Lisboa, 1982.

PIRES, Maria Laura Bettencourt, *História da Literatura Infantil Portuguesa*, Lisboa, Vega, 1983.

RAMOS, Ana Margarida, *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre Literatura para a Infância*, Lisboa, Caminho, 2007.

IDEM, *Literatura para a Infância e Ilustração: leituras em diálogo*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010.

IDEM, “Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo”, in Roig-Rechou, Blanca-Ana *et al.* (coord.), *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2011, pp. 13-40.

ROCHA, Natércia, *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura e da Língua Portuguesa – Ministério da Educação (ICLP-ME), 1984.



IDEM, *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*, Lisboa, Comunicação, 1987.

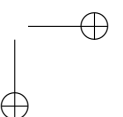
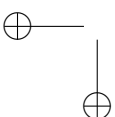
ROIG RECHOU, Blanca-Ana *et al.* (coord.), *Teatro Infantil. Do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2007.

SILVA, Sara Reis da, *Dez Réis de Gente... e de Livros*, Lisboa, Caminho, 2005.

IDEM, *Encontros e Reencontros: estudos sobre literatura infantil e juvenil*, Porto, Tropelias & Companhia, 2010.

VALE, Fernando Marques do, *A Obra Infantil de Monteiro Lobato: Inovações e Repercussões*, Lisboa, Portugalmundo, 1994.

VASCONCELOS, Helena, *A Infância É um Território Desconhecido*, Lisboa, Quetzal, 2009.





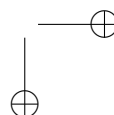
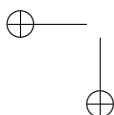
Literatura Infanto-Juvenil: Portugal e Brasil em diálogo na contemporaneidade

Maria dos Prazeres S. Mendes¹³³

Em nosso tempo, Arte e da Literatura estão envolvidas no turbilhão da mudança rápida de práticas e valores, tais como a ruptura com o elemento discursivo e o lirismo, no que concerne a poesia de vanguarda, acompanhada no plano da fatura pela descontinuidade sintática, a sonoridade paranomásica e uma certa espacialização da estrutura. Já na ficção, prevalece o intuito de romper com o elemento mimético, apresentado conforme uma lógica realista. Esse afastamento se tem dado num duplo sentido: de uma lado certa busca antirracional de elementos insólitos; de outro, uma espécie de reforço da mimese, pela tentativa de suprir a mediação do narrador. (Cândido, 1981: 24) Segundo Cândido, nossos autores talvez estejam buscando aquele alheamento das normas do mundo que sempre existiu no universo combinatório da música, e em nosso tempo penetrou nas artes plásticas¹³⁴. Daí a crise ou a supressão dos gêneros em uma estética do fragmento, que implica em heterogeneidade e instaura um ar de jogo combinatório, de experiência

¹³³ Universidade de São Paulo.

¹³⁴ Antonio Cândido, “A Literatura Brasileira em 1972” in *Arte em Revista*, Ano 1, n.º 1, maio de 1981, São Paulo, Editora Kairos, p. 24.





calculada e de projeto mental, criando uma tênue fronteira entre poesia, piada, trocadilho, jogo gratuito, associação livre, charada, caricatura, propaganda, representação visual.

Estamos tratando aqui do que se poderia nomear o saber pós-moderno que “aguça nossa capacidade de suportar o incomensurável”¹³⁵. Segundo Favaretto, a ênfase na diferença e no incomensurável, na experiência contemporânea, aparece na problematização da história, na teoria, na cultura e na arte através de expressões que são verdadeiras personagens conceituais: indeterminado, heterogeneidade, hibridismo, delegitimação, desenraizamento. Trata-se da dificuldade de unificar e totalizar, valorizando-se descontinuidades, desterritorialização, descentramento, em uma só palavra, multiplicidade.

Na pós-modernidade assiste-se a uma transformação profunda dos sistemas, da razão instituída, em heterogeneidade de saberes, práticas, experiências.

A incidência dessas transformações no saber, especialmente os provocados pela tecnociência e pelas redes de comunicação, corresponde ao desgaste das delimitações tradicionais de áreas de conhecimento e da cultura e à perda da unidade da experiência. Na situação pós-moderna, o ser deixa de ser magnetizado por uma Ideia; desenvolve-se por uma dinâmica interna assimilando o acaso e, através de novas mediações, transforma-se muitas vezes em instrumento de circulação mercantil e poder.¹³⁶

Diante dessa dinâmica, empreendemos o esforço de estabelecer, de um lado, um plano de “formulações universalizáveis, isto é, de uma racionalidade que se considera apta a definir regras universais do bom e do justo”; de outro, “uma tendência para restringir a validade universal destes modelos em nome da pluralidade ilimitada das experiências”,

¹³⁵ Celso Fernando Favaretto, “Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno” in M. Lúcia Martinelli *et alia*, *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*, São Paulo, Editora Cortez, EDUC, 1995, p. 29.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 31.





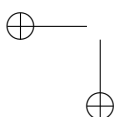
ressaltando o “sujeito fractal, fragmentado, que se agita na interface de uma multiplicidade de redes”. Deparamo-nos nesse panorama das ideias contemporâneas com uma paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar. Assim, a produção do conhecimento, “que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas mas se estabelecem na produção das relações, resulta da tensão de forças múltiplas e heterogêneas num campo de ações”¹³⁷.

Se o universo não é constituído, nem se move através de uma estruturação mecânica, repetitiva e previsível, é preciso reconstruir nossa mente – e por extensão oferecer esta possibilidade ao educando – na dimensão complexa da diversidade da cultura humana, que põe por terra a objetividade ou unicidade do conhecimento. O mundo em que vivemos é uma criação simbólica e o educando não pode ser, neste contexto, um mero observador, mas deve ser, isto sim, um sujeito atuante, de ação e interação multidimensional. Ter consciência do fenômeno da linguagem, em nossa contemporaneidade, e de suas implicações, conduz-nos a uma nova maneira de pensar a nós mesmos e, portanto, de pensar o significado e a dimensão do que chamamos de processo educacional.

Caracterizada na sua dimensão produtiva, a conduta do educando é marcada pela capacidade crítica de construir novos signos e novos recortes de conhecimento, habilitando-se para assumir racional e auto-controladamente o seu papel de agente. Como consequência, tanto na ação quanto na representação, o educando domina os fenômenos em sua regularidade e efetiva instrumentos para com eles interagir, conforme sua decisão.

Na sua dimensão reprodutiva, acontece ao contrário, quando suas ideias determinam a conduta de modo a conformá-la ao pré-determinado pelos signos produzidos no passado, levam-nos a interpretar as relações de produção da maneira que convém aos propositores originários, os quais guardam com elas uma relação de alteridade e autoridade (Lauro Silveira).

¹³⁷ E. P. Coelho, “Como comer sopa até o fim”, *Jornal do Brasil*, Idéias/Ensaio, 3 de março de 1991, p. 4.





Prevalece, em nosso ver, muito desta segunda dimensão em termos de escolaridade. Cumpre-nos como educadores conscientes das mudanças acima propostas, mudarmos esta relação de coerção.

Trataremos aqui dos desafios da apreensão do caráter estético da linguagem literária em termos de autoria e de leitura. Partiremos da autoria para perfazer um possível perfil da recepção desse novo objeto que cria novos ritmos de ler. O evoluir da linguagem literária face ao estético arquiteta um novo fluir.

José Jorge Letria, José Saramago, escritores portugueses e Ângela Lago, escritora e artista plástica brasileira, ilustradora, fazem parte dessas vozes contemporâneas que aqui apresentaremos. Suas obras apresentam diversidade e atualidade inquestionáveis. Nelas, o limite entre real e imaginário, entre ser Autor ou personagem, ser ouvinte-leitor ou fazer parte do enredo, mostra-se questionado e mascarado.

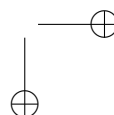
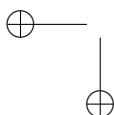
A seleção de suas obras perfaz um enfoque que remete à dimensão produtiva do ato de ler, não em função de uma tendência que incorpora o já estabelecido, que se faz unísono ao padrão sociocultural vigente, mas sim naquela tendência que avança em termos do configurar o espaço como dimensão aberta, exigindo a investigação dos sentidos em ato perceptivo.

Conjugam-se as vozes do Autor, do Narrador, da Personagem e a do Leitor, criando diferentes perspectivas encadeadas em tempo e espaço diferenciados: poli locução.

O escritor como seu primeiro leitor é ao mesmo tempo: o que escreve, o que se lê, que se auto comenta e se autocensura, que reescreve, etc. (...). Escritor e leitor dialogam em canto, constantemente alternado. Há uma permanente troca de papéis.¹³⁸

O mesmo procedimento articula-se nestas obras: o encaixe de narrativas a partir do encaixe de vozes: processa-se a arquitetura pronominal para se construir a arquitetura espaço-temporal. A escritura é tecida

¹³⁸ Cecília Almeida Salles, “O conceito de criação na teoria peirceana”, *Revista Manuscrita*, n.º 2, APML, 1991, p. 87.





junto à leitura: multiplicidade de interpretantes, diluição de sujeitos e objetos em amálgama, que perfaz a própria tessitura do texto final,

Assim, as personagens não se apresentam tão somente em seu fazer, mas são elementos permutáveis, em sua função, deslinearizando-se e chegando mesmo a desreferencializar-se no momento em que se revelam artifício, mera ilusão, quebrando a verossimilhança necessária à construção de suas intrigas. Temos aqui a invenção da invenção. Assim cria-se a equacionalidade e a não identificação, a essencialidade criativa.

Em Letria, na obra *Carta aos heróis*, publicada em 1998, pela editora Ambar, Porto, o Autor confunde-se com seus heróis, desdobra-se em Narrador e personagem, capta o modo de ser de cada reminiscência dos heróis. Vejamos:

– de Gulliver, as viagens do menino: “embarquei contigo nas naus que iam para toda parte sem chegarem a parte nenhuma, e fui, como tu, marinheiro, soldado, aventureiro, conselheiro de reis e motivo de espanto para homens do tamanho de um polegar. Mas tudo a sonhar. Sempre e só a sonhar. Ai Gulliver, se tu soubesses como me fizeste perder o sentido da distância e a verdadeira medida das coisas” (p. 6);

– de Peter Pan, a capacidade de voar;

– de Pinóquio a mentira presente em sua infância;

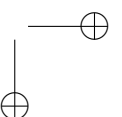
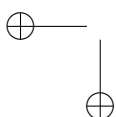
– de Cyrano a vivência do feio ao seu redor;

– de Robin dos Bosques, o salvar da selva de pedra;

– do Principezinho o mergulho nas viagens pelos planetas;

– de Simbad o ato de chegar “a lugares onde não chegam barcos, nem automóveis, nem aviões. Quero dizer: os lugares que só existem na imaginação dos homens, que é um imenso oceano com ilhas de luz onde a fantasia acontece” (p. 49);

– para Tarzan levanta a questão: “Percebes agora o porque te chamo de herói e porque te escrevo esta carta? É que tu mostraste que a grande selva não é o sítio onde tu moras, mas aquele onde os homens não têm coração para perceber e sentir o que existe à sua volta” (p. 55);





– o diálogo do passado com o presente tece-se em rede diagramática, do usufruir da memória em avaliação do tempo atual, ou marca-se a modernidade incorporada em imaginação ao passado;

– em carta a Buffalo Bill: “Só mais uma coisa. Soube que, já no fim da vida, exibias em circos a tua destreza como cavaleiro e atirador. Tiveste sorte. Se vivesses agora, eras apresentador de um concurso de televisão” (p. 49).

Letria formula outros elos dessa rede intertextual ao referir-se aos escritores-inventores: Walter Scott criador de Ivanhoé; Lewis Carrol inventor de Alice; Cervantes que dá vida a D. Quixote; Saint-Exupéry que cria o Príncipezinho, dentre outros. Vejamos algumas passagens:

Tudo isso me ensinou o senhor Walter Scott, um escritor que me fez viver, em páginas de grande emoção, fantásticas aventuras. (p. 9)

Na semana passada encontrei em sonhos o senhor Cervantes e ele disse-me que já não o via há muito, muito tempo, há tanto tempo que já nem se lembrava bem do seu rosto e da sua altura. Que raio de autor, inventou-o e depois esqueceu-se de si, meu fidalgo magricela e sonhador, meu campeão de causas perdidas e de outras por descobrir. (p. 21)

Eu acho que, como sempre acontece com os grandes personagens dos grandes livros, tu foste Saint-Exupéry e Saint-Exupéry foste tu. Explico-me melhor: o escritor que voava sobre os mares, continentes e ilhas para levar cartas e bilhetes-postais até onde nenhum outro viajante queria chegar precisou de ti para nunca deixar de ser menino, e tu precisaste dele para ganhar voz, para ganhares rosto, para ganhares vida. Ficaram os dois a ganhar. E eu também. A minha infância teria sido muito mais pobre sem a tua companhia. Contigo a meu lado, eu fui capaz de aprender tudo o que significa a palavra sonho e viajei contigo de planeta em planeta, semeando uma rosa aqui, apanhando uma concha acolá, batizando uma nova estrela numa nesga do céu.





Sua relação com os heróis é relação de vida, de conjugação da fantasia com a realidade, criando a ilusão da Arte: “Esperei muitas vezes que voltasses. Um Verão atrás do outro, e nada. Tu teimavas em não dar notícias. Mas, ontem, uma menina igual à lembrança que eu guardo de ti cruzou-se comigo na rua e piscou-me o olho. Eu acho que eras tu, mas não posso ter a certeza. Vi-te entrar num auto-carro disfarçado com as cores da fantasia que tinha escrito à frente: ‘País das Maravilhas’” (p. 14).

Em contraposição, acaba por avaliar como menos interessante, porque na vertente do consumo, o herói da revista em quadrinhos – Super Homem: “Esta série de cartas ficaria incompleta se tu não aparecesses nela, mas não leves a mal que te diga que nunca perdi muito tempo a torcer por ti. Muito do que tu resolvias com a precisão do soco e do vôle, solucionava a minha avó com uma frase mágica, sem sequer sair do chão. Feitios” (p. 43).

Em Saramago, na obra *A maior flor do mundo* publicada pela Companhia das Letrinhas, de São Paulo, em 2001, com artísticas ilustrações de João Caetano, cruzam-se a narração em primeira pessoa – voz autorral – com a terceira – o narrar de uma pretensa história. O autor, logo no início, revela ao seu leitor que é incapaz de escrever para crianças.

“Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande.” Reconhece suas limitações ao mesmo tempo em que elucida as qualidades de um bom escritor de Literatura Infantil! Faz-se aqui crítico e teórico do seu fazer literário.

“Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história, que em duas palavras se diz...”

Quería nosso autor inventar a mais linda história dentre “as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas... Há quanto tempo isso vai...!”





Chegando já ao meio do livro é que se inicia a pretensa história: “Na história que eu quis escrever, mas não escrevi, havia uma aldeia.”

Marca-se, com o uso da primeira pessoa do plural, a mistura de papéis e de vozes, na configuração da possível, mas não de todo realizada, representação da história do menino-herói que salva de morrer de sede a maior flor do mundo: “Logo na primeira página, sai o menino pelos fundos do quintal, e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce o rio e depois por ele abaixo, naquela vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu. . .”

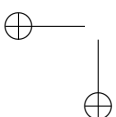
Cruzam-se tempos e espaços de um real inventado e de um imaginário que interpenetra a ação: “Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventura sozinho. Dali para adiante começava o planeta Marte, efeito literário de que ele não tem responsabilidade, mas que a liberdade do autor acha poder hoje aconchegar a frase. Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta sem literatura:

– Vou ou não vou ? E foi”.

E assim, após contar resumidamente a história da flor e do menino, que por tê-la salvo, torna-se nosso herói-menino, festejado por toda aldeia, Saramago finaliza sua obra, conjungando, em criativo e inusitado jogo metalinguístico, de maneira clara e definitiva, as vozes do Escritor, do Autor, do Narrador – que é também Escritor – da Personagem – que é também narradora – e, enfim, do Leitor – que será o possível Escritor, Autor, Narrador e até mesmo personagem de uma futura história a ser lida pelo Escritor José Saramago!

Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever para crianças. Mas ao menos ficam sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever história para crianças. . .

Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita? . . .



Em Ângela Lago, na sua obra *O personagem encalhado*, publicado pela editora Lê, Minas Gerais, em 1995, encontramos o personagem em pleno embate com as páginas do livro que deveria conter sua história!

Obra de cunho metalinguístico por excelência, sobrepõe dois planos: o das palavras quase ilegíveis que formam o campo difuso de parágrafos riscados, que preenchem o fundo, a base, o cenário, de onde emerge a figura do personagem, que se constrói na ilustração, de modo a burlar a bidimensionalidade. Ele se faz realmente de papel, como se fosse dobradura, e mal se sustenta em pé. Deseja, mas não consegue soltar-se do livro e adquirir vida própria.

O livro faz-se tridimensional diante desses dois planos e na relação entre os dois. A personagem quer desprender-se do primeiro plano: o livro, a história em letra miúdas que se repetem, as palavras rasuradas, e tenta escapar. Os cliques que prendem a figura não permitem, fica preso pelo pé. A dobra do livro faz esse papel, criando e acentuando a ilusão de múltiplos planos. O uso do preto e branco, lembrando a questão tipográfica, dá ênfase à ação, ou não ação, do herói que se vê e é visto em sua incompletude.

Na página de rosto, logo no início, tem-se do personagem apenas a cabeça incompleta, como se a personagem se esgueirasse, pela dobra da página, para espiar o que o rodeia. Seu topete, orelhas, olhos e nariz aparecem, mais os dedos que se dobram e se apoiam nessa dobra. Ao nos depararmos com sua fala, entendemos o problema: “Fui cair num livro assim. . . O que que faço de mim?”. Articula-se o tronco do personagem em postura de angústia, segurando a cabeça.

“Quero sair dessa história!” Esta é a fala do personagem, nas páginas seguintes, já saindo um pouco mais da dobra. Quase se desprende, mostrando perna e pé de um lado do corpo. “E vou saindo. . . Vitória!”. Mas um pé fica preso – literalmente – no clipe da dobra do livro! Ele diz: “Só falta soltar o pé”. Com a força que faz torna a entrar pela dobra. Assim ele se expressa: “Soltei, mas como é que é?”. Com isso perde-se de vista, na página seguinte, a cabeça do personagem: “Agora estou sem cabeça”, pondera ele. Movimenta as mão ao dar “Adeus”



a nós. Nas páginas seguintes roga de mãos postas, e de joelhos, mas sempre sem cabeça: “Por favor...”. Enfim, quase sentindo o mesmo alívio do personagem, lemos “Me esqueça!!!”. E ele, mais que rapidamente, diríamos, sai da dobra, e a história do personagem encalhado que finalmente desencalha, acaba.

É esse fator de conagração e apelo ao leitor que permite nossa adesão. Acompanhamos seu esforço para libertar-se de uma não história. Cria-se o suspense. O lúdico se sobrepõe. Há humor. Estamos, praticamente, diante de uma tragicomédia. O conflito mostra-se: o personagem tem vontade própria, deseja e consegue a independência: marcas de imprevisibilidade, de inventividade, na maneira de articular esse drama, que nada mais é do que a representação da impossibilidade do Autor criar a história e o personagem.

Exercício metalinguístico explícito e compartilhado pelo leitor. Ao tentarmos ler as letras miúdas, percebemos a repetição dos mesmos parágrafos por diversas vezes. O diálogo da escritora, da autora e narradora com o leitor está aí presente. Vamos reproduzir essas palavras em que é realmente difícil decifrar a letra miúda, em longos trechos riscados.

Quem é você, meu querido e único leitor? Único e louco. Ler uma letrinha assim... Certamente você é bisbilhoteiro de marca maior. Está tudo riscado. Eu estava tranquila que com esta letra miúda, qualquer coisa que escrevesse daria na mesma. Segura de que ninguém ia ter paciência de ler. E aí pinta você. Quer saber de uma coisa? Você não conta. Você é doido varrido! Olha que maravilha: posso espinafrar com você. Posso escrever o que me der na telha. Posso contar tudo, tudo. Só que não vou contar nada. O personagem encalhou e pronto Tá querendo explicação? Não tem. Uma vez um amigo esotérico espiritualista me disse que o personagem que eu criava ficava vivo em uma outra esfera ou sei lá o quê. Achei um horror. Tenho um medo que me pelo dessas coisas. Imaginou o personagem descontar em cima da gente tudo o que acontece com ele? Eu, eu quero o melhor para ele e para mim, tento o máximo que posso. Mas



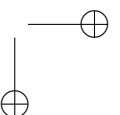


ele não desencalha. Sofro com isso. Um aborrecimento. Não que eu me encarne nesse personagem. Deus me livre. De maneira nenhuma. Vou lhe contar um segredo: eu reencarno em mim mesmo. Já estou naquela idade que quando alguém chega com uma carta antiga ou uma foto a gente estranha. Sou eu? Fui eu? Que incrível. De repente é como se você se lembrasse de uma outra pessoa, uma reencarnação mesmo. Não estou querendo desconversar não. Se está chato, não leia. Às vezes não precisa nem carta nem foto. Quando menos espero, volto a ser a menina de sete anos. Sem dúvida. Você é um bisbilhoteiro. Um grande bisbilhoteiro. Certamente você é um bisbilhoteiro de marca maior. Está tudo riscado. Eu estava tranquila (...).

E repete exatamente tudo o que foi dito, por mais três ou quatro vezes, na mesma ordem!

Assim, Ângela Lago promove a desconstrução da ilusão de uma história, obviamente aguardada por qualquer que seja o leitor. História também aguardada pela própria escritora e posta em termos de desconversa por parte da autora. A narradora (em primeira pessoa) fala diretamente com o leitor, reclama dele (pode espinafrá-lo), de sua curiosidade (chama de bisbilhoteiro), ao mesmo tempo que desabafa (o encalhe do personagem), se conforma e se retrata, tentando se defender (fez o máximo) e acaba por se condoer da sorte (ou azar) desse personagem (sofre com isso). O que se percebe é que acaba por se tornar a personagem dessa desconversa com o leitor. Fala de seus sentimentos, de suas crenças, de suas tentativas malogradas de por o personagem de pé. Na ilustração o personagem acaba por se libertar dessa clausura que sofria em meio aos pensamentos e falas descabidas da autora!

Desfaz-se a ilusão do ficcional e se postula a realidade do drama da criação por parte de quem tem por ofício escrever! Desvendam-se os bastidores da invenção, trocam-se os papéis, cruzam-se as vozes, em exercício contemporâneo de linguagem poética e metalinguística.





Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail, *Estética da criação verbal*, Tradução Maria Ermentina G. G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

CAMPOS, Haroldo, *Metalinguagem*, São Paulo, Cultrix, 1976.

CÂNDIDO, Antonio, “A Literatura Brasileira em 1972” in *Arte em Revista*, São Paulo, Editora Kairós, Ano 1, n.º 1, maio de 1981.

COELHO, E. P., “Como comer a sopa até o fim”, *Jornal do Brasil*, Idéias/Ensaio, 3 de março de 1991, p. 4.

COLAPIETRO, Vincent, “Sonhos: o material de que são feitos os significados”, *Revista Face*, São Paulo, EDUC, vol. 2, n.º 1, janeiro/junho de 1989, pp. 23-41.

CUNHA, Maria Zilda da, *Na tessitura dos signos contemporâneos. Novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil*, São Paulo, Paulinas, Humanitas, 2009.

ECO, Umberto, *Sobre os espelhos e outros ensaios*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

FAVARETTO, Celso Fernando, “Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno” In M. Lúcia Martinelli *et al.*, *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*, São Paulo, Editora Cortez, EDUC, 1995.



JOZEF, Bella, “O espaço da paródia”, *Sobre a Paródia. Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.º 62, 1982, pp. 53-70.

LAGO, Ângela, *O Personagem Encalhado*, Ilustração da autora, Minas Gerais, Editora Lê, 1995.

LETRIA, José Jorge, *Carta aos heróis*, Ilustração Acácio de Carvalho, Porto, Âmbar, 1998.

MACHADO, Arlindo, *Máquina e o Imaginário. O desafio das poéticas tecnológicas*, São Paulo, EDUSP, 1993.

MENDES, Maria dos Prazeres, *O estético em diálogo na Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo, PUC, 1990 (tese de doutorado).

IDEM, “História, Literatura e Interdisciplinaridade”, In Anna Maria Garzone Furtado e Vera Bastazin (orgs.), *Literatura Infantil e Juvenil: uma proposta interdisciplinar*, São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

PEIRCE, Charles Sanders, *Semiótica*, São Paulo, Perspectiva, 1990.

PIGNATARI, Décio, *Letras. Artes. Mídia*, São Paulo, Editora Globo, 1995.

PLAZA, Júlio, *Tradução Intersemiótica*, São Paulo, Perspectiva, 1987.

SALLES, Cecília Almeida, “O conceito de criação na teoria peirceana”, *Revista Manuscrita*, APML, n.º 2, 1991.

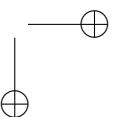
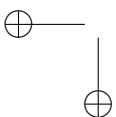
SANTAELLA, Lúcia, *A Assinatura das coisas. Peirce e a literatura*, Rio de Janeiro, Imago, 1992.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried, *Imagem. Cognição, Semiótica, Mídia*, São Paulo, Editora Iluminuras Ltda., 1998.



SARAMAGO, José, *A Maior Flor do Mundo*, Ilustração João Caetano, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2001.

TELES, Gilberto Mendonça, *A escrituração da escrita. Teoria e prática do texto literário*, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1996.





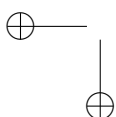
A Literatura nos novos programas de Português

Glória Bastos¹³⁹

Correspondendo ao convite que me foi endereçado e ao tema deste colóquio, vou focalizar a questão do ensino da literatura na presença que a literatura para crianças e jovens tem nos programas que oficialmente entraram em vigor no ano lectivo que agora se iniciou (2011-2012). E começo exactamente por sublinhar o merecido destaque que nesses programas se atribui à literatura para os mais novos. Reconhecendo-se o papel que essa literatura tem na formação de leitores em geral e em particular na construção de leitores literários, impunha-se, de facto, que à semelhança de actuações similares verificadas noutros sistemas de ensino, também no contexto português se consignasse esta visão mais alargada da presença da literatura na escola (e nesta questão, o grupo de autores do programa não se assume como inovador, apenas examinou e perfilhou os bons exemplos internacionais).

Se algumas práticas já vinham dando espaço à literatura para crianças, sobretudo a nível do 1.º ciclo, sabemos igualmente a importância e acrescentaria também a força que tem o que vem escrito nos programas.

¹³⁹ Universidade Aberta.





Assim, a explicitação de que as leituras a realizar devem contemplar obras de literatura infantil e juvenil, em todo o ensino básico, pretende que o professor considere seriamente o seu trabalho neste domínio. Na sequência da intervenção realizada a partir do Plano Nacional de Leitura, iniciada em 2007, pareceu-nos também que seria evidente que a disciplina que na escola tem maiores (não digo únicas) responsabilidades na formação de leitores competentes deveria assumir um compromisso mais intenso com as várias dimensões que a leitura hoje assume e deveria igualmente atender ao que são os interesses de leitura dos alunos que hoje temos na escola e às possibilidades que os vários e bons autores que escrevem para o jovem leitor nos oferecem no campo literário.

A presença da literatura infantil e juvenil nos novos programas de português justifica-se por vários motivos. Insere-se num quadro em que a prática da leitura em geral e da leitura literária em particular se inscreve na construção de uma experiência e identidade pessoal e social do aluno e de um percurso cultural que opera fundamentalmente em torno de dois movimentos. Um primeiro movimento, orientado no sentido da construção e consolidação de uma memória cultural, que se inicia com as crianças pequenas e nos primeiros anos do 1.º ciclo, fundamentalmente a partir dos textos da tradição oral (por exemplo, contos, rimas infantis) e que se prolonga pelo contacto com outros textos que, pela sua qualidade e perenidade, podemos considerar como integrando o grupo dos clássicos para crianças e jovens. Através das relações de analogia e de contraste, este percurso vai permitir a formação de um sistema de ecos, fundamental na formação lecto-literária. E a percepção destas relações intertextuais torna mais compreensível que a literatura é um facto social e cultural, que por sua vez se projecta em diversos contextos socioculturais.

Um exemplo, meramente ilustrativo, desta projecção em campos por vezes menos previstos, é o do discurso jornalístico, no domínio desportivo, onde encontramos retomados figuras, factos e mitos criados pela literatura e que só o conhecimento dessa mesma literatura permite





uma total compreensão de textos que temos tendência a colocar num lugar menos “nobre” no que se refere às leituras realizadas diariamente por um número considerável de pessoas. Registo aqui dois exemplos recolhidos ao acaso: “Um gigante sueco foi o cavalo de Tróia da derrota ‘encarnada’” (título do jornal *Público*/secção de desporto, 1 de Outubro de 2009); “Toda a história de David Luiz, o miúdo que mudou a luz: como David se fez Golias” (título do jornal *Record*, 14 de Março de 2007).

Um segundo movimento concretiza-se através de uma educação literária que tem em atenção as particularidades e os interesses dos leitores. Neste campo, a literatura para crianças e jovens desempenha um papel fundamental, já que nas suas obras o discurso literário utiliza recursos idênticos aos que caracterizam a literatura em geral – daí não fazer sentido afastá-la da formação literária – mas obviamente adequados às características dos leitores implícitos. Assim, considera-se, considero, que a recepção de cada obra literária poderá ser dinamizadora de muitas das capacidades cognitivas e estéticas de um leitor em formação.

A presença da literatura infantil e juvenil na escola é ainda um importante factor de motivação. Pelas suas particularidades e maior proximidade, em diversos níveis, possibilita uma maior implicação dos alunos na comunicação literária e possibilita também apoiá-los de forma mais efectiva na construção da uma recepção pessoal: ao suscitar interrogações sobre o porquê dos textos, sobre a realidade e o imaginário para os quais reenviam; sobre as perguntas a que pretendem responder.

Esta motivação assenta, nomeadamente, na articulação que é possível construir entre novidade e reconhecimento – alarga-se assim o horizonte cultural e a constituição de uma memória, lendo textos que dialogam com outros textos, textos resistentes e desconcertantes, textos problemáticos e abertos – e isto pode acontecer em qualquer momento e em qualquer idade. Registo também a este propósito dois exemplos: o livro *Catatuas*, de Quentin Blake, é um livro estimulante para as crianças pequenas, colocando-as perante desafios interpretativos, resultantes





da forte articulação entre texto e imagem; o livro *O último Grimm*, de Álvaro Magalhães, apresenta um texto que dialoga com muitos outros textos que o jovem leitor deverá já antes ter conhecido para concretizar uma leitura mais plena da obra, activando assim a sua enciclopédia de leitor para potenciar o valor lúdico e estético da leitura. Transforma-se, desta maneira, a leitura numa actividade significativa para o leitor, cabendo ao educador/professor a escolha de dispositivos pedagógicos e didácticos que favoreçam uma interacção produtiva e rica com os textos¹⁴⁰.

No quadro até agora desenhado, é ainda relevante sublinhar a importância da partilha e da construção conjunta dos sentidos do texto – falando-se aqui do contexto escolar, as interacções entre adultos e crianças ou jovens e entre estes ajudam a construir comunidades interpretativas, recordando que, na escola, ler é sobretudo uma prática social, e que a leitura na escola deve ser um espaço para o diálogo. É na interacção verbal que a compreensão e a interpretação se constroem. Neste sentido também, ler deve ser entendido como re-enunciação e não apenas como recepção.

A educação literária, a partir primeiro da literatura infantil e integrando a literatura juvenil, pretende assim ensinar a ler, a aceder e a apreciar a literatura, tendo presente que o facto literário resulta do encontro entre a obra e o seu leitor. Em qualquer dos ciclos de escolaridade o nosso objectivo será o de alcançar, acrescentar e consolidar as competências de recepção/interacção leitora, que se vão desenvolvendo por etapas, para que o aluno se firme como um leitor competente e autónomo.

Fazendo a leitura e a educação literária parte de um percurso que se desenvolve por etapas, que nos novos programas de Português se pretendeu apresentar de forma articulada ao longo dos três ciclos que compõem o ensino básico, é fundamental sabermos onde nos deve levar

¹⁴⁰ Cf. Fabienne Callame-Gippet e Danielle Marcoin, “Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l’école”, *Répères*, 19, 1999, pp. 61-101.





esse caminho. Os parágrafos seguintes expressam e sintetizam o que, do meu ponto de vista, deve ser o “lugar” onde desejavelmente nos deverá conduzir um trajecto de leitura iniciado cedo, concretizando os saberes e as competências essenciais do jovem leitor no final do ensino básico.

Neste sentido, pretende-se que o aluno consolide o seu perfil de leitor, que terá começado a ser construído nos ciclos anteriores e que deverá continuar a ser alimentado. Para isso é fundamental que se proporcione o contacto com propostas de leitura diversificadas, nomeadamente as que mais directamente se relacionam com as idades e as experiências dos alunos neste ciclo, jovens adolescentes. Essas leituras serão aprofundadas e expandidas através do diálogo e da discussão no grupo-turma e pela intervenção e apoio do professor. É importante que o professor compreenda as estratégias de leitura praticadas pelos alunos à entrada de cada ciclo (e em especial no início do 3.º ciclo), para depois poder sinalizar com mais rigor os caminhos que deverão ser percorridos. Esses caminhos devem articular a necessária reflexão pessoal do aluno sobre as suas características enquanto leitor (interesses, práticas, competências) e a apresentação, por parte do professor, de textos, de percursos e de projectos de leitura que possibilitem ao aluno aprofundar certas capacidades e estratégias de leitura e desenvolver novas competências. Em especial ao longo do 3.º ciclo os alunos deverão tornar-se leitores mais confiantes e mais argutos.

A confiança em leitura é demonstrada, por exemplo, na capacidade de ler com fluência e de forma expressiva; na capacidade de se expressar (oralmente ou por escrito) sobre as leituras que realiza em autonomia (por exemplo, a partir da utilização da biblioteca escolar), expondo as razões da escolha, elaborando apreciações pessoais, discutindo pontos de vista, . . . ; na capacidade de se expressar (oralmente e por escrito) sobre as leituras realizadas no âmbito de actividades orientadas, elaborando de forma autónoma e independente as suas reflexões críticas e apreciações; na capacidade de ser persistente na leitura, aumentan-





do progressivamente a extensão e complexidade dos materiais que selecciona.

A argúcia em leitura é demonstrada, por exemplo, na capacidade de apresentar apreciações críticas fundamentadas e sustentadas; na capacidade de aplicar estratégias de leitura adequadas a cada texto e à finalidade da leitura; na capacidade de inter-relacionar temas, textos e ideias; na capacidade de reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos, relacionando-os com os contextos específicos da produção textual (nos eixos sincrónico e diacrónico) e compreendendo as suas implicações sociais.

Estou convencida de que este perfil de aluno se pode concretizar no final do ensino básico – ou seja, no final do 9.º ano – e, para que isso aconteça, o contacto persistente com a literatura que mais directamente dialoga com a criança e com o jovem é factor essencial.

Concluo com um olhar dirigido ao professor: para que esse contacto persistente se efective, é fundamental que o professor seja um bom conhecedor de livros para crianças e jovens. Num estudo realizado em França sobre a aplicação do programa de Francês nas escolas – que foi lançado em 2002 e que institui também uma presença forte da literatura juvenil na escola, incluindo nas orientações programáticas listas alargadas de sugestões de livros para leitura, verificou-se que, apesar da grande abertura que era dada aos professores, estes revelavam-se pouco originais e limitados nas suas escolhas, não saindo de uma zona de conforto baseada no recurso reiterado aos mesmos autores e títulos. Também em Inglaterra, num estudo realizado (em 2006, com 1200 professores) para avaliar o conhecimento que os professores do ensino básico têm sobre literatura infantil e juvenil, num contexto em que se aposta grandemente no aumento dos índices de literacia e de leitura e que fomenta o uso da Literatura para os mais novos na escola, verificou-se igualmente que esses professores detinham um conhecimento reduzido sobre essa literatura. Em relação aos hábitos de leitura, apenas 6,5% tinham lido recentemente livros para crianças, fora do contexto de sala de aula; e só 48% de professores conseguiram men-





cionar 6 nomes de autores (máximo que era pedido), sendo que 10% só conseguiram mencionar 1 ou mesmo nenhum autor de literatura para crianças.

Desejo sinceramente que quando se for realizar a avaliação dos programas de Português que agora começaram a ser implementados o nosso panorama possa ser diferente: porque é preciso conhecer e investir nesta literatura e porque precisamos também de querer arriscar e experimentar outros caminhos.





Bibliografia

CALAME-GIPPET, Fabienne e MARCOIN, Danielle, “Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l’école”, *Répères*, 19, 1999, pp. 61-101.

CREMIN, Teresa; MOTTRAM, Marilyn; BEARNE, Eve e GOODWIN, Prue, “Exploring teachers’ knowledge of children’s literature”, *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 2008, pp. 449-464.

ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

Répères, 37, *Pratiques effectives de la littérature à l’école et au collège*, Paris, INRP, 2008.





SESC – Serviço Social do Comércio: um projeto brasileiro

Denise Lacroix Rosenkjar¹⁴¹

A ação do SESC – Serviço Social do Comércio – é fruto de um sólido projeto cultural e educativo que trouxe, desde sua criação pelo empresariado do comércio e serviços em 1946, a marca da inovação e da transformação social.

Ao longo dos anos, o SESC inovou ao introduzir novos modelos de ação cultural e sublinhou, na década de 1980, a educação como pressuposto para a transformação social. A concretização desse propósito se deu por uma intensa atuação no campo da cultura e suas diferentes manifestações, destinadas a todos os públicos, em diversas faixas etárias e estratos sociais. Isso não significa apenas oferecer uma grande diversidade de eventos, mas efetivamente contribuir para experiências mais duradouras e significativas.

No Estado de São Paulo, o SESC conta com uma rede de 33 unidades, em sua maioria centros culturais e desportivos. Oferece também atividades de turismo social, programas de saúde e de educação ambiental, programas especiais para crianças e terceira idade, além dos

¹⁴¹ Gerente Adjunto do SESC Vila Mariana – Serviço Social do Comércio. Email: delacroix@vilamariana.sescsp.org.br. Site: www.sescsp.org.br.





pioneiros Mesa Brasil SESC São Paulo, de combate à fome e ao desperdício de alimentos, e Internet Livre, de inclusão digital.

O SESC desenvolve, assim, uma ação de educação informal e permanente com intuito de valorizar as pessoas ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir.

Literatura

O programa de literatura tem como eixo central o estímulo da leitura e da criação literária por meio de projetos multidisciplinares das artes e do saber, com a realização de encontros com escritores em destaque na produção contemporânea, performances, oficinas, cursos, saraus, narrações de histórias e leituras, além de debates, exposições e reflexões sobre temas transversais.

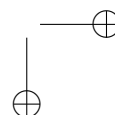
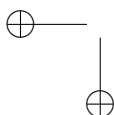
Bibliotecas e Salas de leitura

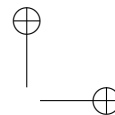
Oferecem ambientes favoráveis à troca de experiências literárias, culturais e educativas, desmistificando a ideia de biblioteca como lugar austero e exclusivo para leitura silenciosa e pesquisas. Com isso, preservam-se nichos para estas modalidades de leitura, fazendo-as conviver com a realização de atividades pontuais de programação, como narrações de histórias, leituras coletivas e debates. Os acervos são compostos por livros clássicos e contemporâneos da Literatura brasileira e estrangeira, para diferentes faixas etárias, ao mesmo tempo em que equilibra a oferta com expectativas e interesses do público leitor.

Bibliosesc

Trata-se de um programa nacional intitulado BiblioSESC que, há cinco anos, viaja por todo o Brasil, cativando novos leitores. Com 27 caminhões-biblioteca espalhados pelo País, o projeto chegou a São Paulo que conta atualmente com 4 unidades localizadas em pontos de alta densidade demográfica e baixo poder sócioeconômico.

As bibliotecas móveis contam com um acervo de 3.800 livros. São obras de ficção brasileiras e estrangeiras, estas últimas traduzidas para





o português que vão das narrativas clássicas às contemporâneas. Nos caminhões, estão disponíveis livros infantis e material de pesquisa escolar, assim como revistas e jornais que podem ser lidos no local.

Em 2011, 3.429.238 frequentaram os espaços de leitura do SESC de São Paulo.

Edições SESC

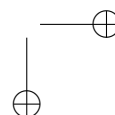
A Editora desenvolve publicações em amplo diálogo com a programação, como meio de potencializar o acesso à cultura, registrar e difundir o conhecimento gerado nas unidades e centro culturais. São livros nas áreas de cultura, artes, esportes, ciências sociais, educação, filosofia, terceira idade e história. Muitos deles resultam dos principais eventos e iniciativas da instituição, sendo publicados pelas Edições ou coeditados com parceiros que acreditam na educação permanente como fator fundamental para a formação do indivíduo e do cidadão.

EVENTOS DE DESTAQUE

As Palavras e o Mundo

A mostra temática e interativa teve a palavra como protagonista e, por meio de instalações artísticas, traquitanas, adereços e espaços para atividades dirigidas, apresenta brincadeiras com os sons, sentidos, significados e usos das palavras. Dentre as muitas atividades disponíveis para o público, os visitantes podiam enviar um cartão postal da exposição para algum amigo querido; e as crianças de até 6 anos brincar em um espaço com adereços e móveis especialmente concebidos em diálogo com as etapas do desenvolvimento da fala infantil. Houve também uma programação de curtas de animação no Cinema e intervenções artísticas no pequeno auditório das Histórias ao Pé do Ouvido.

www.lusosofia.net



Pesquisa: equipe técnica do SESC Pompeia em parceria com a cenógrafa Anne Vidal e a pesquisadora Selma Maria Kuasne.

Pedro Bandeira Está Para Brincadeira

Exposição interativa que homenageou o escritor infanto-juvenil Pedro Bandeira, crianças e pais conheceram a vida e a obra do autor da série *Os Karas* e de tantos outros sucessos que encantaram gerações. A cenografia da exposição foi composta por quatro núcleos: o Calçadão de Santos, o Quintal, a Casa e o Grupo Escolar lugares em que o autor viveu. A mostra ainda contou com uma programação integrada, na qual foram apresentadas contações de histórias, oficinas e workshops, além de apresentações teatrais e encontros com educadores.

Pesquisa: equipe técnica SESC Santo André.

De quem é essa história?

Realizado desde 2007 pelo SESC de Araraquara, com o objetivo de propiciar ao público infanto-juvenil encontros prazerosos com a literatura brasileira, como forma de incentivo à leitura e a formação cultural. No primeiro ano, foram abordados os pioneiros da literatura infantil e juvenil do Brasil até a década de 60, de Carl Jersen a Monteiro Lobato. Em 2008 o foco foi a década de 70 e a consolidação da literatura para novos leitores, com Ziraldo e Ana Maria Machado, em 2009 a década de 80 e de autores como Ricardo Azevedo e Angela Lago, em 2010 período marcado por discussões sobre identidade cultural e intertextualidade, contando com autores como Daniel Munduruku e Heloísa Prieto, e em 2011 um resumo dos principais autores que escreveram para crianças e jovens no século XXI.

Pesquisa: equipe técnica do SESC Araraquara e Susana Ventura – Professora Susana Ventura nas edições de 2010 e 2011.

Meninos Quietos

Exposição que reuniu brinquedos e brincadeiras presentes no universo das crianças do sertão de Minas Gerais e na literatura do escritor João Guimarães Rosa. Trazidos do sertão, local onde o escritor nasceu e se inspirou para escrever sua obra, esses brinquedos revelam uma



cultura primitivamente universal, presente até hoje no imaginário de crianças que vivem nesta região e que interagem com a natureza ainda viva do cerrado. Os meninos quietos, retratados nesta exposição, são memória viva dos personagens presentes na obra do escritor, que se definiu como um menino quieto na sua infância sertaneja, ao usar como elemento primordial na brincadeira, a imaginação.

Curadoria: Selma Maria Kuasme escritora e arte-educadora.

Linhas de Histórias

Mostra dedicada à produção brasileira de ilustração infanto-juvenil. Foi apresentado um recorte da produção nacional, de 1969 a 2010, com artistas cujas obras configuram-se como capítulos importantes na história do livro-ilustrado no Brasil. Participaram 39 artistas, entre eles, Eva Furnari, Graça Lima, Angela Lago, Roger Mello, Nelson Cruz, Marcelo Cipis, Mariana Massarani e outros. Foram homenageados cinco artistas, cujas obras ampliaram significativamente o universo semântico da ilustração, redefinindo o papel da imagem na construção dos sentidos da obra, bem como apontando novas possibilidades poéticas para esta linguagem. Foram homenageados artistas e livros: Ziraldo (*Flicts*), Eliardo França (*O Rei de Quase Tudo*), Juarez Machado (*Ida e Volta*), Eva Furnari (*A Bruxinha Atrapalhada*) e Angela Lago (*Cânticos dos Cânticos*). Durante a exposição ocorreram atividades paralelas, como espetáculos, contação de histórias e mesas redondas com professores. Como destaque tivemos os espetáculos:

Bonequinha de Pano – Primeiro e único texto de Ziraldo;

O Planeta Lilás – Baseado no livro homônimo de Ziraldo;

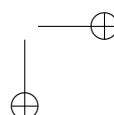
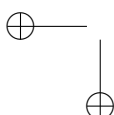
A Bruxinha Atrapalhada – Baseado no livro de Eva Furnari;

Curadoria: Alcimar Mendes (SESC Belenzinho), Catia Kanton, Fernando Vilella e Odilon Moraes.

Números 2011

3.429.238 atendimentos em consultas e empréstimos de livros e periódicos.

www.lusosofia.net

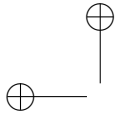




LITERATURA E BIBLIOTECAS



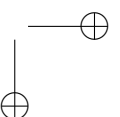
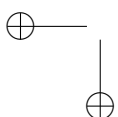
**SESC – Serviço Social do Comércio
São Paulo – Brasil**

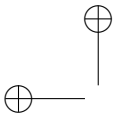


Programa de Literatura e Bibliotecas



- Bem estar social
Valorização de novos suportes para o texto
- Circulação de novos suportes para o texto
- Estímulo à leitura e à produção literária
- Ações: Encontros com escritores, saraus, contação de histórias, oficinas de produção de texto, leituras coletivas e exposições





Espaços destinados à leitura



12 bibliotecas fixas



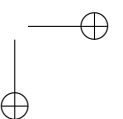
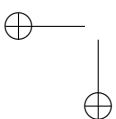
4 bibliotecas volantes: BiblioSESC



33 espaços de leitura



Aparelhos auxiliares



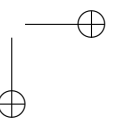
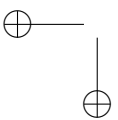
A Literatura em vários espaços

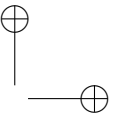
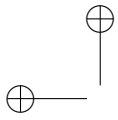


As Palavras e o Mundo

SESC Pompeia
De Junho a Outubro de 2010
Atendimento: 142.698

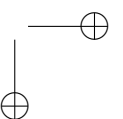
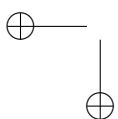


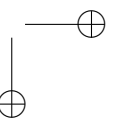
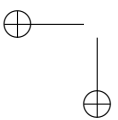




Pedro Bandeira Está Para Brincadeira

SESC Santo André
De Setembro de 2010 a Janeiro de 2011
Atendimento: 83.831

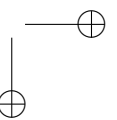
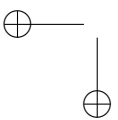




De quem é essa história?

SESC Araraquara
Três meses a cada ano
Atendimento: 81.000 de 2007 a 2011

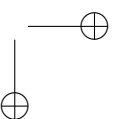
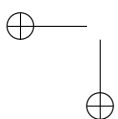


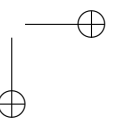
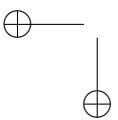




Meninos Quietos

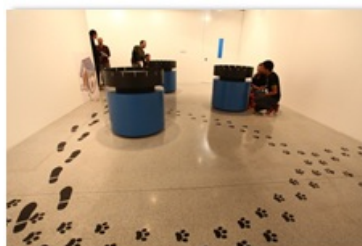
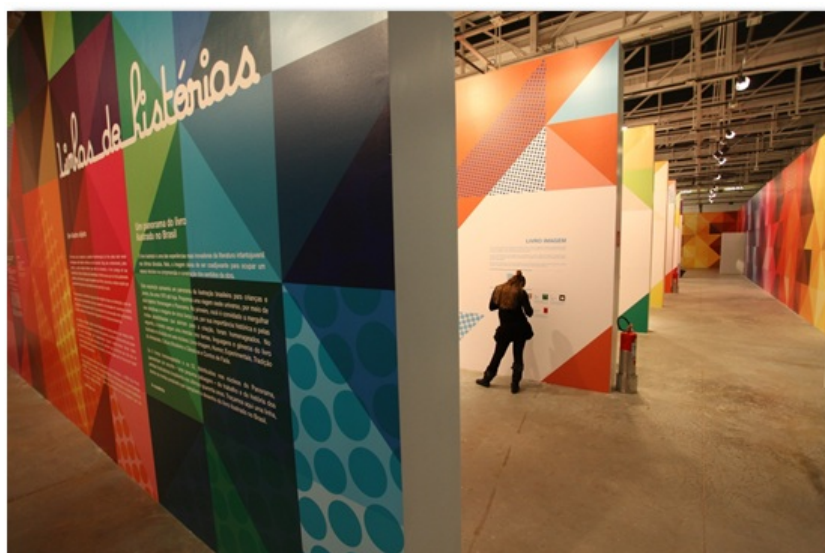
SESC Pinheiros
De Abril a Junho de 2006
Atendimento: 12.978

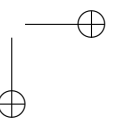
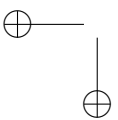


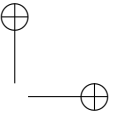


Linhas de Histórias

SESC Belenzinho
De 12 de Julho a 28 de Agosto de 2011
Atendimento: 121.555







Literatura para crianças e jovens em Portugal e educação pela arte

Bernardette Capelo Pereira¹⁴²

à memória do Professor Calvet de Magalhães

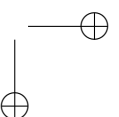
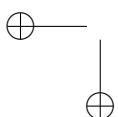
Em jeito de epígrafe

Começo por duas notas aparentemente desgarradas do tema da minha intervenção.

Primeira nota, em jeito de parábola:

O arquitecto Manuel Graça Dias, falando sobre os projectos de construção e renovação do parque escolar, em entrevista ao *Jornal*

¹⁴² Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.





de Letras, Artes e Ideias (J.L.)¹⁴³, afirma:

[...] parece que tem havido uma certa obsessão com a climatização, numa perspectiva muito pouco mediterrânica, compatível com o clima que nós temos. São os vidros duplos, as janelas que não abrem, tubagens por todo o lado para renovar o ar. Há uma certa ênfase na tecnologia, como se vivêssemos num país nórdico. E parece que de repente nos esquecemos que basta abrir uma janela. [...] temos que ter o privilégio de continuar a gerir uma coisa tão simples e antiga como uma janela.

Segunda nota:

O Professor António da Nóvoa, Reitor desta Universidade, que foi Professor em várias universidades estrangeiras, no Congresso Internacional de Promoção da Leitura, subordinado ao tema “*Formar leitores para ler o mundo*”, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 22 e 23 de Janeiro de 2009, apresentou uma conferência brilhante, subordinada ao tema “*Projectos de Promoção da Leitura*”, na qual defendeu ser necessário “*introduzir na educação princípios a contracorrente do que é a nossa sociedade*”.

A contracorrente: Educação pela Arte

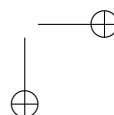
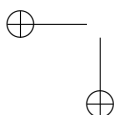
“Pois creio que só a arte é didáctica.”

Esta é a frase lapidar, bem conhecida mas talvez não suficientemente meditada, e muito menos praticada, com que Sophia de M. B. Andresen fecha o seu posfácio a *Primeiro Livro de Poesia*¹⁴⁴.

Aparentemente, esta afirmação encerra um paradoxo reunindo dois termos que são predominantemente vistos como opostos e inconciliáveis. Ao reuni-los, porém, Sophia cria uma feliz contaminação entre os dois,

¹⁴³ In “*Jornal da Educação*”, 16 a 29 de Dezembro de 2009, p. 6.

¹⁴⁴ Sophia de Mello B. Andresen, *Primeiro Livro de Poesia*, 2.^a ed., Lisboa, Caminho, 2003, p. 188.





questionando os sentidos mais gastos e limitados de cada um deles. Desenvolvendo o paradoxo, direi que Sophia nos faz pensar que “*só a arte é didáctica*” na exacta medida em que é não-didáctica, isto é, não transmissiva, não directiva, não-normativa. Porque sede de memória colectiva e de expressão individualizada é libertadora e fonte, simultaneamente, de integração e de diferenciação. Libertadora de obrigações sem apelo nem chama, de utilitarismo imediatista, de fórmulas e condicionamentos formais e tecnocráticos; forma de conhecimento do mundo mais sincrética, mais relacional, mais implicadora das várias dimensões do humano: a sensibilidade, a inteligência, as sensações, as emoções, não separadas mas reunidas – uma sensibilidade inteligente ou uma inteligência sensível, uma emoção inteligível ou uma sensorialidade emotiva.

Se questiona o sentido e a prática da didáctica, o paradoxo de Sophia questiona também o termo “arte”, tantas vezes confundido com inutilidade, ociosidade, mero ludismo, luxo de elites, e releva o sentido da arte como forma por excelência de conhecimento do mundo, experiência total da nossa condição humana.

Sophia diz “*Eu creio*” e “*só a arte é didáctica*”. Também nesta formulação a poeta aponta para uma ética de ensinar. Contrária a qualquer robotização e a um acriticismo, que hoje parecem demasiado presentes num seguidismo sem razão e sem espírito. Eu “*creio*” afirma uma crença, uma convicção, uma escolha, que a arte de ensinar exige. Que “*só a poesia é didáctica*” assinala um pensamento, um posicionamento, uma direcção, que não podem deixar de iluminar a nossa prática como educadores.

Sophia leva-nos, pois, a equacionar a relação arte/educação, obrigando-nos a ver o valor educativo da arte e a pensar e praticar a didáctica, não apenas como uma técnica, um conjunto de métodos, mas como uma arte, a arte de ensinar.

Eu sei, e desde o início o assumi, que a minha posição é contracorrente, quando, no ensino, imperam as fórmulas, a automatização, as grelhas, a igualitarização, o lúdico fácil (que chega a ser grosseiro), a



alienação do próprio, o efeito imediato. Tudo isto à imagem da sociedade onde dominam conceitos de “criatividade” e “criativo” completamente mercantilizados, propondo-se já a substituição da “sociedade do conhecimento”, que bem sabemos o que tem significado, por uma “sociedade da criatividade”, verdadeiro avatar do sucesso para todos.

Mas também sei que, apesar deste paradigma dominante, a educação pela arte é um objectivo presente, que na última década ganhou foros de preocupação em instâncias internacionais. Lembrarei que a UNESCO, no âmbito do programa que lançou em 1990, “Educação para todos”, como grande objectivo mundial de articulação entre qualidade educativa e luta contra a exclusão, veio a realizar, em 2006, em Lisboa precisamente, a primeira Conferência Mundial sobre Educação Artística, na qual a arte foi considerada como importante factor de integração, sobretudo para crianças em risco, e afirmada a necessidade de a escola superar a tendência para desvalorizar a componente artística relativamente às componentes técnica e científica.

Em Portugal, muitas vezes se têm levantado, nesta última década, na defesa do ensino das Humanidades, Maria Alzira Seixo, Vítor Aguiar e Silva ou Maria do Carmo Vieira, entre outras. E direi que este movimento, não só de vozes mas também de práticas, se tem vindo a expandir e a acentuar a sua expressão.

O movimento para a educação pela arte tem já uma história de décadas. Não pretendo fazer aqui essa história, não é esse o propósito da minha reflexão, fundada numa experiência pessoal. Essa história há-de ser feita por um grande conhecedor dessas andanças, e já endosse esse desafio ao meu querido amigo, escritor e ensaísta, António Torrado. Eu limito-me a evocar, e a invocar por vezes, alguns nomes que me são pessoalmente mais próximos.

No plano internacional, é nos anos 40 que Herbert Read escreve *Education through Art*¹⁴⁵, cuja tese é a de que a arte deve ser a base da educação e que a educação se define como o desenvolvimento dos

¹⁴⁵ Herbert Read, *Educación por el arte*, 5.ª ed., Buenos Aires, Editorial Paidós, 1973.



modos de expressão individual, abarcando todos os sentidos sobre os quais se baseiam a consciência, a inteligência e o juízo do indivíduo humano, salvaguardando a complementaridade da arte e da ciência, representação e explicação, respectivamente, da mesma realidade.

Lembrarei que nessa mesma época, em Portugal, surge o pioneiro ensaio de Jacinto do Prado Coelho *A Educação do Sentimento Poético*, sua tese para Exame de Estado, editado em 1944¹⁴⁶, onde podemos ler:

O educador não pode conceber a arte como “prenda” ou “entretenimento”, mas como espelho e revelação da Vida. A arte não é mera idealização: é uma descoberta da vida. Nós é que, levados pela necessidade de agir, orientamos as nossas percepções no sentido do útil, fazemos da realidade uma simplificação prática, e fechamos os olhos à realidade tal como ela é. [...].

se a arte é uma revelação da vida, e se a educação é uma preparação para a vida, não se compreende uma educação que não seja estética.

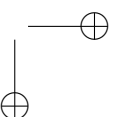
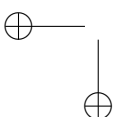
É também no ano lectivo 1948/1949 que Sebastião da Gama, o poeta-professor, escreveu o seu singularíssimo *Diário*¹⁴⁷ e em 1949, é também editado o título de Sidónio Muralha *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*¹⁴⁸, o primeiro livro para crianças concebido como objecto de arte, julgo eu, interligando os poemas de Sidónio com desenhos de Júlio Pomar e música de Francine Benoît.

Mas é sobretudo na década de 60 que a tese de Herbert Read tem projecção, e em Portugal surgem vários movimentos que, de certo modo, desenvolvem as suas propostas no âmbito da Educação pela Arte. Entre várias iniciativas, lembro a criação, em 1965, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, fundada por Calvet de Magalhães, João

¹⁴⁶ Jacinto do Prado Coelho, *A Educação do Sentimento Poético*, Coimbra, Coimbra Editora, 1944 [edição utilizada: Porto, Lello Editores, 1999, pp. 318 e 319].

¹⁴⁷ Sebastião da Gama, *Diário*, 4.^a ed., Lisboa, Edições Ática, 1970.

¹⁴⁸ Sidónio Muralha, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, Lisboa, 1949. Livro reeditado, em edição fac-similada pela althum.com/Centauro, 2010.



dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, entre outros. Vários foram os núcleos de irradiação deste projecto, nomeadamente a Escola Preparatória de Francisco Arruda, dirigida por Calvet de Magalhães, e o Jardim-Escola João de Deus.

É nesta linha de orientação que Maria Rosa Colaço, outro nome a lembrar nestas andanças da educação pela arte, publica, em 1963, a antologia de poemas de crianças *A Criança e a Vida*¹⁴⁹, exemplo co-movente de como a arte é integradora, não elitista. No “Prefácio” do livro, falando dos seus meninos-poetas diz:

Não eram génios, nem poetas, nem meninos prodígios. Eram filhos de pescadores, de varinas, de ladrões-de-coisas . . . essenciais-ao-dia-a-dia. Moravam em casas com buracos e dormiam nos barcos, no vão das portas, nos degraus da doca, em qualquer sítio. [. . .]. Tinham oito, nove, dez, onze, quinze anos, mas conheciam as mil maneiras de escapar aos polícias, de viajar à borla, de sobreviver. Os dias eram-lhes duros e comprados com muita coragem e destemor. Por isso custei a entender – ENTENDI!? – como a Poesia foi para eles tão violenta e tão fácil. Pediam para fazer poemas como quem pede o pão da fome. A princípio a medo, ingénuos. Depois *a mergulharem na aventura da palavra com uma dor e uma lucidez já adultas*.

Em 1965, também Alice Gomes publica *Poesia da Infância*¹⁵⁰, com poemas originais de crianças. No “Prefácio”, autêntico manifesto, Alice Gomes escreve:

A sensibilidade afinada pela leitura, pela audição da música e da poesia, pela beleza que soubermos mostrar-lhes, pela atmosfera, enfim, que lhes façamos respirar, fará brotar essa fonte magnífica de que nós somos os principais gozadores.

Dez anos antes, em 1955, publicara a antologia de poetas *Poesia para a Infância*¹⁵¹, advertindo: “*Eu nem sequer desejava que este livri-*

¹⁴⁹ Maria Rosa Colaço, *A Criança e a Vida*, 1.^a ed., Lisboa, 1963 [Ulmeiro, 1996].

¹⁵⁰ Alice Gomes, *Poesia da Infância*, Lisboa, Ulisseia, 1966.

¹⁵¹ Idem, *Poesia para a Infância*, Lisboa, Ulisseia, 1955.



nho fizesse lembrar a escola. Desejaria que educasse, sim, mas como educa tudo o que é belo, que comove ou que dá alegria”.

Nos anos 70/80/90 são vários os núcleos de acção no âmbito da Educação pela Arte. Lembrarei a obra de António Torrado *Da Escola sem sentido à Escola dos Sentidos*¹⁵², publicada em 1988, e que decorre de uma experiência levada a cabo no Externato Fernão Mendes Pinto, nos anos 70/80. Nesse livro, António Torrado escreveu:

Da identificação e afinação dos sentidos à sua inter-relação e associação vai um passo. Fazendo corresponder sons a cores, perfumes a sabores, a educadora ajuda a abrir as portas do palácio das sinestésias, palácio da arquitectura eminentemente poética, como se sabe.

E, sobre a nossa civilização, diz:

Reina a visão e, talvez contra vontade, tiraniza. O império do visual na sociedade contemporânea exilou os restantes sentidos para os quartos interiores, onde se acolhem os parentes pobres. Sucederam-se em menos de cem anos invenções fascinantes que alargaram os domínios do olhar. Não vale a pena enumerarmos o séquito de dúvidas, que adularam e espantaram os olhos, desde a conquista da noite, outrora inominada. Se expuséssemos em mostruário todo o tumulto visual chegado este século, os pavilhões da Feira das Indústrias não bastavam. Da policromia gráfica aos écrans feéricos, da tecnologia óptica à escotilha mirando o espaço, quantas visões para o álbum do nosso quotidiano. . .

Vemos (olhamos) cada vez mais. Mas atingiu-se assim uma forma desesperante de ver, que não consegue já a qualidade interpretativa, dedutiva, que caracteriza a visão dos primitivos ou caracterizará ainda a meditativa capacidade de ver de um índio amazónico. Submersos pelas imagens, atordoados pelos reflexos e esplendores dos espelhos comunicantes ou afluentes, a nossa

¹⁵² António Torrado, *Da Escola sem sentido à Escola dos Sentidos*, Porto, Afrontamento, 1988.





visão é cada vez mais redundante. Sabe-se, aliás, que a redundância ocupa um largo capítulo da teoria publicitária. Se o olhar nos confunde, podíamos acrescentar que tanto ver nos cega. Mas mais cegam e se inferiorizam os outros sentidos. Amortecem.¹⁵³

António Torrado alerta para a perda de uma educação de todos os sentidos, todos eles necessários a uma formação integral equilibrada, que toda a educação pela arte tem de alcançar. Parece que a nossa época tem tendência para a tirania do mais fácil e imediato e esqueceu tudo o que exige cuidado, atenção, vagar. Tempo. Cultivar a atenção, a relação, a memória, a identidade, a expressão, terão de ser traves de uma educação pela arte.

Como exemplo de uma pedagogia centrada na arte, não posso deixar de registar aqui, como referência para todos os professores de Língua Portuguesa, mas sobretudo para os que trabalham com jovens, o inspirador ensaio de Maria do Carmo Vieira *A Arte, Mestra da Vida*, editado em 2009¹⁵⁴.

A Literatura, arte da linguagem

Ultrapassando o sentido restrito em que muitas vezes se fala de artes, nelas considerando apenas as artes plásticas ou figurativas, é necessário lembrar que a literatura é uma entre as várias artes. A literatura é a arte da linguagem verbal, “a utopia da linguagem” (J. do Prado Coelho) e nela, pela sua dimensão simbólica, podem ser ditas, representadas, pensadas, a vida, a arte e as várias artes. Lamentavelmente, o território da literatura é muitas vezes esquecido como território artístico, quer na Escola, quer nas programações culturais. Paradoxalmente, a indústria cultural promove roteiros da arquitectura, roteiros da pintura, roteiros

¹⁵³ António Torrado, *Da Escola sem sentido à Escola dos Sentidos*, op. cit., pp. 18-19.

¹⁵⁴ Maria do Carmo Vieira, *A Arte, Mestra da Vida*, Lisboa, Quimera, 2009.





da música clássica e contemporânea – os grandes monumentos, as exposições, os concertos – e muito raramente promove, para públicos alargados o património das obras literárias. A Escola organiza visitas de estudo ao património arquitectónico, a exposições, a espectáculos musicais, mas ignora as realizações, mais escassas é certo, no âmbito do património literário.

Os programas de Língua Portuguesa parecem nivelar textos de natureza pragmática e quotidiana, e a capacidade básica de descodificação de linguagens quotidianas de uso meramente utilitário, com os textos literários e a sua riqueza intrínseca, que dão acesso a mundos possíveis da nossa humanidade, a vivências íntimas e singulares da nossa cultura de séculos, modo de aceder à memória, que estrutura a nossa identidade individual e colectiva, apelo a uma experiência libertadora da intuição, da inteligência sensível, da emoção estética.

George Steiner, grande humanista e um dos grandes pensadores críticos da nossa contemporaneidade, escreveu, há anos mas continuando válida a sua reflexão, que o génio da época é o jornalismo, o instantâneo nivelador de todas as coisas sem hierarquia, uma espécie de dispositivo anestésico¹⁵⁵. Poderemos acrescentar que a hegemonia da Internet e das tecnologias não faz senão acentuar tais características. Ora, diz Steiner:

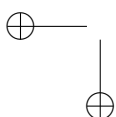
estes princípios e tácticas são todos eles, o contrário da literatura e da arte sérias. O texto, o quadro, a composição musical são apostas na duração. [...] O modo como nos solicitam e se nos impõem é uma paciente necessidade. O apelo do texto, da obra de arte ou musical é radicalmente “desinteressado”.¹⁵⁶

E diz ainda:

a estreita complementaridade existente entre um acto de leitura autêntico, um movimento autêntico de responsabilidade perante

¹⁵⁵ Georges Steiner, *Presenças Reais*, Lisboa, Editorial Presença, 1993, p. 34 [1.^a ed. em inglês: 1989].

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 35.



a música e a arte, e o direito do homem à sua esfera íntima, [são] direitos e deveres hoje ameaçados por uma desvalorização narcótica no interior de uma cultura do secundário.¹⁵⁷

O acto de leitura, a fruição do texto literário exigem tempo, demora, entrega, exigem silêncio, atenção empenhada, incompatíveis com o ruidoso, a acumulação quantitativa, o lúdico fácil, a massificação.

A leitura literária mobiliza a criança e o jovem como um todo. Não apenas a inteligência, mas também as emoções e os afectos, a sensibilidade e os sentidos. Limito-me a lembrar que o cientista António Damásio descobriu a importância dos afectos no desenvolvimento e funcionamento do cérebro. Porém, a Escola parece continuar a ignorar tais conclusões científicas...

Uma visão técnica e tecnocrática produz uma atrofia do pensamento, um apagamento do individual e da diferença, unificando e massificando. Uma visão humanista e artística é amplificadora, diversificadora, caleidoscópica, criadora de infinitas possibilidades. A arte, a literatura é expressão, é cruzamento da vida com a linguagem, implica o sujeito, exprime a sua interrogação e perplexidade perante o mundo e a vida, suscita diálogos. Isto é, a arte manifesta a experiência da consciência humana.

A importância da literatura, a urgência de que ela chegue às crianças e aos jovens decorre do poder que ela tem de exprimir e condensar a experiência humana, em todas as suas vertentes, da sua comunicabilidade de um saber que pertence a toda a humanidade, proporcionando um modo de conhecimento sensível, uma experiência vivencial imaginária, única mas participante na grande aventura da cultura.

A secundarização da literatura só pode decorrer de um entendimento estreito do que é o texto literário. A linguagem literária não pode ser vista como um desvio à norma mas antes como um vasto campo de exploração de todas as possibilidades da língua, que pode transportar no seu interior todos os níveis e registos, todos os tipos de discurso. É

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 53.



por isso que a leitura literária tem de constituir um objectivo qualitativo a atingir, pois a criança ou o jovem que pratica a leitura de textos literários saberá ler qualquer outro tipo de texto, ao mesmo tempo que desenvolve as suas potencialidades expressivas e criativas.

A literatura, como arte e arte verbal, é também espaço privilegiado de formação da consciência da língua, de desautomatização, pois na linguagem, na forma, radica o processo de criação, expressão e comunicação. Os textos literários aparecem, assim, como modelos de libertação da palavra, espaço de revelação do valor simbólico da língua, da sua materialidade, do corpo gráfico e sonoro das palavras, da sua plasticidade e musicalidade.

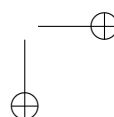
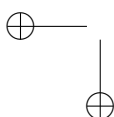
Não posso deixar de invocar aqui o persistente e feliz combate da escritora-professora Luísa Dacosta, durante décadas, pela leitura de textos literários na Escola, textos de todos os géneros, de todas as épocas, mesmo de autores aparentemente difíceis. Desse trabalho resultou a publicação, em 1980, de uma antologia de poesia e prosa, em 3 volumes, intitulada *De Mãos Dadas, Estrada Fora...*¹⁵⁸, antologia que tem de particular e único o facto de cada um dos textos ser precedido de uma introdução, não meramente descritiva e informativa, mas sobretudo apelativa e estética, que pretende desencadear uma relação emocional e criativa com o texto e uma consciência sensível dos valores da Língua. Gostaria de exemplificar com a introdução a um poema de amor de Herberto Helder, que agradará aos jovens, mas é longo o texto e escolho um exemplo mais curto: a introdução a um excerto de Sophia, do livro *O Rapaz de Bronze*:

Se eu fosse flor... Se eu fosse pássaro... Seremos flor e pássaro!... Vamos a um baile fantástico. Dançaremos à volta do lago, cingido por um colar de pirilampos

– Onde? Como? Com quem?

– Valha-nos, aqui, uma fada-madrinha!

¹⁵⁸ Luísa Dacosta, *De Mãos Dadas, Estrada Fora...*, Porto, Livraria Figueirinhas, 1980.





SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN se chama e sabe poemas. Ela nos guiará até à clareira, até ao rouxinol, a Rosalina e ao Rapaz de Bronze, nossos companheiros. E aí seremos apenas ritmo que tudo agita, como um vento, leve e lento. Lento e leve, tecido da respiração das estrelas que não embaciam a nitidez da roda das flores que dançam na palma da noite.

Ritmo e nitidez – eis a chave para este sonho. O ritmo aprendeu-o Sophia com o mar, numa casa branca nas dunas, onde cresceu a ouvir-lhe o marulho, que acabou por fazer parte do seu sangue – a tal ponto que num poema nos diz:

Quando eu morrer voltarei para buscar

Os instantes que não vivi junto do mar.

Se encostarem o ouvido às palavras, como a um búzio, ouvirão o mar. Muitas das frases têm um tempo de onda, que se forma, rola e se espraia. Reparem! “Florinda saltou da cama – desceu pela janela – e foi ter com o rouxinol.” Ou “Florinda voltou-se – e viu um rapaz alto – lindo e verde.” E sucedem-se num rolar contínuo, incessante, incessante, dado por um elo pequenino – [travessão] e – [travessão] que as liga umas às outras. E nesse ritmo tudo se recorta com aquela nitidez com que a água, fluida e transparente, endurece os contornos. Tudo se despe de enfeites e se descarna até à substância, nua, de flor, pássaro ou estátua. Com Sophia o laço das palavras apanha o sonho como um pássaro vivo que cintila na noite com a beleza e o “recorte das pedras sobre o mar”¹⁵⁹

¹⁵⁹ *Ibidem*, vol. 2, pp. 11-12.





Literatura e Arte: A dimensão autoreflexiva e diálogos artísticos

Várias são as aprendizagens e representações sobre a língua, a literatura e a arte que encontramos em muitas obras da Literatura Portuguesa para Crianças e Jovens, num movimento autoreflexivo cada vez mais presente e que poderemos sinalizar através dos seguintes vectores:

1. Tornar visível e consciente a língua, da letra, à palavra e à frase, nos seus grafismos, nos seus valores fónicos e semânticos, no seu poder de criar ritmos e associações, na sua energia figurativa e imagética

Podemos lembrar os muitos títulos, alguns mais didácticos, outros mais criativos, que têm aparecido sobretudo nos últimos anos, sobre a letra e a palavra, no seu grafismo, nos seus valores sonoros e semânticos, no seu poder de criar associações e no prazer rítmico que as aliterações proporcionam, desde os livros de ABC para os mais pequenos – J. Pedro Mésseder, *As Vozes do Alfabeto* (Deriva Editores, 2007) e *As Letras de Números Vestidas* (Trampolim, 2010); *O que se vê no ABC* (Caminho, 2008) de Danuta Wojciechowska – até ao “non sens” e ludismo de *Abecedário Maluco* de Luísa Ducla Soares (Civilização, 2004); ou os belos poemas de Mário Castrim em *Estas são as Letras* (Plátano, 1977) e de José Carlos Vasconcelos em *Arco, Barco, Berço, Verso* (Gradiva, 2010) e, ainda, alguns poemas de Luísa Ducla Soares, que trabalham intensamente a aliteração, “*L de Lisboa*”, “*P de Porto*” ou “*Poema em G*”¹⁶⁰.

Há também vários livros que brincam com as palavras, personificando-as, criando histórias de magia e encanto, de que é exemplo o

¹⁶⁰ Convirá, ainda, lembrar o belo livro de poemas *Letras* (1974) de Manuel Alegre, para adultos mas que pode bem servir os jovens.



conto *O Circo das Palavras Voadoras* (Asa, 2001) de Álvaro Magalhães, ou, ainda do mesmo autor, a revelação da energia das palavras no livro *O Limpa-Palavras e outros Poemas* (Asa, 2000). Ou livros que, quer pelo grafismo, quer pela imaginação verbal e visual, revelam o poder significante e metafórico das palavras, abrindo, por vezes, para um lado insólito da realidade e novos significados dos signos, como por exemplo *Ulisses* (1.^a ed.: 1972) de Maria Alberta Menéres, *Letras e Letrias* (Dom Quixote, 2005) de José Jorge Letria, *Línguas de Perguntador* (Paulinas, 2009) de João Pedro Mésseder ou *Breviário do Sol e Breviário da Água* (Caminho, 2002 e 2004) de J. P. Mésseder e Francisco Duarte Mangas.

Há ainda livros que elegem como tema a Língua portuguesa, as palavras ou a poesia, como *Esta Língua Portuguesa* (Ambar, 2007), *Versos para os Pais lerem aos Filhos em Noites de Luar* (Ambar, 2003) – com magníficas ilustrações de André Letria – e *A Casa da Poesia* (Terramar, 2003) de José Jorge Letria; ou livros de poemas que ostentam os seus processos de criação linguística, de modo explícito, como *Palavra que Voa* (Caminho, 2005) de J. P. Mésseder, que se constitui como “lição de poesia”, ou, menos explícitos mas insistentemente usados para se tornarem evidentes, como é o caso dos livros de poesia deste último poeta, *Versos com Reversos* e *De que cor é o desejo?* (Caminho, 1998 e 2000).

2. Mostrar contextos de escrita, a relação pessoal com o acto de escrever e inventar, a magia do livro, a sedução da biblioteca

Uma obra que muito bem exemplifica o tratamento destes temas é o livro de contos de José Jorge Letria *O livro que falava com o vento e outros contos* (Texto, 2006), um conjunto de sete histórias que têm em comum estas temáticas, desde o primeiro conto “*O livro que falava com o vento*”, que fala do grande texto universal e da literatura como circulação de textos, até ao saber disponível numa grande biblioteca e o desejo de saber, em “*O Rato de Alexandria*” ou à natureza ficcional da literatura em “*O Rei dentro do livro*”, ou mesmo a história dos heterónimos de Fernando Pessoa, em “*A arca do menino que inventava*

poetas”.

Também António Torrado em “*Kium Tseu, o poeta pintor*” (*A Cerejeira da Lua e outras histórias chinesas*, Asa, 2003) aborda o universo da criação artística e da sensibilidade para o mundo que ela implica.

O desejo e o gosto da escrita por parte de crianças pode ser encontrado em “*A história que Joana escreveu*” (*O Rei Rique e outras Histórias*, Porto Editora, 2005) de Ilse Losa, e em *Caneta Feliz* (Trampolim, 2009) de João Pedro Mésseder; ou, ainda, o modo de contar uma história que é o tema de “*Uma história à solta*”, em *Histórias de Animais e outras que tais* (Civilização, 2003) de António Torrado.

Encontramos, ainda, a abordagem da reversibilidade escrita/leitura, a magia labiríntica e especular da biblioteca, no livro para jovens, de Afonso Cruz, *Os livros que devoraram o meu Pai. A Estranha e Mágica História de Vivaldo Bonfim* (Caminho, 2010). E sobre o modo como a literatura e as leituras sustentam roteiros da imaginação e do sonho, convocando histórias maravilhosas já clássicas e o seu poder de catarse, destaco o livro de Luísa Dacosta *O Perfume do Sonho, na Tarde* (Asa, 2004), com belas ilustrações de Cristina Valadas. Também sobre os livros, a sua materialidade, a sua natureza e o seu poder, lembro, para os mais jovens, o livro de versos *Ler Doce Ler* (Terramar, 2004) de José Jorge Letria.

3. Configurar a prática artística, no que ela representa de entrega, de apelo, de sonho, de exigência, de capacidade de transfigurar o mundo. Representar o espírito poético, a sensibilidade e a vocação do artista, modos singulares de percepção e de relação com o mundo, geralmente através de personagens na sua infância ou juventude

Várias obras se centram sobre a vocação artística.

Refiro, em primeiro lugar, uma série de biografias sobre artistas, género que tem conhecido, nos últimos anos, um incremento assinalável, à imagem do que acontece, também, na literatura para adultos:

– de José Jorge Letria, destaco *O menino que se apaixonou por uma guitarra – Carlos Paredes* (Campo das Letras, 2004), *Mozart, o*

menino mágico (Ambar, 2006), *Mestre Da Vinci* (Ambar, 2006), *Zeca Afonso, o andarilho da voz de ouro* (Campo das Letras, 2007); todas estas biografias traçam, numa abordagem poética e numa escrita de recorte literário, a personalidade artística a partir de vivências da infância, reveladoras de génio e de um temperamento e sensibilidade particulares, traçando depois, de forma breve, o percurso das suas obras, sendo de notar o modo de figuração poética da morte e da intemporalidade do artista através da sua arte;

– de António Torrado, *Este rapaz vai longe. Fernando Lopes Graça quando jovem* (Campo das Letras, 2006), uma narrativa em apurada escrita, que igualmente toma como ponto de referência a infância do artista;

– no que se refere a biografias de poetas, encontramos na colecção *O Meu Primeiro [...]*, da D. Quixote – que incide sobre temáticas várias, da história às artes – os volumes *O meu primeiro Fernando Pessoa* (2006), *A minha primeira Sophia* (2009) e *O meu primeiro Miguel Torga* (2009), respectivamente, da autoria de Manuela Júdice, Fernando Pinto do Amaral e João Pedro Mésseder. Entretecendo, de forma eficaz, elementos biográficos e elementos textuais próprios de cada autor, estes volumes, muito cuidados gráfica e visualmente, constituem uma apelativa iniciação ao universo e à poética de cada um dos escritores, conduzindo o leitor ao longo do seu percurso desde a sua infância.

Mas outros textos de natureza ficcional e/ou poética incidem sobre a representação da sensibilidade artística das personagens.

De Papiniano Carlos, surge, em 1977, o texto poético *Luisinho e as Andorinhas* (1.^a ed., ABLIVRO). Aliando a linguagem da natureza e a linguagem da música, o escritor recria, liricamente, o percurso de Beethoven, desde o despertar da vocação ouvindo as andorinhas nos fios do telégrafo, qual pauta musical, até ao universo das suas composições, com belas imagens poéticas (“*Era / como se um rio / de música, / um rio de pássaros, / de brisa talvez, / poderosa / mas lentamente / o atravessasse*”), e agudo sentido do ritmo, em versos de grande sentido plástico.



De José Jorge Letria, lembro *O Pequeno Pintor* (Vega, 1989), que, sob a forma de fragmentos em prosa poética, configura o mundo e o olhar sobre o mundo do Pequeno Pintor que

tem mãos capazes de fazer cantar as cores. Ensina-lhes a música que há no arco-íris e elas aprendem com a rapidez de um cometa a fazer a travessia da noite.

As cores cantam nos desenhos e nos quadros com uma voz bonita e transparente. Juntam-se muitas crianças para ouvir. Para cantar também. São crianças às cores e sabem todas as músicas que há nas pinturas.

É também um pintor que está no centro do livro *O Arco-Íris* (Afrontamento, 2001), de Flor Campino, que conta a descoberta das cores por um menino, “um menino cheio de “porquês” e “comos”, pintor mas também poeta, que “de tanto pintar e inventar histórias, adoeceu” e é durante essa doença que as várias cores do arco-íris se lhe revelam em suas canções. Adulto, gostava de “conviver com artesãos e gente humilde que sabia do seu ofício” e dizia: “Sonho e manejo de ferramenta, aafiando-se e exercendo-se mutuamente, é que esboroam limites e dão crescente perícia”. É num fluxo de imagens e entre fragmentos de explosão de cores compondo um arco-íris, que a escritora-ilustradora envolve a morte do pintor-poeta. Reunindo poesia e prosa, poder-se-á dizer que se trata de uma narrativa poética.

Narrativa poética é também um livro mais recente desta autora, *A Menina do Búzio* (Afrontamento, 2008), um livro inspirado sobre a presença do invisível, sobre a poesia que emerge das mais pequenas coisas e seres, representando a Menina do Búzio esse indizível da beleza, esse espírito da poesia que tudo transfigura, e que Tirso, um menino sensível atento às pequenas coisas que o rodeiam, capta e vive no seu quotidiano e no seu sonho, dessa acuidade sensível nascendo a escrita de poemas. Já adulto, guarda consigo essa memória poética da infância, lugares a que sempre regressa.



A Maçã Vermelha – Viagem à Infância de Sophia de Mello Breyner Andresen, de Nuno Higinio (Letras e Coisas, 2007), é uma recriação da sensibilidade poética de Sophia, a partir da cena evocada pela poeta no início de “*Arte Poética III*”:

A coisa mais antiga de que me lembro é dum quarto em frente do mar dentro do qual estava, poisada em cima duma mesa, uma maçã enorme e vermelha.

Trazendo a primeiro plano, e em primeira pessoa, a maçã e o gusano que nela mora, o Autor abre o universo imaginário das histórias de Sophia e com elas entretece a história da sua infância, uma história feita de um olhar atento às coisas, da percepção sensível do brilho do real, dos gestos nascidos da origem – “Viste a leveza com que dançou ao redor da mesa? Viste a alegria com que dizia os versos? Viste o cuidado com que me tomou nas mãos e me apertou ao peito?” – perguntava a maçã. E a menina dizia “poemas antigos, mas cujas palavras pareciam pronunciadas pela primeira vez. Pareciam palavras dadas pelo inventor das palavras, palavras que diziam as coisas como se as coisas ditas estivessem ali suspensas da noite”. Tornando visível o trabalho da escrita, o narrador/autor apresenta-se como “um tecelão que, sentado diante do seu tear, vai cruzando fios de modo a que, no final, esta história de outras histórias seja uma história só, um tecido que se desdobra diante dos olhos do leitor e causa agrado”. Nesta singular narrativa, Nuno Higinio recria com grande poeticidade e delicadeza a mundividência de Sophia.

De Sophia de Mello Breyner Andresen, convirá lembrar a obra já clássica *O Cavaleiro da Dinamarca* (1.^a ed., 1964), que, tomando como fulcro narrativo a viagem, transforma a peregrinação do cavaleiro nórdico à Terra Santa (relevando esta componente diegética de um mundo antigo e rural) numa viagem de regresso que se constitui como uma experiência de conhecimento da Europa renascentista, com especial relevo para as belas, ricas e operosas cidades de Veneza e Florença, onde o cavaleiro pôde admirar a arte arquitectónica, e, em Florença, espantar-se com a prática intensa do saber e da ciência e tomar conhecimento da arte italiana, com destaque para a história dos pintores

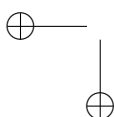


Cimabué e Giotto e do poeta Dante e da sua *A Divina Comédia*. Através do olhar de espanto do Cavaleiro, a narrativa envolve o leitor jovem a que se destina nesse processo de descoberta, encantamento e conhecimento.

4. Problematizar a relação entre a vida e obra de um artista e a relação entre finitude e intemporalidade

Além das biografias artísticas atrás referidas, que abordam a relação vida-obra e, em algumas delas, de um modo poético, a questão da morte e da intemporalidade do artista, há que relevar uma obra particular de José Jorge Letria, estruturada em torno desta problemática – *António e o Príncipezinho* (Ambar, 2004), com ilustrações belíssimas de Teresa Lima. Trata-se da vida e obra de Antoine de Saint-Exupéry, sob a forma de ficção narrativa que começa com a notícia da sua morte. Em movimento auto-reflexivo, o texto enuncia a sua diferença: “Esta história começa onde a sua vida acaba e é escrita com a tinta luminosa que serve para contar o melhor que há nos sonhos” ou, no final da parte introdutória: “Esta história é diferente. Não pode acabar assim. De certa maneira começa onde todas as outras deviam acabar.”. E anuncia a sua matéria: “Aqui, Antoine de Saint-Exupéry [...] chama-se apenas António e tem por companhia o Príncipezinho, personagem de um dos seus livros mais bonitos e sem idade”.

Após um capítulo introdutório que narra a paixão do aviador-poeta pelo voo e pela escrita e as circunstâncias que antecederam e envolveram o seu desaparecimento no mar, a narrativa centra-se sobre a permanência, a permanência do sonho do artista, uma vida para além da morte, a intemporalidade da obra criada e, particularmente, da personagem “O Príncipezinho”. O Príncipezinho, cuja casa “pode ser em qualquer sítio do universo” e para quem “não há fronteiras capazes de limitar a viagem dos sonhos e das saudades que elas, às vezes, trazem consigo”, é, como personagem criada pela imaginação, imortal, e agora, como interlocutor do seu criador, é o elo que permite ligar os espaços e os tempos. Através do diálogo com a personagem, António viaja no tempo e recupera, nas asas do sonho, tanto o tempo da ami-



zade no deserto como a memória da sua infância e os tempos vários da sua vida. Assim, através da memória possível pelo sonho e pelo poder mágico da criatura criada, para quem nada é impossível, o livro conta a vida e a obra do escritor, recriando sentimentos, sonhos, acontecimentos, reflectindo sobre a solidão e os afectos. Para António fica, contudo, a impossibilidade de tocar o mundo real: “tudo nele pertencia já a outro mundo, ao mundo das profundezas do mar e da altura inatingível dos sonhos”. No final, o Príncipezinho “levou António pela mão até uma página branca de um livro ainda por escrever”. E, abrindo ao seu criador todo o espaço possível de escrita e de leitura da vida e da obra, “começava assim uma viagem imaterial que nunca mais havia de terminar, por ser eterna como a imaginação de quem lê e de quem escreve”.

Neste livro comovente, morte e imortalidade do poeta são tratados com uma sensibilidade poética à altura da sua matéria.

5. Dar a ver/ler o objecto artístico, a história, o poema, o quadro, a composição musical, através de uma recriação verbal

O objecto plástico tem sido talvez preferencial no trabalho de recriação literária.

Pioneiro, a vários níveis, foi o álbum *Histórias em Ponto de Contar* de António Torrado e Maria Alberta Menéres (Comunicação, 1984; reed.: Assírio & Alvim, 2006). Subvertendo a tradicional relação texto/ilustrações, esta é uma obra que se escreve como recriação narrativa e poética do conjunto “XX Dessins par Amadeo de Souza-Cardoso”, inspirando-se “nas histórias subentendidas que os desenhos anunciam”, colhendo “as cores implícitas e secretas dos desenhos”, a tinta-da-china, e tornando-os “comunicáveis a uma fruição infantil, através da fantasia narrativa”, segundo palavras da “Apresentação” do livro. Criando como situação central o bordado que mãe e filha vão fazendo, o livro configura um contexto de narração onde a pedido da filha a mãe reconta histórias antigas, que recortam histórias imersas num imaginário maravilhoso, enunciando uma equivalência entre desenhar, bordar e contar, e, em última instância, o escrever, que incor-



pora a sua relação com os motivos plásticos que o desencadeiam, bem como com uma tradição oralizante que transporta no tempo as representações. No final da sequência das histórias, a voz narrativa explicita essa homologia:

As mãos continuaram a trabalhar. / Os desenhos que apareciam, feitos de pontos, uns atrás dos outros / eram como histórias feitas de palavras, umas atrás das outras. / As mãos pararam de trabalhar. / Despontava a hora do remate do bordado, do findar da história, / do baixar da luz, do encostar da porta, do guardar das linhas, / do poisar das coisas. / [...] Mas esta é a hora do fechar do livro.

Esta obra é também pioneira no duplo endereçamento a um público leitor jovem e adulto, construindo-se segundo vários níveis de leitura possível, ou melhor, e segundo palavras justas da “Apresentação”:

sobretudo será para aquele espaço de intercepção onde crianças e adultos, cúmplices, partilham do mesmo contar. A mãe e a filha, donde parte o livro, ambas debruçadas sobre os desenhos por bordar e as histórias por contar, mais do que um recurso desencadeador da narrativa, oferecem-se, no seu modo de estar, em enquadramento de projecto e sugestão. Anunciam uma plataforma serenante de convívio adulto/criança, um patamar de entendimento.

Monica Baldaque, no seu livro *Do outro lado do quadro* (Asa, 2000), faz-nos visitar o Museu Soares dos Reis através de nove obras de oito pintores (duas de Henrique Pousão), quadros (e uma escultura) que são retratos, vários deles auto-retratos, a partir dos quais a Autora faz a recriação da personagem em curtas histórias cheias de imaginação e sentido humano, envolvendo sempre o respectivo pintor (do qual também se apresenta uma breve nota biográfica), numa escrita muito cuidada, e deixando espaço, no final do livro, para o envolvimento do leitor na escrita, ao qual se propõe um último quadro, muito sugestivo,



Menina de castigo de Sofia de Sousa, e páginas em branco a pedir uma história futura.

Ainda neste âmbito da vivificação de museus, há que assinalar a colecção “A Ler, Aprender – Museus para contar e encantar”, promovida pela Câmara de Sintra. Seis museus constituem objecto das histórias, ilustradas por dois grandes nomes da ilustração para crianças e jovens, Danuta Wojciechowska e André Letria. Personagens inesperadas (o camaleão, o pardal ou o limoeiro) captam a atenção do jovem e criam novos olhares sobre as coisas, possibilitando uma viagem sensível pelo património e pelas memórias. O elenco de escritores convidados assegura um conjunto de obras, cuja qualidade é assinalável. A colecção é constituída pelos seguintes títulos: *Duas Irmãs em Odrinhas* (Museu Arquelógico de S. Miguel de Odrinhas) de Gilda Nunes Barata; *O Camaleão Mágico* (Museu de Arte Moderna de Sintra) de Ana Maria Magalhães/Isabel Alçada; *O Escultor, as Aves e o Sonho* (Casa-Museu Anjos Teixeira) de José Jorge Letria; *Não há Borracha que Apague o Sonho* (Museu Ferreira de Castro) de Luisa Ducla Soares; *A Fita Cor de Rosa* (Museu do Brinquedo) de Alice Vieira; *O Perfume dos Limões* (Casa-Museu Leal da Câmara) de António Torrado.

Uma outra colecção foi dedicada por via da imaginação narrativa à leitura de obras de vários pintores. Trata-se da colecção “Olhar um conto” da Quetzal Editores, composta por volumes que, a partir de um universo pictórico, recriam uma história, sendo ainda acompanhados por notas que elucidam sobre a vida e obra quer do escritor, quer do pintor, traçando o seu percurso da infância ao presente.

Em 2001, Vasco Graça Moura publica o conto *As Botas do Sargento*, a partir da pintura de Paula Rego. O Autor cria um fio narrativo através de uma sucessão de sete quadros, de onde as personagens saltam e ganham vida, como num sonho. Em “O Mundo de Paula Rego”, texto construído com base nas palavras da pintora, ela própria estabelece a relação dos seus quadros com histórias conhecidas, vindas da tradição ou da literatura, formulando assim a circularidade entre literatura e pintura.

João Lima Pinharanda, inspirado na obra de Ângelo de Sousa, escreve *História de um Pintor Ambicioso...* (2001). Seguindo de perto os quadros seleccionados, a narrativa procura mostrar o processo de criação artística, na procura da forma que represente o conjunto de todas as formas e linguagens que habitam o mundo, iniciando os jovens leitores na arte abstracta.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada escrevem *O Circo Maravilhoso da Serpente Vermelha* (2001), inspirando-se na obra de José de Guimarães. O fio da história ata uma sucessão de dezasseis obras de arte, construindo uma narrativa em que se evidencia a universalidade da linguagem artística e o poder fantástico da arte contra a morte.

Bernardo Pinto de Almeida, numa leitura da obra de Fernando Lanchas, apresenta o conto *A Última Obra do Pintor* (2002). Cria a personagem-pintor Deodato e conta a sua história desde a sua infância, observador atento das coisas e da natureza, até se tornar pintor famoso, que, convidado para uma homenagem na sua terra natal, aceita dizendo que apresentará aí a sua última obra, uma espécie de instalação que intitula “Infância” e que a todos surpreende pela simplicidade e pelo carácter enigmático. Metáfora do percurso do pintor, das suas raízes e espírito da sua arte, a história mostra o caminhar para uma arte abstracta e contida, cada vez mais simples na economia do desenho e da cor.

Inês Pedrosa, a partir de alguns quadros, relacionados com a infância, de Júlio Pomar, narra a história de *A Menina que roubava gargalhadas* (2002), um conto maravilhoso que toma como modelo muito próximo *Alice no País das maravilhas* de L. Carrol e se orienta para um final moralizante. Laura é uma menina que cai num sonho-delírio pelo buraco grande de uma árvore e, na floresta da Amazónia, vai experienciar a solidão, o medo, a fome, a saudade dos pais, o que lhe servirá de “lição”, constituindo o sonho um meio de aprendizagem.

Nuno Júdice escreveu o conto *O Segredo da Mãe* (2004) inspirado no universo de referência rural de Graça Morais. Os rituais e a forte presença das mulheres, e das marcas do tempo e do seu difícil quotidiano



nos rostos crestados e maduros de experiência, sustentam a inscrição narrativa do sentimento e do poder maternal.

6. Revelar as componentes diversas de uma obra de arte e o modo como se harmonizam na construção de um todo

Exemplar do trabalho de desvelar a complexidade de uma obra de arte e a convergência nela de múltiplas linguagens é o álbum *A História Secreta de Pedro e o Lobo de Sergei Prokofiev*, de João Paulo Cotrim e J. Fazenda (Assírio & Alvim, 2007). A narrativa constrói-se alternando a ilustração, a narração da história de Pedro e o Lobo e o diálogo dos instrumentos musicais, mais o cenário, que, de uma “mansa revolta” contra o papel que são obrigados a representar, chegam a discorrer sobre a interacção e a interdependência de todos os elementos na construção da obra, constituindo uma auto-reflexividade com função hermenêutica, mostrando que a história é uma combinatoria de elementos e processos:

Ora o que se passa nas histórias, mais aquilo que as personagens sentem ou dizem, dependem do que consigamos fazer em conjunto. / Nós somos apenas cenário, coisas pintadas para fazer de conta que é uma paisagem. Mas como seria esta história sem a Corda e sem o Lago?. / Pois também muita gente ficaria sem conhecer as trompas se não houvesse um lobo para elas interpretarem. / Os actores são um pedaço das personagens, tal como o cenário pintado é uma parte do que se conta. [E a voz do narrador é] afinal também ela um instrumento como os outros.

À semelhança da obra artística que toma como objecto, que se constrói como “obra total” no cruzamento de várias linguagens, a linguagem verbal (o narrador), a linguagem musical (os instrumentos), a linguagem plástica (o cenário), este livro trabalha com exigente atenção o diálogo de linguagens e de processos. É magnífico gráfica e plasticamente, tratando também o texto de modo plástico e fazendo convergir na ilustração técnicas várias, que passam pelo desenho, pelos recortes e colagens, pelas texturas, pelo trabalho da cor.



7. Conceber o livro como espaço de articulação e correspondências entre várias linguagens artísticas

Para além da quase totalidade dos títulos destacados nos itens anteriores, que trabalham de maneira particularmente atenta a articulação entre a linguagem verbal, a linguagem plástica e a linguagem gráfica, importa destacar obras que, mesmo quando não elegem a arte como tema, são concebidos como objectos de arte, fazendo convergir várias linguagens e universos artísticos. Indicarei alguns.

Em primeiro lugar, relembro a obra de Sidónio Muralha, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* (1.^a ed.: 1949; reedição fac-similada, althum.com/Centauro, 2010) já referida no ponto 1., primeiro livro para crianças concebido como diálogo interartístico entre os poemas de Sidónio, a pintura de Pomar e a composição musical de Francine Benoît.

De Matilde Rosa Araújo, importa assinalar a obra matricial da moderna poesia para crianças *O Livro da Tila*, cuja primeira edição data de 1957, que, em 1998, conheceu uma edição especial com o título *As Cançõezinhas da Tila* (Civilização), a qual reuniu, para a sua concretização, Maria Keil, nas ilustrações, Fernando Lopes Graça, na partitura, a banda infantil “Os Gambozinos” dirigida por Susana Ralha, na interpretação musical, gravada em CD, que integra a edição. Em 2010, surge uma nova edição simples (Caminho), mas com um notável trabalho gráfico e uma assinalável ilustração de Madalena Matoso que dialoga de modo criativo com os poemas, ampliando-lhes o sentido.

Ainda sobre uma outra obra de Matilde, *A Guitarra da Boneca* (1.^a ed.: Livros Horizonte, 1983), surge, com autoria de Carla Simões, o livro com CD, *Sons p’rá Guitarra da Boneca* (Casa do Professor, 2003), com dez poemas seleccionados da poeta, com música de Joaquim Santos, interpretação musical ao piano de Elsa Marisa Amorim e Ondina Cunha, e interpretação vocal do coro Cantata dirigido por Carla Simões, pondo em relevo a musicalidade e a imagética da poesia de Tila.

De António Torrado, com ilustrações de Leonor Praça, surge em 1972 (Editorial O Século), o belo livro *O Veado Florido*, que, em 1994, conhece uma 5.^a edição (Civilização) ilustrada por Manuela Bacelar a

qual, em homenagem à sua primeira e inconfundível ilustradora prematuramente desaparecida, relê e reinscreve essas primeiras ilustrações, num notável trabalho de citação, numa nova criação que dá ao livro um novo e merecido fôlego.

Exemplo de um trabalho intertextual e interartístico, harmonioso e de rara beleza, é o livro de poesia de Nuno Higinio, *Todos os cavalos... e mais sete* (Cenateca, 2003), com desenhos de Álvaro Siza e grafismo de José Miguel Reis. Além do diálogo entre a tradição oral e a tradição erudita e de dois poemas que se configuram como artes poéticas, entre os “mais sete” comparecem referências da cultura antiga – “Os cavalos de Aquiles”, “Pégaso” –, da tradição literária – “Rocinante”, “O que Alberto Caeiro poderia dizer sobre os cavalos de Marini” –, da pintura e da escultura – “O cavalo de Guernica”, “Os cavalos de S. Marcos” –, e do desenho – “Os cavalos de Siza”. Num movimento auto-reflexivo, o poema aponta para os desenhos que ilustram o livro e o seu processo de criação. Neste dialogismo espelham-se reciprocamente as várias linguagens, configurando na metáfora do cavalo e nas correspondências de representações, o gesto criador.

Também notável ao nível da intertextualidade artística, convocando a mitologia antiga e representações pictóricas e literárias ao longo das épocas, é o livro de José Jorge Letria *Os Animais Fantásticos* (Ambar, 2004), cuja edição apresenta um diálogo texto-ilustração-grafismo, de assinalável qualidade, de tal modo que podemos falar de uma co-autoria.

No campo das relações entre linguagem musical, linguagem verbal e linguagem plástica, destaco três títulos.

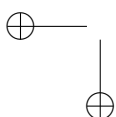
De Rosa Salvado Mesquita, *O Meu Primeiro Mozart* (Dom Quixote, 2006) e *O Meu Primeiro Chopin* (Dom Quixote, 2009), ambos acompanhados de CD, com narração de António Cartaxo e alguns trechos musicais dos compositores. As duas obras procuram caracterizar a sua sensibilidade artística e traçar o seu percurso musical, desde a infância, com alguma poeticidade.



Com concepção, textos e interpretação de Catarina Molder, as belíssimas ilustrações de Danuta Wojciechoswka e a interpretação ao piano de Francisco Sasseti, surge em 2009 o volume *Vamos Cantar os Clássicos* (Caminho), acompanhado de CD. Reúne-se nesta obra um repertório de conhecidas canções de embalar da autoria de compositores estrangeiros, como Brahms, Schubert, Fauré, Poulenc, Rossini, e também de compositores nacionais como Fernando Lopes Graça, Alexandre Delgado ou Eurico Carrapatoso, propondo uma viagem pelos clássicos da canção erudita, que cruza várias linguagens e constitui uma boa iniciação artística.

Por último, há a destacar a relação entre o texto literário e a arte da voz, do dizer como interpretação, fornecendo modelos de leitura. Refiro duas obras que, neste campo foram pioneiras: *A Menina Gotinha de Água* (1963) de Papiniano Carlos, na voz de Carmen Dolores, com música de Eugénio Pepe; e *A Menina do Mar* (1972) de Sophia de Mello Breyner Andresen, na voz de Eunice Muñoz e outros actores, com música de Fernando Lopes Graça. Pena é que estas interpretações tenham ficado esquecidas em vinil e não tenham sido reeditadas, sobretudo acompanhando os respectivos livros.

No campo da poesia, também faltam edições que aliem o texto escrito com a dicção, esquecendo a importância do trabalho da voz, do dizer que interpreta. Sintomático deste esquecimento é o facto de as várias antologias de poemas para crianças e jovens não serem acompanhadas por gravação áudio. Exceptuam-se as antologias temáticas *Poemas com Animais* (2004) e *Poemas da Natureza* (2005), publicadas pela Editora Gailivro, com selecção, organização e declamação de José Fanha. Um outro livro, dirigido mais à formação musical, é *Sementes de Música para bebés e crianças* (Caminho, 2008), de Ana Paula Ferrão e Paulo Ferreira Rodrigues, com canções originais de vários autores. Julgo que a educação da voz e da dicção têm sido descuradas e importaria repensar a sua importância.



*

* *

Não pretendi ser exaustiva nos títulos apontados, apenas quis evidenciar o modo como a arte é tema, motivo e componente constitutiva de muitas obras de Literatura Portuguesa para crianças e jovens, de forma mais acentuada sobretudo na última década.

Da mesma forma, podemos verificar no espaço das realizações culturais para crianças e jovens uma certa atenção crescente aos textos que lhes são dedicados, quer no teatro, quer em espectáculos de dança e musicais, quer mesmo em projectos artísticos compósitos (lembro o projecto de Fernanda Fragateiro no Centro Cultural de Belém *Das Histórias Nascem Histórias*, em 2003, uma espécie de “performance” criativa, que envolvia também os visitantes, em torno das obras de Sophia *A Menina do Mar* e *A Floresta*). Crescente vem sendo este diálogo com as outras artes.

Contudo, a Escola, num afã de (pseudo)modernidade tecnológica, parece muito pouco atenta à vertente da educação pela arte. Os programas de Língua Portuguesa estão imbuídos de uma vertigem tecnocrática, terminológica e quantitativa, exigem velocidade, acumulação, e, assim, produzem nivelamento de tudo, uma amálgama indistinta, reduzindo o texto literário a apenas um entre os vários tipos de textos que é preciso estudar, da acta à receita culinária e ao sms, produzindo um ruído em tudo contrário à fruição e à prática estéticas.

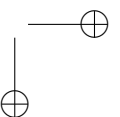
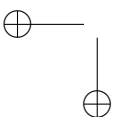
A educação não se fará, porém, se apenas se viajar em auto-estrada. Ela não permite a viagem de conhecimento sensível, isto é, vivido com o corpo e o espírito, dos territórios físicos e humanos, reais e imaginários. É preciso sair da auto-estrada. É preciso tempo, demora, para percorrer estradas, calcorrear caminhos e veredas por onde as geografias se revelam no que lhes é próprio e as distingue. É preciso tempo, vagar, para olhar e ver, ouvir e escutar, sentir os cheiros, os sabores, as texturas, para estabelecer a relação, interagir, pensar, transformar, criar. Só a experiência do mundo (experiência sensorial, afectiva, inte-



lectual) permite conhecer o mundo, ser sujeito de conhecimento e não apenas receptor de informação ou autómata formatação. Por isso a educação pela arte é uma exigência da formação. É um direito. Direito a ser pessoa, a construir-se num processo integrador de uma experiência singular.

É preciso e urgente que a literatura e outras artes tenham na Educação a presença e o relevo que a sua acesa humanidade lhes confere.

Nota: A autora escreve de acordo com a antiga ortografia.







Graciliano Ramos na literatura para crianças e jovens

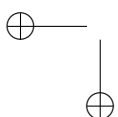
Beatriz Weigert¹⁶¹

Graciliano Ramos nasceu em Quebrângulo, Alagoas, no dia 28 de outubro de 1892 e faleceu no Rio de Janeiro, no dia 20 de março de 1953, tem atuação da maior relevância na construção do romance social do Nordeste brasileiro. Junto com José Américo de Almeida, Raquel de Queirós, Jorge Amado e José Lins do Rego forma o grupo de escritores que, durante os anos trinta, exerce influência na literatura de outros países, nomeadamente na de Portugal e na de Cabo Verde.

Graciliano Ramos possui obra considerável, tendo, alguns de seus livros, sido já traduzidos em espanhol, francês, inglês, italiano, alemão, russo, húngaro, tcheco, polonês e finlandês, bem como levados para o cinema os títulos *Vidas Secas*, *São Bernardo*, *Memórias do Cárcere* e *Angústia*.

Conhecido pela prosa seca, reveladora da secura de ambientes e caracteres, este escritor alinha em sua bibliografia, histórias que parecem constituir momentos de intervalo, ou “pausa de recreio” – no dizer de

¹⁶¹ Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



Osman Lins – para aliviar a dor do destino trágico, descrito e vivido nos caminhos-descaminhos de uma região estigmatizada, que se delimita geograficamente como Nordeste do Brasil.

Mundo alternativo do real eivado de carências é o mundo do imaginário, em que o cotidiano de sofrimento é ultrapassado pela utilização de um recurso de fácil acesso: o sonho.

Sonho alcançado pela janela da arte literária, abrindo para o encantamento mágico, fantástico ou maravilhoso, a instaurar leis e admitir novas realidades.

Graciliano Ramos escreve *A Terra dos Meninos Pelados*, livro que lhe merece o Prêmio de Literatura Infantil, concedido em 1937, pelo Ministério da Educação. Já em 1938, escreve a primeira parte daquele que, em 1944, constituiria *Histórias de Alexandre*. Esses dois livros, juntamente com a *Pequena História da República* (de 1940) reúnem-se no livro *Alexandre e outros Heróis*, que é publicado em 1962, e que em 1982 perfaz a 24.^a edição.

A Terra dos Meninos Pelados é o país de Tatipirun, com a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças. É o país que Raimundo constrói para se refazer das brincadeiras de mau gosto dos meninos de Cambacará, a pequenina cidade onde mora. Raimundo é um menino “diferente dos outros meninos”, porque seus olhos são de duas cores: o olho direito é preto; o olho esquerdo azul. Além disso tem a cabeça pelada.

Num dia em que está por demais incomodado pelo tratamento que os outros lhe dão, escapa-se para outra terra. Entra em casa, atravessa o quintal e ganhando o morro, depara-se com a paisagem que já havia, de imaginação, desenhado. Avança para o país de Tatipirun onde todos os meninos têm rosto parecido com o seu: os mesmos olhos de cores diferentes, e a cabeça sem cabelos.

Graciliano Ramos estrutura o conto em três momentos. O primeiro momento é o do conflito; o segundo é o da amizade; o terceiro, o da superação. No primeiro momento vive o cotidiano hostil; a seguir tem a convivência benfazeja e finalmente, a compreensão. Importante observar que ao evadir-se do ambiente que o atormenta, e entrar no país



do Tatipirun, Raimundo vai recebendo o agrado de todos os seres: são os acidentes geográficos que se endireitam, é a árvore que se desvia, o automóvel que salta, o rio que aproxima as margens, os animais que o auxiliam, os meninos que o rodeiam, todos os elementos integrando-se para proporcionar a Raimundo, uma deambulação sem obstáculos. Então o menino experimenta a alegria. A seguir, Raimundo retorna à casa, retoma suas obrigações, indiferente a agressões, surdo a vozes maliciosas.

A Terra dos Meninos Pelados é história que se narra sozinha raramente denunciando a presença do narrador objetivo, que facilita a livre movimentação da personagem. Esse narrador não se mostra, não intervém, não se intromete, não comenta, não opina. Contudo, percebe-se a sua sensibilidade, pelas escolhas que faz e pelos valores que veicula:

Mas o automóvel piscou o olho preto e animou-o com um riso grosso de buzina: “Deixe de besteira, seu Raimundo. Em Tatipirun nós não atropelamos ninguém.”

O automóvel, com essa receptividade, transmite a simpatia de que Raimundo tanto carece. A animização vai reforçar as marcas identificadoras: neste país de Tatipirun, Raimundo tem parceiros. Ele não é diferente.

*

* *

Tanto quanto *A Terra dos Meninos Pelados* proporciona o conhecimento de um universo estranho, vêm as *Histórias de Alexandre* apresentar experiências curiosas.

Correspondendo à exploração da memória, essas aventuras refazem o espaço da bem-aventurança, escondido no passado. Alexandre conta casos da sua vida, principalmente do tempo em que ele era jovem e





rico. Esse mundo é o das qualidades superiores. (Leiam-se os nomes: Alexandre e Cesária: marido e mulher). A começar pela própria valentia, alçada a um grau superlativo, vem a excelência de seus atributos, de seus pertences, animais e objetos. A coragem de Alexandre é excepcional. Seu bode é inteligente; o papagaio é rezador; o estribo verte prata; a espingarda tem disparo potentíssimo. Grau poderoso possui seu olho. Admiração suprema merece a doença que o acometeu, com reação inusitada de suadouro de febre que lhe inunda a habitação. E especialmente há a mobília de sua casa. Os móveis, construídos com madeira tão absolutamente genuína que, passado certo tempo, deitam raízes e transformam em pomar, o espaço que havia sido a sala de visitas.

(Alternativa metaficcional essa – de Alexandre? – de Graciliano Ramos, pretendendo aliviar o peso da realidade angustiante?)

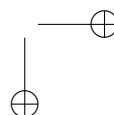
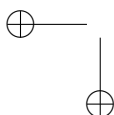
*

* *

A responsabilidade da narração explicita-se, no livro *Histórias de Alexandre*, pela “Apresentação”, em que se informa, entre outros pormenores, que Alexandre era “um homem cheio de conversa” e que Cesária, sua mulher, “fazia renda e adivinhava os pensamentos do marido”. Esta “Apresentação” conclui assim:

São essas histórias que vamos contar aqui, aproveitando a linguagem de Alexandre e os apartes de Cesária.

Como aqui se orienta, lido o título “Primeira Aventura de Alexandre”, já espera-se ouvir a voz de uma personagem-narrador, ficando o autor emudecido e escondido atrás da voz que aparece. Assim, “na sala pequena de Alexandre” em dias e horas escolhidos, vão chegando os





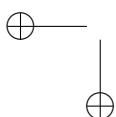
vizinhos que, para ali se deslocam, atraídos pela expectativa agradável do convívio. Não ouvir as histórias de Alexandre.

Esse conjunto compõe a moldura, em que vai ser atualizado aquele lazer. Configura-se a situação do conto enquadrado (dentro da moldura), que é a situação primitiva do ato de narrar. Incluído como recurso da apresentação épica, este é um artifício técnico de concretização e intensificação narrativa. É a narrativa enquadrada, tal como Giovanni Bocaccio (1313-1375) cria em seu *Decameron* e, em cuja sequência, podem-se enumerar outras tantas obras e escritores como Geoffrey Chaucer (1340-1400) com *The Canterbury Tales*; Margarida de Navarra (1492-1549), com *Heptameron*; Straparola (1550), com *Piacevoli Notti*; Basile (1634-1636), com *Pentameron*; e os contos das *Mil e Uma Noites*, com traduções várias, mais a de Antoine Galland, nos anos entre 1704 e 1708.

Os ouvintes desempenham seu papel. Exteriorizam suas emoções, reagem aprovando ou rejeitando as ações que se narram. Como o coro grego, essa plateia não é passiva. Antecipa – talvez! – as reações do leitor, promovendo a sua receptividade ao que será o segundo receptor. Trata-se aqui da eficácia da oralidade: sua retórica. Esse ouvinte “ao vivo”, mas criatura de papel, encena o alcance da credibilidade. Como ensina Wolfgang Kayser, “a narrativa enquadrada é um meio técnico para satisfazer a exigência basilar do leitor para a arte de narrar: isto é a credibilidade do que se narra. – Formam uma exceção as “histórias de patranhas”.

E é com patranhas que se deparam os ouvintes de Alexandre. Como reagem eles? Que efeito produzirão esses contos? Como avaliar a eficácia da persuasão na boca de Alexandre?

Alexandre utiliza uma retórica própria. *Captatio benevolentia* através de recursos vários: finge-se de rogado, argumenta sobre detalhes menos credíveis; suspende a narrativa; provoca a reação dos ouvintes, suspende o conto esperando que os ouvintes adivinhem a sequência. Em especial, solicita a intervenção da esposa, como confirmadora de algumas passagens – “não é Cesária?” – “Aí está Cesária que não me





deixa mentir”. Contudo critica severamente os contadores que têm o hábito de incluir exageros e acréscimos naquilo que narram.

*

* *

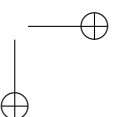
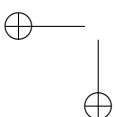
Diz Graciliano Ramos, no póstico de seu livro, que as histórias de Alexandre não são originais, que elas pertencem ao folclore do Nordeste. Nesse caso – como, no posfácio, reforça Osman Lins – “elas possuem valor antropológico”, e dão o testemunho de um imaginário enraizado na tradição. Se essa tradição são as patranhas que o narrador conta, tentando ser o centro de inumeráveis feitos e fatos extraordinários, elas vão alinhar-se na tradição universal. Já na Literatura Latina, aparece o soldado fanfarrão, o *miles gloriosus*; na Literatura Portuguesa, Gil Vicente apresenta o “escudeiro”; na Literatura Francesa, por Alphonse Daudet, o Tartarin de Tarascon; e, na Literatura Alemã, vem o discutido barão de Munchhausen.

As Histórias de Alexandre, identificando-se com a vertente universal da fanfarronice, possuem peculiaridades essenciais. E, se, instintivamente há o riso pelas situações hilariantes; pela via da crítica há outra conduta. De fato, o cenário, o narrador e os ouvintes, que se apresentam, nada possuem em comum com o desfile de gabolices a que se assiste. É preciso atentar às confissões que o narrador faz, para introduzir os seus contos:

Estava aqui pensando no meu tempo de rico dinheiro no baú, roupa fina e um quarto cheio de sapatos de toda a versidade. Botas com esporas de prata e de ouro. Agora é a desgraça que se vê: um pedaço de sola amarrado no casco, espinhos, rachaduras no calcanhar. Não somos nada, não. . .

(“História de uma bota”, p. 60)

www.clepul.eu





Sob esse ângulo, leem-se as aventuras de Alexandre, como o momento de refúgio e esquecimento das dificuldades por que passam os indivíduos ali presos, naquela condição de ignorância e de carência material.

Não é por outro motivo que se ouve Alexandre referir, com respeito, a uma tábua de valores de um nível que ele não possui:

Nunca vi ninguém que soubesse tanto. Esse moço tinha andado nos estudos, defendia presos no júri, conhecia todos os livros do mundo e escrevia por baixo da água.

Henri Bergson, no livro *O Riso*, ensina que o cómico se estabelece, quando há uma superposição de níveis. De tal maneira, que o riso é provocado pelo contraste entre o contexto e o discurso, isto é, o tom solene e cerimonioso atualizado em um contexto de vulgaridade, ou ao contrário, o tom vulgar e popular pronunciado num ambiente formal.

As Histórias de Alexandre produzem um grau máximo de hilaridade pela desproporção que se instala – em vários níveis. É a contradição entre o que se ouve e o que se vê, e é a completa falta de limites entre o possível e o impossível. São ações, reações e efeitos visivelmente desproporcionais.

O exagero tratado de um modo natural, numa linguagem simples, viva e espontânea, leva o ouvinte a associar-se a essa espécie de jogo, e a aderir à lógica do absurdo que o narrador impõe. Com ele, caminha-se através do insólito, mas de um insólito aceito como descontração, como distração da vontade e da inteligência. É a aceitação de uma cumplicidade liberta da responsabilidade.

Se essas aventuras todas serão larga ironia, o nosso riso será contido num *rictus* de crítica. E é Bergson que nos diz que o riso é fruto da alegria “mas o filósofo que o colhe para provar, encontrará, muitas vezes, numa pequena dose de matéria, uma certa dose de amargor”.





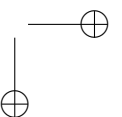
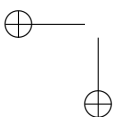
Bibliografia

BERGSON, Henri, *O Riso. Ensaio sobre o significado do cômico*, Lisboa, Guimarães, 1960.

LINS, Osman, “O mundo recusado, o mundo aceito e o mundo enfrentado”, in Graciliano Ramos, *Alexandre e outros heróis*, 39.^a ed., Rio, São Paulo, Record, 1998, pp. 198-200.

KAYSER, Wolfgang, *Análise e interpretação da obra literária*, 7.^a ed., Coimbra, Armênio Amado Editora, 1985.

RAMOS, Graciliano, *Alexandre e outros heróis*, 39.^a ed., Rio, São Paulo, Record, 1998.





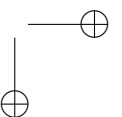
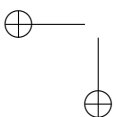
Vozes da poesia infantil brasileira

Marilú Pérez¹⁶²

Este trabalho é uma tentativa de esboçar de que forma se desenvolve a poesia infantil no Brasil e de fazer um levantamento das principais características temáticas e estilísticas que incorpora, em suas várias fases, este desenvolvimento; a saber, a gênese iniciada por Zalina Rolim, o desabrochar do gênero levado adiante por Henriqueta Lisboa e o amadurecimento da lírica alcançado por Cecília Meireles. As obras, *Coração* (1893) e *Livro das Crianças* (1898) de Zalina Rolim, *O Menino Poeta* de Henriqueta Lisboa e *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles, exemplificam as várias fases de um processo evolutivo, do didaticismo de fins de século XIX até a explosão estética do século XX, que acompanhou a definição do gênero poesia infantil na literatura brasileira.

A produção da poesia infantil brasileira, até finais do século XIX, concebe-se no entorno escolar por encomenda ou recomendação, como se comprova na capa dos textos da época (Camargo, *A Poesia Infantil*). Mesmo assim, é bastante limitada, reduzindo-se a poucos escritores, na maioria dos casos consagrados pela crítica e pelo público. Dentre as

¹⁶² Universidade de Porto Rico.



primeiras vozes da poesia para crianças no Brasil destaco Zalina Rolim com dois livros *Coração* (1893) e *Livro das Crianças* (1898).

O caso de Zalina Rolim nos interessa devido à ligação que teve a artista com a escola na sua função de pedagoga, exercendo uma dupla carreira de poetisa e pedagoga. No Brasil de finais de século XIX a sua poesia inaugura o conjunto da temática, religião, natureza e família, que se mantém como base ao longo do desenvolvimento do gênero e revela uma consciência da influência que nos textos exerce a intenção didática no tratamento que dá aos versos relacionados ao assunto. Desta maneira, a sua poesia anuncia uma das principais preocupações dos artistas que representam o amadurecimento da poesia infantil.

No seu primeiro livro *Coração*, os quatro poemas que fecham o livro, “Histórias a Sinhô”, a voz poética, ora na boca do adulto ora na voz da criança, apresenta um modelo de comportamento cívico que, desde as suas origens até pouco tempo atrás, se manteve na produção infantil para garantir uma ordem social. O constante apelo e ênfase à exposição de valores e conceitos evidencia esta preocupação dos autores em cultivar na criança um modelo de conduta regulado pela experiência adulta que tem por objetivo a formação dos futuros cidadãos.

A sua segunda obra: *Livro das Crianças* foi feita por encomenda e patrocinada pelo governo do Estado de São Paulo em 1897. Nela, Zalina não se pode afastar completamente da intenção primária do livro “instruir divertindo”. No entanto, a poetisa conseguiu disfarçar o marcante didaticismo e moralismo dos seus poemas levando em conta, no momento da criação, o público alvo de seu trabalho. Este seu segundo livro é a primeira tentativa de um texto poético infantil.

O livro se compõe de duas partes, de quinze composições cada uma: a primeira dedicada a Sinhô e a segunda às Irmãs. Esta divisão sugere uma gradação no leitor a quem a obra se destina. As poesias da primeira parte do livro incorporam assuntos mais descritivos enquanto a segunda parte está constituída por poesias cujo tema é menos concreto e propõe um grau mais elevado de desenvolvimento intelectual e moral.



Há nestas poesias um empenho evidente na construção dos versos para aliviar assim a pesada doutrina utilizada para a transmissão de modelos. A consciência da natureza do seu público influencia a concepção da sua poesia. Vários recursos servem a este propósito de educar a criança e de iniciá-la na arte poética. Como exemplo podemos citar: o uso prolífico de adjetivos, na maioria dos casos palavras eruditas, ausentes na comunicação cotidiana, é utilizado com o objetivo de ampliar e também descrever com minúcia aquilo que se quer apresentar a um público não familiarizado com o que está descrito. O gosto da criança pela palavra é natural e reside nas formas e sonoridades, mais do que no significado. O adjetivo, pela função que exerce na frase, poderia oferecer uma percepção controlada, mas dada a qualidade e variedade com que ele aparece nos versos, mais do que limitar a visão do leitor, a amplia.

O vocabulário erudito, distanciado da palavra relacionada à cotidianidade da criança, mas tão rico, tanto quanto a sintaxe, são exemplos de um nível de expressão culta que a poetisa pretende desenvolver através da poesia. Este vocabulário longe de dificultar a leitura dos poemas, permite e promove uma maior compreensão das palavras, aumentando o interesse da criança pelo livro. Desta maneira, cultiva-se a aprendizagem da criança através da experiência poética.

O estilo erudito, muitas vezes, representado por uma sintaxe complexa, evidencia também a experimentação com a forma na tentativa de fazer os versos atrativos para o leitor. O arranjo inusual das palavras nos versos propõe o uso da linguagem como material maleável deixando-as disponível para o uso e comunicação da criança.

A pontuação, abundante de interrogações, exclamações e reticências, embora não tenha significação em si, acrescenta movimento aos poemas. Esta ação sugerida pela leitura da pontuação corresponde à intenção da autora de fazer o verso menos estático. Se de um lado a pontuação, através tanto das exclamativas quanto das interrogativas, aproxima esta poesia de uma prosa moralista, por outro lado, acrescenta



certo dinamismo aos versos que, às vezes, se tornam pesados devido ao tema tratado.

A combinação de estrofes e versos com variada extensão é uma constante na poesia de Zalina, e acompanha o desenvolvimento do gênero. Através da estrutura dos versos e da rima neles contida, procura criar a melodia que acompanha a leitura. Em “O Pássaro Cativo”, por exemplo, a combinação de versos de dez e seis sílabas e a rima a partir de um jogo de palavras traduz “o queixume e óleo do infeliz pássaro”. Vinte e duas palavras proparoxítonas diferentes compõem o sistema de rimas deste poema. Além de suprir o leitor com um vasto vocabulário, a criança inicia na experiência artística da construção do verso com uma linguagem rica que para ela se revela.

Estes recursos utilizados por Zalina para compor a sua poesia representam o primeiro esforço que antecipa outros para definir o estilo próprio da poesia infantil. Com a sua poesia Zalina preside um movimento de poetas consagrados na poesia adulta que atraídos e desafiados pela especificidade do novo público se responsabilizam pelo desenvolvimento do gênero.

A contribuição de Zalina Rolim ao gênero da poesia infantil está ligada à sua formação como educadora e a sua atuação como artista. Ela conseguiu imprimir a sua poesia com caracteres moldados na sua formação e apurados na recepção infantil. A feição distintiva da sua poesia combina contemplar o processo da criação pô-lo a par com o desenvolvimento da criança. A consciência do forte didaticismo e moralismo junto com o conhecimento do desenvolvimento da criança no momento de conceber a obra são elementos que distinguem estes versos. De um lado uma linguagem e sintaxe estimulante, do outro a seleção e tratamento dos temas apropriados ao leitor mirim enriquecem a sua obra. Tais características se combinam para reclamar o lugar pioneiro no desenvolvimento da poesia infantil brasileira e começa a definir o gênero que irá desabrochar com a poesia de Henriqueta Lisboa.

Em 1945, Henriqueta Lisboa, figura destacada dentro das letras brasileiras, escreveu para o público infantil *O Menino Poeta*. Anos mais



tarde, organizou também, uma *Antologia para a Infância e a Juventude* (1961), coletânea de poesias de autores nacionais e estrangeiros, traduzidos por ela, e *Literatura Oral para a Infância e a Juventude: Lendas, Contos e Fábulas Populares no Brasil* (1968). A vasta obra de Henriqueta evidencia a sua preparação como artista para a criação de uma poesia, que começa a se afastar do padrão, na qual se privilegie o verso.

O Menino Poeta exhibe a forma de um trabalho preocupado pelo verso como criação artística embora mantenha feições da poesia moral e cívica do início do século. A infância é trabalhada sob um olhar adulto, para quem a experiência primeira é uma lembrança e não uma vivência. A situação cotidiana e “uma percepção de mundo sensível e intuitiva”¹⁶³ caracterizam os seus versos.

Com esta obra, que desponta como uma nova poesia, Henriqueta começa uma produção inovadora e dirigida ao público mirim. Esta poesia traz para o gênero uma nova concepção de verso e propicia uma nova apreciação de estilo. O contato com a criança, resultado da sua experiência na sala de aula, permite à poetisa uma maior compreensão e aproximação à criança, que se reflete no seu poemário infantil.

O interesse da artista em retratar o cotidiano vai além do exemplo; corresponde à tentativa de ampliar o mundo restrito da virada do século. Por isso as figuras já tratadas na poesia anterior adquirem maior dimensão e profundidade. Apesar de serem criadas à imagem e semelhança daquelas que conformam o círculo social da criança, aparecem com uma terceira dimensão que lhes acrescenta humanismo e movimento no espaço infantil. Abandonam a posição estática que mantiveram na poesia anterior, retratando e enfeitando, muitas vezes, o quadro familiar.

Figuras como um menino ladrão, uma mulher vagabunda, uma tia solteirona representam setores particulares de uma sociedade complexa

¹⁶³ Nelly Novaes Coelho, *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Séculos XIX e XX*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995, p. 418.



e centro de convívio de indivíduos. São elementos de um núcleo social mantidos à margem da avaliação e da apreciação. Elas completam o quadro geral da sociedade onde se molda o cidadão educado e útil que se procura na criança.

Henriqueta coloca, muitas vezes, a temática sob um olhar diferente oferecendo uma nova avaliação dos elementos explorados. A morte, assunto tratado em “Maninha”¹⁶⁴ através do diálogo imaginário entre uma criança e a irmãzinha que agoniza, descreve a reação da criança perante esta situação. A descrição da morte oferecida no poema legitima a apreciação que se faz do assunto sob um olhar infantil. A reação calma, sem estranhamentos, natural até, e a ligação entre a morte e a vida evidenciam o desenvolvimento do gênero no tratamento do cotidiano infantil e da criança na aquisição de significado.

A estrutura do poema traduz a mudança no ritmo dos versos, anunciando a morte da menina. Na construção dos últimos versos, eles se quebram em dois dísticos. A regularidade falsa criada pela escolha do verso é quebrada por uma estrofe menor que marca o fim do poema e a morte da criança. O uso de sinais de exclamação fechando a maioria das frases exprime a vontade da criança, como os parênteses marcam a distinção entre realidade e agonia.

O assunto religioso recebe atenção de maneira mais relaxada, humana e tradicional abandonando a rigidez da poesia infantil do início do século. Henriqueta vai adicionar ao assunto as manifestações próprias das tradições concebidas e promovidas no contexto cultural nacional. “Coroação”¹⁶⁵ é, por exemplo, uma referência à cerimônia brasileira na qual se faz homenagem à figura religiosa de Nossa Senhora. O poema descreve uma oferenda de flores para a Virgem por um grupo de meninas. O assunto tratado é a inocência: estado de pureza que garante à criança a sua participação na cerimônia e na premiação de um cartucho

¹⁶⁴ Henriqueta Lisboa, *O Menino Poeta*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1946, pp. 161-162.

¹⁶⁵ *Ibidem*, pp. 73-74.



de amêndoas. A religiosidade aparece ligada à identidade e experiência da criança, permitindo uma aproximação sem estranhamentos.

Henriqueta procura essa naturalidade na coleção de *O Menino Poeta* através de um vocabulário simples e conciso, não precisando de palavras eruditas para instruir. Há um interesse em descobrir o jogo que a palavra encerra, nas letras, nas sílabas, em si. Este aspecto lúdico da linguagem é o elemento que caracteriza esta poesia rítmica e sonora.

O ritmo é definido “pela cadência dos versos, pela regularidade do número das sílabas e pela consonância da rima”¹⁶⁶. Nesta poesia, a própria estrutura é o recurso utilizado para criar um ritmo, geralmente ligado à temática. Vários dos poemas de *O Menino Poeta* tratam o tema da música em si e neles se evidencia o trabalho engenhoso da poetisa na construção dos versos: “Coraçãozinho”, “Tico-Tico”, “Segredo”, “Cantiga de Neném”, “Charanga” e “Caixinha de Música”.

A rima, tanto quanto o ritmo, pela cadenciosa distribuição de acentos e sons sucedidos num intervalo preciso¹⁶⁷, é elemento fundamental na poesia escrita para as crianças. Construir uma poesia onde se privilegie o som, para atrair e manter o interesse do leitor mirim, é a constante a partir do desabrochar do gênero com Henriqueta Lisboa. Os sons da língua portuguesa recebem especial destaque na poesia da poetisa. A brasilidade começa a ser explorada com a abordagem que se faz da língua procurando a distinção do gênero numa fase de amadurecimento. Procura-se uma identidade nacional construída a partir de elementos autóctones.

O livro de Henriqueta Lisboa marca uma fase de amadurecimento do gênero. De um lado iniciou o afastamento do padrão dominante da virada do século ainda dominante, onde se pregavam valores em voga, abrindo espaço para novos assuntos como o cotidiano infantil e elementos nacionais. De outro, emprega recursos poéticos como o verso

¹⁶⁶ Maria Lúcia Amaral, *Criança é Criança: Literatura Infantil e seus Problemas*, Petrópolis, Vozes, 1971, p. 38.

¹⁶⁷ Fryda Schultz de Mantovani, *Nuevas Corrientes de la literatura infantil*, Buenos Aires, Estrada y Cia, S.A. Editores, 1973, p. 26.



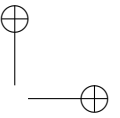
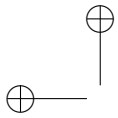
livre e a livre estrofação, e ritmos e rimas não tradicionais, iniciando uma experimentação com a forma.

Não é por acaso que o livro e o último poema do livro recebam o título de *O Menino Poeta*. Existindo *a priori* uma linguagem comum, supõe-se uma comunicação efetiva entre poeta e criança através da metáfora. A metáfora é a linguagem da criança, “El niño se introduce en la realidad y la reelabora de acuerdo con su propia imagen. El niño reproduce la realidad como ella ha penetrado en sus sentidos. Y tal es la actitud del poeta”¹⁶⁸. Esta coleção é uma metáfora de um mundo criado por e para um poeta.

A poesia de Henriqueta mantém uma afinidade com o objetivo de educar, mas é também uma poesia onde a palavra se torna objeto lúdico para a criança. Ela descobre para a criança uma nova dimensão lírica à sua vivência e um mundo para ser entendido e apreciado através da experiência artística.

A proposta desta nova poesia vai achar terreno preparado nos versos de *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles. Cecília teve destacada participação nas letras brasileiras e excelente desempenho acadêmico como professora primária e universitária. Organizou a primeira biblioteca infantil brasileira em 1934, iniciativa que foi imitada e espalhada por todo o Brasil. No seu primeiro livro destinado ao público infantil, *Criança, meu amor* (1927), observamos pequenos quadros que mantém o espírito formador da virada do século que comprometeu a arte com o civismo. O segundo livro, *Festas das Letras* (1937), da série Alimentação lançada pela livraria Globo, foi uma encomenda para a campanha nacional de alimentação da época, no qual se procurava, “criar e cultivar os bons hábitos alimentares na criança, em suas várias fases de desenvolvimento” através de um texto “revestido de certo encantamento”. A coleção contém 23 poemas, um para cada letra do alfabeto português, com breves textos sobre frutas e legumes, onde se exploram os elementos e hábitos necessários para o equilíbrio nutritivo essencial

¹⁶⁸ Elsa Isabel Bornemann, *Poesía infantil: estudio y antología*, Buenos Aires, Editorial Latina, 1976, p. 53.



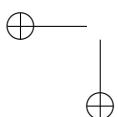
na formação de uma sociedade sadia. Ainda para o público infantil escreveu *Rute e Alberto resolveram ser turista* (1938), livro didático, e *Ruy: pequena história de uma grande vida* (1949), biografia de Rui Barbosa. Em 1951 publica *Problemas da Literatura Infantil*, volume que recolhe as palestras sobre os assuntos pronunciados por ela.

Em 1964, Cecília publica *Ou Isto ou Aquilo*, coleção de poesias escritas para o público infantil. A primeira edição da editora Giroglé foi composta por vinte poemas; mais tarde, em 1969, uma segunda edição foi publicada pela Editora Melhoramentos com trinta e seis poemas; e, uma quinta edição sai pela Editora Nova Fronteira, com cinquenta e sete poemas, que é atualmente a reeditada.

A marca do livro consiste da conformação e concepção do mundo infantil tal qual a criança emerge e mergulha nele. A linguagem do livro se exprime em imagens e sons que a criança, através dos sentidos, registra. Essa participação aproxima a criança do processo criativo, possibilitando uma identificação que produza a fruição dos versos. O mundo que aos poucos vai se desvelando à criança é um mundo poético descoberto, sentido e vivido pelo próprio leitor mirim. A leitura dos versos é uma viagem ao mundo que a criança identifica como próprio. O olhar poético coincide com o olhar infantil.

Percorrendo o cotidiano infantil, Cecília descobre para a criança a poesia que jaz no seu ambiente. Os poemas apresentam situações individuais ou familiares. Nestes quadros, a criança aparece como a criatura enérgica, teimosa, sonhadora, criadora e independente que ela é. O caráter que transparece nestes poemas está impregnado de naturalidade e ingenuidade nos gestos, mas rico de emoções.

Para Cecília as figuras do ambiente familiar propõem um relacionamento de fruição, sem a pretensão forçada de serem utilizadas para proferir uma lição ou ditar condutas. Quando as figuras idosas aparecem, elas são tiradas do círculo em que se movimenta a criança não produzindo estranhamento ou afastamento. Portanto, as figuras recebem a dimensão real que lhes faltava na poesia inaugural. Da mesma maneira que pais e avós são despidos de simbolismos cívicos, os ele-

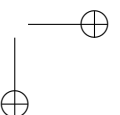




mentos animal e natureza respondem à visão que deles a criança sente. Os animais são considerados como um elemento a mais da natureza com a qual os identificamos. A estreita relação dos bichos com valores cultivados na poesia anterior, desaparece. A apresentação dos animais à criança se faz através das qualidades físicas dos bichos. O relacionamento entre a criança e os animais é de contemplação e fruição. Nem um nem outro pretende outra natureza, respeitando a própria.

O tratamento destas figuras se dá através do jogo de palavras que Cecília utiliza com o propósito de despertar o interesse pela palavra em si e pelo entendimento das partes. Através de uma sutil mudança no vocábulo, alenta-se a exploração da palavra e do poema. Este aspecto lúdico da criação está presente em muitos dos poemas da coleção. Sendo o mundo da criança um mundo lúdico, cheio de imagens, tenta-se explorar tanto os sentimentos que abriga a criança quanto seus sentidos. O mundo que Cecília oferece, constrói-se, muitas vezes, com imagens concebidas para despertar a fantasia e a sensibilidade da criança. “O Eco”¹⁶⁹, por exemplo, explora a experiência ante esse fenômeno e constrói a imagem que dele tem na própria estrutura. O poema está composto por um terceto e três dísticos. O efeito do fenômeno do eco é construído através dos versos. O último verso de cada estrofe vai ficando menor, simulando o desaparecimento do som no espaço: “O menino pergunta ao eco / onde é que ele se esconde. / **Mas o eco responde: ‘Onde? Onde?’**. O menino então pede: **‘Eco, vem passear comigo!’** / Mas não sabe se o eco é amigo / **ou inimigo**. Pois só lhe ouve dizer: **‘Migo!’**” (1-9). O som se perdendo na distância é a imagem que recria o verso decassílabo se convertendo num monossílabo. A voz poética se veste de criança e vai experimentar o jogo do eco. O desconhecido para a criança é surpreendente. O sentimento de confusão, às vezes, traduz-se em surpresa. O fenômeno pode ser ininteligível mas não intimidante. A resposta que o menino recebe no final do poema, “Migo!” (9), sem estabelecer a possível relação “amigo”

¹⁶⁹ Cecília Meireles, *Ou Isto ou Aquilo & Inéditos*, São Paulo, Melhoramentos, 1969, p. 76.





ou “inimigo” exprime esse elemento de dúvida que desperta a fantasia procurando uma resposta.

Cecília trabalha com elementos próximos à criança procurando iniciar e propiciar uma relação poética da criança com seu ambiente. As imagens escolhidas vão despertar a curiosidade e provocar a experimentação. E os sentidos vão se combinar num jogo para produzir imagens de original propriedade. “Rio na Sombra”¹⁷⁰ é um exemplo deste tipo de poema. Neste poema, Cecília combina muito bem os sentidos em imagens sinestéticas como “claro som,” e “som frio” propondo a palavra como objeto lúdico. No poema, os versos recriam o som do rio, ora mais perto, ora mais longe. A imagem se constrói através do uso de monossílabos até tetrassílabos. A extensão recria o murmúrio que o rio emite enquanto vai se arrastando, da maneira como uma sombra vai se prolongando ao longe. O poema carece de “ação”. Não há elemento verbal que descreva o acontecer para compor a imagem. Esta se sugere através dos sentidos desafiando o gasto entendimento racional. A significação nesses versos se constrói através dos sentidos possibilitando novas imagens. A experiência poética fica próxima da brincadeira.

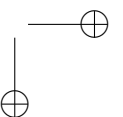
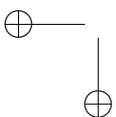
A característica mais importante desta poesia infantil é a linguagem como expressão artística. A artista trabalha com as palavras como trabalharia o escultor malhando a pedra ou o pintor escolhendo a cor certa para seu quadro. A poetisa abandonou definitivamente o didaticismo para construir uma obra onde o ritmo é a melodia que acompanha a viagem que protagoniza os sentidos. A palavra como fonte de criação e fruição culmina com a obra de Cecília Meireles. Nela a poesia é acima de tudo, poesia, fonte de prazer estético para a criança, posto que criada a partir das suas vivências, afetivas e lúdicas, e construída com material rítmico e semântico. A construção dos versos em *Ou Isto ou Aquilo* obedece a um sentido artesanal. Cada poema é uma obra em si para a qual é necessário desenhar uma estrutura particular. A estrutura uniforme e tradicional se enriquece com novas combinações.

¹⁷⁰ Cecília Meireles, *Ou Isto ou Aquilo & Inéditos*, op. cit., pp. 62-63.





Cecília conclui um ciclo no desenvolvimento do gênero na literatura brasileira. A poetisa explora o mundo desde uma perspectiva infantil, levando em conta a natureza e naturalidade da criança. O verso como experiência criativa sem amarras e sentenças morais ou instrutivas representa este amadurecer da produção poética infantil. Com Cecília, a poesia infantil brasileira alcança a sua maturidade.





Bibliografia

AMARAL, Maria Lúcia, *Criança é Criança: Literatura Infantil e seus Problemas*, Petrópolis, Vozes, 1971.

BORNEMANN, Elsa Isabel, *Poesía infantil: estudio y antología*, Buenos Aires, Editorial Latina, 1976.

CAMARGO, Luis Hellmeister de, “A Poesia Infantil no Brasil”, Instituto Latino-Americano da Universidade de Estocolmo e Instituto Sueco do Livro Infantil, Estocolmo, Suécia, Outubro, 1999.

IDEM, “Poesia Infantil e Ilustração: Estudo sobre *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles”. Dissertação Unicamp, 1998.

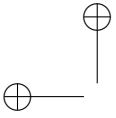
COELHO, Nelly Novaes, *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Séculos XIX e XX*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

LISBOA, Henriqueta, *O Menino Poeta*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1946.

MANTOVANI, Fryda Schultz de, *Nuevas corrientes de la literatura infantil*, Buenos Aires, Estrada y Cia., S.A. Editores, 1973.

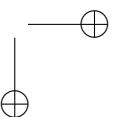
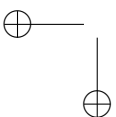
MEIRELES, Cecília, *Ou Isto ou Aquilo & Inéditos*, São Paulo, Melhoramentos, 1969.





ROLIM, Zalina, *Coração*, São Paulo, Typographia de Hennies & Winger, 1893.

IDEM, *Livro das Crianças*, Boston, C. F. Hammett & Company, 1897.





Sentidos de leitura: nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Carla Ferreira¹⁷¹

Apresentação

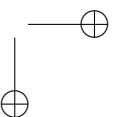
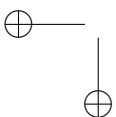
A narrativa “Nós chorámos pelo cão tinhoso”, de Ondjaki, inserida no volume *Os da minha rua*¹⁷², concretiza um relato emotivo da leitura do texto “Nós matámos o cão tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana¹⁷³, realizada por um grupo de alunos da quarta classe em Luanda.

Capitalizando o frutuoso diálogo que se estabelece entre o texto angolano de Ondjaki e a estruturante narrativa moçambicana de Honwana, parece-nos pertinente celebrar o atual protagonismo pedagógico das literaturas de língua portuguesa. Devemos, pois, lembrar que, apesar

¹⁷¹ Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

¹⁷² Ondjaki, “Nós chorámos pelo cão tinhoso” in *Os da minha rua*, Lisboa, Caminho, 2007, pp. 103-107.

¹⁷³ Luís Bernardo Honwana, “Nós matámos o cão tinhoso” in *Nós matámos o cão tinhoso*, 4.^a ed., Porto, Afrontamento, 1972 [1964], pp. 9-46.





do seu consolidado percurso no ensino superior, é muito recente a inclusão destas literaturas nos programas da disciplina de Português do ensino básico e secundário. Resulta, aliás, em grande parte, do sucesso alcançado pelo ensino das literaturas de língua portuguesa na universidade a sua crescente afirmação e visibilidade no ensino não superior, nomeadamente se considerarmos a progressiva consideração da sua especificidade estética e cultural.

Assim, no enquadramento do desenvolvimento das competências associadas ao estudo da leitura literária, os programas recentes, tanto do ensino básico como do ensino secundário, reservam particular atenção às literaturas de língua portuguesa, africanas e brasileira. De especial relevância parece-nos o facto de a sua abordagem surgir, com força institucional, unida a um amplo sentido de educação para a cidadania, bem patente no corpo dos programas da disciplina.

Diálogo e Consciência

Oferecer ao jovem público escolar a leitura de textos de outras literaturas de língua portuguesa, com modelações distintas das que lhe são familiares, configura-se como um processo embrionário da consciência para a diferença. Assim o preconizam, pelo menos, os programas institucionais e certamente também a motivação dos professores responsáveis por este tipo de opção pedagógica.

No mosaico literário da lusofonia, Ondjaki surge como um autor de reconhecido mérito. Segue, por um lado, a linha da narrativa africana sedimentada numa ligação ao quotidiano real, não esquecendo, por outro, o papel [re]criativo da linguagem enquanto arte, na esteira de autores fundadores como, por exemplo, Luandino Vieira.

Além destes aspectos, é certo também que Ondjaki tem conquistado uma justa familiaridade junto do nosso público juvenil e dos docentes da disciplina de Português, notória pela sua inclusão em manuais,





currículos ou em programas como o Plano Nacional de Leitura, participando com frequência em ações desenvolvidas nas escolas e assim privilegiando um contato direto com os seus leitores.

O título “Nós chorámos pelo cão tihoso” compreende, como antes aludimos, uma apropriação recreativa do título “Nós matámos o cão tihoso”, de Luís Bernardo Honwana, publicado em 1964, e que dava nome a um volume de contos do mesmo autor.

Apesar de desejar focar a minha atenção no texto de Ondjaki, a sua abordagem não ficaria completa, ou mesmo perceptível, sem sublinhar a importância do surgimento do texto de Honwana e a sua fortuna crítica, sendo considerado por muitos o texto inaugural da literatura moçambicana.

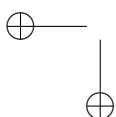
Foi durante muito tempo merecedor de estudos que se orientavam para o universo colonial ali retratado e, conseqüentemente, alvo de muitas leituras que visavam descodificar as teias ideológicas libertadas pelo conto. É devido à sua originalidade e ao estilo narrativo do seu autor que “Nós matámos o cão tihoso” viria, como se infere do texto de Ondjaki, a integrar o *corpus* escolar de países do universo da lusofonia, como Angola.

Não se percebe, por isso, o alcance de uma leitura de “Nós chorámos pelo cão tihoso”, de Ondjaki, sem que se lance, pelo menos, uma ténue ponte com o seu hipotexto, evitando-se desperdiçar uma oportunidade de revelar, sob o signo da mensagem literária, ligações entre países irmãos.

Recuperemos, então, de forma muito breve a narrativa de Honwana.

Ginho, Quim e o grupo de amigos comum, desafiados pelo Sr. Duarte da Veterinária para liquidar um cão tihoso, organizam-se para executar tão apelativa tarefa. Entretanto, Isaura, uma menina com problemas de integração, adoptara esse mesmo cão, brincando com ele e nele sentindo o amigo que não possuía entre os seus colegas.

Ginho relata então todos os acontecimentos em torno da decisão de liquidar o cão, desde os preparativos envolvidos, observando, durante esse processo, o afecto de Isaura pelo cão e tornando-se progressiva-



mente consciente da crueldade do acto de matar o animal, numa crescente cumplicidade com Isaura.

À medida que o momento da morte do cão se aproxima, Ginho apercebe-se de que este, ele próprio e Isaura, possuem algumas semelhanças. Hesitante entre a integração no grupo de amigos e o afecto que acaba por uni-lo ao cão e a Isaura, Ginho escolhe finalmente a inclusão no grupo de companheiros, participando na morte do cão.

Existe, pois, neste texto, uma complexidade relacional entretecida capaz de propor uma reflexão sobre variados tópicos, de alcance pessoal, ético e cultural, reencontrados também na narrativa “Nós chorámos pelo cão tihoso”. Esta relata a experiência marcante da leitura do conto “Nós matámos o Cão Tihoso”, tendo como protagonistas o narrador, Ndalú, e a sua turma da 8.^a classe.

Há, desta forma, um conjunto de características que são ali retomadas, como o protagonismo das crianças, a história do cão tihoso e a presença da emoção e do afecto. Em “Nós chorámos pelo cão tihoso”, o narrador realiza uma descrição no sentido de evidenciar o jogo entre a sensibilidade individual de cada aluno e a reacção colectiva da turma.

Esta leitura juvenil não se deterá em motivações ideológicas, mas revelará, sim, uma sensibilidade à emotividade latente no texto de Honwana, que andou, por longos tempos, desvalorizada. Trata-se assim de uma leitura reformulada, à luz de um outro quadro de valores, como uma restituição da leitura à sua finalidade dialógica com o leitor. Será, na verdade, uma leitura à luz de uma interpelação das emoções veiculadas pela narrativa moçambicana, uma resposta de um grupo de crianças a Isaura, a Ginho e, por que não, ao cão tihoso.



Linhas de leitura

Do ponto de vista da sua organização, o texto compõe-se, na nossa perspetiva, de quatro sequências principais que evoluem numa crescente tensão:

1. Apresentação, que se subdivide em

a) aula de português;

b) leitura e breve retoma do conto “Nós matámos o Cão Tinhoso”, agora com pormenores não apreendidos dois anos antes, informando Ndalú que “já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória [lhe] parecia mais bem contada, com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em literatura silenciosa”, atribuindo esse novo olhar a uma recente maturidade;

2. Caracterização da turma, composta por cinquenta e dois alunos, irrequietos e com o hábito de colocar alcunhas quer a si próprios quer aos professores;

3. Leitura em voz alta, compreendendo os itens

a) leitura da introdução;

b) leitura da Scubidú;

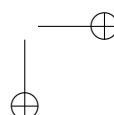
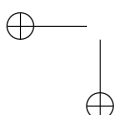
c) leitura do Cabrito;

d) leitura do narrador;

e) apropriação do texto pelo grupo.

À medida que a leitura vai prosseguindo, o texto vai penetrando na alma de cada menino. Cada um individualmente e todos em conjunto sentem o texto e comovem-se com o destino infeliz do cão e de Isaura:

[...] quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos





personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim.¹⁷⁴

Finalmente, a última sequência encerra a conclusão da leitura, sendo notável o modo como a presença do texto se revela a todos sem exceção; perdendo-se, de certo modo, a noção de ficcionalidade, aspeto evidente no seguinte excerto:

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso. Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas.¹⁷⁵

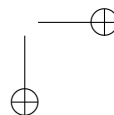
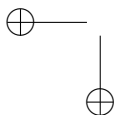
O interesse pedagógico da narrativa de Ondjaki residirá consideravelmente no modo hábil como nos revela a subjectividade da recepção juvenil ao texto de Luís Bernardo Honwana. Toda a narrativa se orienta para a construção de um clima emocionante em torno do jogo entre os leitores juvenis e o destino fatal do cão tinhoso, ali revelado, como verificámos, pelo compasso da leitura em voz alta e dos silêncios e hesitações resultantes do peso do texto.

Ao descrever a turma como um grande grupo de crianças (cinquenta e duas), que aderiam a uma relação entre si marcada pelo gosto pela caricatura (evidente no hábito de invenção de alcunhas), o narrador estabelece uma certa oposição entre as características dos alunos e a carga emotiva e de seriedade comportada pelo conto de Honwana.

No entanto, essa oposição será anulada pela leitura e pela interiorização da emotividade que atravessa “Nós matámos o Cão Tinhoso”, demonstrando-se os efeitos regeneradores e transformadores da leitura literária.

¹⁷⁴ Ondjaki, “Nós chorámos pelo cão tinhoso”, já cit., p. 105.

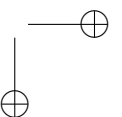
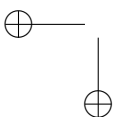
¹⁷⁵ Ondjaki, “Nós chorámos pelo cão tinhoso”, já cit., p. 107.





Assistimos, na realidade, enquanto leitores, a um processo de transfiguração do narrador, em particular, e das restantes personagens juvenis, em geral. Em face da emoção gerada, tudo se anula: o espaço, a irreverência e o ruído, até ficar só o texto e os seus leitores, num diálogo que proporciona uma consciencialização do sofrimento, especialmente o de Isaura e, supostamente, o do cão.

O processo narrativo desenvolvido em “Nós chorámos pelo cão tinhoso” convida, em nosso entender, os leitores a refletir sobre aspetos fulcrais do ato de ler. Entre eles, a interação criativa entre a obra e o leitor e as potencialidades pedagógicas inerentes à leitura literária revelam-se como eixos centrais na construção de cidadãos conscientes, como bem nos lembram os programas da disciplina de Português. O texto de Ondjaki, testemunha, de facto, que a literatura transforma positivamente o sujeito leitor, promovendo a sua maturidade e o seu olhar sobre o outro. No final da narrativa, as personagens e a acção de “Nós matámos o Cão Tinhoso” integram-se no espaço da aula e as crianças da 8.^a classe penetram na narrativa do cão tinhoso. Para tal efeito não deixará de contribuir de forma considerável o discurso assumido por Ndalú, retomando características essenciais de Ginho, nomeadamente a tonalidade juvenil, marcada por frequentes repetições, coloquialidade, incorporando ambos os textos uma escrita geradora de proximidade com o leitor.







Na rota das especiarias ou uma viagem “por mares [já] dantes navegados”

Ana Paula Bernardo¹⁷⁶

“Há sombras que a memória pode imaginar nos mapas entreabertos.”

Helder Macedo, *Partes de África*, 1991, p. 10.

“É o nosso olhar que aprisiona muitas vezes os outros nas suas pertenças mais estreitas e também é o nosso olhar que tem o poder de os libertar.”

Amin Malouf, *As Identidades Assassinas*, 2002, p. 31.

1. Pedagogia pela literatura

Trazemos a este Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens uma leitura com sugestões de abordagem didático-pedagógica do livro *Na rota das especiarias, Diário*

¹⁷⁶ Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



de uma Viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae, de José Eduardo Agualusa, uma das obras que faz parte da lista proposta para leitura autónoma no Plano Nacional de Leitura para o ensino secundário.

O livro, esteticamente apelativo, relata uma expedição à Indonésia preparada por Helena Vaz da Silva, entre 8 e 29 de abril de 2001, onde participaram, além de Agualusa, o artista plástico João Queiróz (ilustrador da obra), alguns jornalistas, um fotógrafo e uma equipa de cinema. Trata-se da narrativa de uma viagem, género diário de bordo, matriz na qual coabitam outras genologias que vão do poema à lenda e à canção, além do dialogismo intertextual. Como diria David Mourão Ferreira, este é um reino de “palavras [...] pomos de encontro ou [...] de conflito [...]”. Há que vê-las, por isso mesmo, à luz dos vários fins a que se destinam, na atmosfera das circunstâncias em que se empregam, na diversidade dos lugares onde fulguram e daqueles outros onde parecem apagar-se”¹⁷⁷.

Os programas de Português do ensino secundário, encarados essencialmente à luz do décimo ano, definem um *corpus* diversificado de textos, tendo em conta modalidades e propósitos diferenciados que vão da leitura funcional à global, seletiva, analítica ou recreativa de textos de várias tipologias de autores da literatura portuguesa, das literaturas de língua portuguesa ou da literatura universal. Ao professor é concedida larga margem de escolha das obras a serem trabalhadas, tendo em conta as características, os interesses ou as motivações dos estudantes, na medida em que a leitura fomenta esse “diálogo hermenêutico entre as estruturas textuais e a memória, a informação, a sensibilidade e a imaginação do leitor-intérprete”¹⁷⁸.

Sublinhamos, por isso, a preocupação do professor em relação aos procedimentos pedagógicos, nomeadamente,

estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo,

¹⁷⁷ David Mourão-Ferreira, “O reino das palavras”, in *Tópicos recuperados. Sobre a crítica e outros ensaios*, Lisboa, Caminho, 1992, p. 25.

¹⁷⁸ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, “Teses sobre o ensino do texto literário”, *Diacrítica*, 13-14, Universidade do Minho, 1998-1999, p. 29.



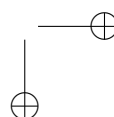
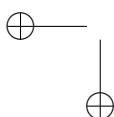
cultural e estético dos alunos [por um lado, e os critérios de seleção deverão privilegiar, por outro] textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza estilística e pela sedução dos mundos representados [recomendando-se ainda o] adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, [...] musicais e [...] filmicos, [numa relação profícua entre o visual, o auditivo e o verbal].¹⁷⁹

Por outro lado, os textos intimistas e de carácter autobiográfico fomentam a busca de si do leitor e facilitam a reconstituição de percursos interiores, permitindo um olhar atento e de aprofundamento da consciência de cada um e da sua relação com o mundo visto que “o intimismo tem como centro o sujeito que se questiona: «quem sou eu?» e «quem sou eu no mundo?»”¹⁸⁰. Estes podem, por isso, propiciar o desenvolvimento de diversas atividades em contexto de sala de aula, no âmbito da leitura, escrita e oralidade, porque os atos de ler e de falar do que se leu, bem como as questões levantadas pela interpretação do lido acabam por induzir e incentivar os alunos ao ato de escrita.

Devido ao seu carácter diáfano, a leitura de textos de género diário pode funcionar como um elemento detonador da escrita na adolescência, escalão etário em que se encontra a maioria dos alunos que frequentam este nível de ensino. A leitura destes textos, pela sua especificidade, permite a discussão de vivências e de valores transmitidos e problematizados nesse tipo de registos, funcionando como apelo às experiências pessoais dos alunos/leitores, levando-os a uma percepção progressiva do jogo realidade/ficção e, neste sentido, geradora de jogos de construção ou desconstrução da verdade do “eu” facilitando o aliciamento para a escrita do autoconhecimento.

¹⁷⁹ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, art. cit., pp. 25-26.

¹⁸⁰ Paula Morão, “O Secreto e o real – caminhos contemporâneos da autobiografia e de outros escritos intimistas”, in *Românica*, n.º 3, Lisboa, Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Cosmos, 1994, p. 22.





Resumindo, diremos que, por este meio, fornecem aos alunos modelos reveladores de uma escrita “testemunho” que, por um lado, joga com a construção do universo interior e, por outro, mediatiza o contacto com outras realidades através do estímulo provocado pela relação destes com os textos problematizando o encontro, o conflito e o confronto de culturas.

São elucidativas algumas ideias de Aguiar e Silva que recompomos para lhes darmos a forma de máximas:

1. Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam, potenciam a língua portuguesa;
2. sob todos os pontos de vista, resgatam-na na sua ligação memorial ao destino e à aventura;
3. no encontro de uma terra, com um povo, uma cultura, assim constituindo o *thesaurus* por excelência da identidade nacional;
4. no pressuposto de que a identidade nacional, tal como a identidade individual se constrói através do diálogo com o(s) outro(s);
5. de maneira a que a identidade de um povo, de uma nação, se vá plasmando, num processo interminável;
6. em diálogo com as culturas de outros povos, de outras nações¹⁸¹.

Margarida Vieira Mendes, numa alusão a Italo Calvino e ao que refere serem as seis qualidades específicas da arte literária que concordariam para a prospeção deste milénio releva:

– *A leveza* (o ler para aprender);

– *A rapidez* (o período da adolescência e o desenvolvimento dos alunos que estão a ser iniciados na literatura a quem não interessa particularmente a abordagem de questões de ordem teórica, temática, linguística ou estética, mas a relação do eu com o mundo e com a escrita. Insiste, por isso, em que qualquer modo de expressão capaz de prender os alunos como as memórias, as cartas, os diários poderá contribuir decisivamente para que os autores permaneçam na sua memória afetiva, e a escola assuma um lugar de edificação de memórias individuais, de

¹⁸¹ Paula Morão, *op. cit.*, p. 30.





ídolos e ícones, e não de vazios, interrupções e alheamentos);

– *A exatidão* (o facto de a língua dos escritores de língua portuguesa permitir enriquecer o léxico, as construções sintáticas e semânticas, “conhecer melhor e mais quantidade”);

– *A visibilidade* (o levar os alunos a compreender a importância do objeto, da ordenação e do percurso da sua aprendizagem na disciplina de Português);

– *A multiplicidade* (o reforço crescente de propostas de leitura de escritores das literaturas de língua portuguesa nos novos programas);

– *A consistência* (a intervenção “inserida numa estratégia de laços fortes, naturais, serenos, duradouros e proveitosos entre a academia e as escolas secundárias”)¹⁸².

Aguiar e Silva destaca ainda a necessidade e a relevância do estudo “nos diversos segmentos do sistema educativo, [de] tipos ou [...] classes de textos [diversificados], numa polifonia consoante e contrastiva, de vozes, de estratégias e de arquiteturas discursivas”¹⁸³.

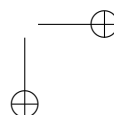
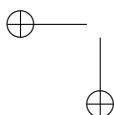
E Bloom, citando e fundido as ideias de Johnson, Bacon ou Emerson acentua, deste modo, a relevância da leitura para a construção do indivíduo:

Ler para manter a capacidade de formar opiniões e apreciações, leitura preparatória para a mudança que é definitiva, universal [...] uma forma de encontrar o que sentimos próximo e pode ser utilizado para ponderar e refletir [...] ler para reforçar o eu [na medida em que] melhorar-se a si próprio já é um projeto suficientemente vasto para a mente e para o espírito [...] ler não para acreditar, não para aceitar, não para contradizer, mas para aprender a partilhar dessa mesma natureza que escreve e que lê.¹⁸⁴

¹⁸² Margarida Vieira Mendes, “Pedagogia da Literatura”, in *Românica*, n.º 6, Lisboa, Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Edições Cosmos, 1997, pp. 156-166.

¹⁸³ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, art. cit.

¹⁸⁴ Harold Bloom, “Porquê Ler”, in *Como ler e porquê*, Lisboa, Caminho, 2000, pp. 19-29.





2. Textualidades

Em relação ao texto do nosso estudo, uma primeira advertência surge logo de início feita pelo prefaciador, Guilherme d'Oliveira Martins, aludindo a “um caso singular”, o da Indonésia, esse grande arquipélago constituído por cerca de treze mil ilhas, com “mais de trezentos grupos étnicos que falam para cima de trezentas e sessenta e cinco línguas diferentes”¹⁸⁵.

Os argumentos utilizados na defesa de tal singularidade são, por exemplo:

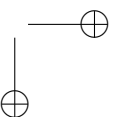
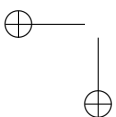
relações antigas e longas [...] a natureza cordial do povo [ou o] conflito aberto nos últimos anos derivado da ocupação de Timor [...] [assinalando a relevância do papel assumido por Portugal no conflito, nessa altura, como mobilizador dos interesses da opinião pública mundial, fatores que o levam a considerar esta obra] um ato de recuperação dos elos afetivos [...] uma redescoberta [...] pelo reencontro de amizades [...] que se reforçaram, apesar de todas as dificuldades e vicissitudes, [ou seja, no seu entender] a memória histórica [a funcionar] como húmus para a sementeira do presente¹⁸⁶

auxiliada pela atitude metódica de registo diarístico [que] encontra na mão de quem produz o texto a preocupação de registar o quê, o quando e o como tudo vai acontecendo ¹⁸⁷ fazendo crónica do vê, ouve, sente e pensa.

¹⁸⁵ José Eduardo Agualusa, *Na rota das especiarias, Diário de uma Viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae*, Lisboa, D. Quixote, 2008, p. 65.

¹⁸⁶ Guilherme d'Oliveira Martins, Prefácio “Um caso singular”, in *Na rota das especiarias, Diário de uma Viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae, op. cit.*, pp. 5-7.

¹⁸⁷ João David Pinto-Correia, “Deslumbramento, horror e fantasia: o olhar ingénuo na Literatura de Viagens” in *O Olhar do Viajante, Dos Navegadores aos Exploradores*, Coimbra, Almedina/CLEPUL, 2003, p. 18.





A estrofe 132 do Canto X de *Os Lusíadas* abre o livro como uma âncora intertextual. Os lexemas “olha” e “vê” surgem como primeiro apelo do “eu” ao “tu” para a observação das ilhas de Tidore e Ternate, no arquipélago da Indonésia. “O olhar permite a saída de si próprio, a indagação e a procura do outro, do objetivo, do diferente!”¹⁸⁸, mas pode também significar o interesse pelo que é visto, pelos outros, pelo mundo exterior.

Do mesmo modo, a forma “vejo”, primeira pessoa do presente do indicativo do verbo ver, abre o texto revelando a marca de subjetividade da utilização do registo de um olhar de viajante que se assume, logo à partida, como sujeito de enunciação. Ao longo da narrativa dar-se-á, amiúde, a passagem do “eu” ao “nós” quando as situações envolvem outros companheiros de viagem, mantendo-se a visão crítica do sujeito enunciador.

Além desta identificação logo marcada, surgem indicações sobre os meios (de transporte) utilizados. Na passagem do passado ao presente este é um percurso que, ao contrário de outros de descoberta de caminhos marítimos, se faz primeiramente por Ar (sinal dos tempos). Assim sendo, o enfoque do primeiro olhar sobre o espaço circundante é de cima para baixo. Essa primeira visão motiva uma reflexão sobre os quatro elementos do universo físico, *point de départ* para outras de carácter existencial.

O sujeito enunciador começa por recordar ao leitor que a Água, essa massa líquida que cobre grande parte da superfície terrestre, foi o segundo elemento depois da Terra a ser utilizado pelo homem na descoberta de novos mundos. No século XXI, esta é uma viagem que começa num avião a sobrevoar o Golfo de Bengala a caminho de Jakarta. No futuro, adverte, “certamente, caminharemos sobre o último dos elementos – o fogo – e, então sim, alcançaremos as estrelas”¹⁸⁹.

Neste, como em outros textos da mesma natureza, encontramos distintas semânticas decorrentes da subjetividade desse olhar, como a es-

¹⁸⁸ João David Pinto-Correia, art. cit., p. 12.

¹⁸⁹ José Eduardo Agualusa, *op. cit.*, p. 10.



tranheza ou o deslumbramento, a decepção ou a projeção da fantasia. Na comparação do novo com o já conhecido, na atitude face ao Outro, no ponto de vista do relato sobre a novidade, a grandeza, a exuberância do verde das paisagens, percepção à distância que se transforma quando a lente de observação torna tudo mais próximo mostrando a olho nu detritos, dejetos, ou seja, “o visto [a oferecer ao] olhar do encarregado do registo [...] a descrição como primeira operação etnográfica [que] constitui, nestes escritos, a intensa atividade [...] para que o descrito se torne mais compreensível e aceite pelo destinatário”¹⁹⁰.

Estamos perante um outro olhar sobre a História, sobre os descobrimentos portugueses, contemplando não só a exaltação e a opulência, não contestando a ideia de troca de afetos e culturas, mas enfatizando “a escravatura, a humilhação e o genocídio das populações indígenas, a extinção de línguas e culturas [ou] a exploração de recursos”¹⁹¹ e, simultaneamente, uma visão crítica do tempo presente.

Enquadrado temporalmente naquela que Fernando Cristovão intitula de “Novíssima”¹⁹² *Literatura de Viagens*, este texto recupera marcas e temas da “Nova”, datada do século XIX, a da época dos exploradores e cientistas, nos tópicos “viagem de conhecimento” ou “viagem cultural” e até da “Tradicional”, dos navegantes do século XVI, com seus relatos impressionistas associados às descobertas de novos mundos, nas descrições do *situ*, marcadas pelo espanto perante a exuberância da paisagem, na forma de diário de bordo ou na recuperação das lições dos bestiários e lapidários antigos.

No caso específico desta obra, essa passagem intergeracional é conseguida, por exemplo, através da apropriação do mistério do aparecimento da figura do dragão, (talvez uma das primeiras manifestações culturais do imaginário mítico, figura recorrente, sob várias formas representativas em muitas civilizações antigas, um símbolo de crença, de

¹⁹⁰ João David Pinto-Correia, art. cit., p. 19.

¹⁹¹ José Eduardo Agualusa, *op. cit.*, p. 11.

¹⁹² Fernando Cristovão (dir. e coord.), *Literatura de Viagens: da Tradicional, à Nova e à Novíssima (marcas e temas)*, Coimbra, Almedina/CLEPUL, 2009.



fantasmas, zumbis ou outras criaturas temíveis), presente em obras tão distantes temporalmente como, p.ex., a do grego Filóstrato, (que dedicou uma extensa passagem da sua *Vida de Apolónio de Tiana*, narrativa que relata, sob a pena de Dimas, seu escriba, uma viagem da Grécia à Ásia onde o autor terá tido contacto com o misticismo oriental).

O modo como são recuperadas as lições dos textos antigos é também visível na utilização da simbologia de certas árvores como a figueira-da-índia, *Ficus benghalensis* (numa possível alusão a *peridexion* ou *perideus*, a árvore da vida, originária da Índia que se pensa ser a figueira sagrada, cujas representações apresentam uma árvore simétrica com um ou dois dragões na base), referências textuais que nos permitem encarar “a língua como *energeia* discursiva, como produtividade textual, como modelação do mundo e do homem e como epifania das potências, dos voos e das funduras da fantasia e da imaginação”¹⁹³.

A literatura assim entendida como língua, como arte, como património, como cultura, um dos axiomas sobre a contribuição da leitura literária para a aquisição e aprimoramento da competência linguística¹⁹⁴, e a disciplina de Português como um espaço de reflexão sobre a literatura e sobre o diálogo que ela estabelece com outras literaturas e culturas, um território de relações de partilhas, de identidades, de diferenças, de lugares de ignorância dos outros e do mundo que não pode ser negligenciado.

3. Abordagem didáctico-pedagógica

Na parte final deste trabalho apresentamos algumas propostas suscetíveis de desenvolvimento em contexto de sala de aula, tendo como objetivo a ampliação de competências comunicacionais (nas componentes linguística, discursiva/textual e sociolinguística), estratégias (estratégias de leitura, execução e avaliação da escrita e da oralidade,

¹⁹³ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, art. cit., p. 24.

¹⁹⁴ Margarida Vieira Mendes, art. cit., p. 155.



utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes e das tecnologias da informação e da comunicação) e formativas para a cidadania (através do desenvolvimento de atitudes fomentadoras da capacidade de autoanálise, do conhecimento de si e dos outros, do reconhecimento do direito à diferença, do respeito por e cooperação com os outros e do sentimento de pertença a uma comunidade cultural).

A apresentação do livro, tendo por base um guião previamente fornecido pelo professor, a partir do qual o aluno fará, sumariamente, a contextualização do autor e da obra, o enquadramento histórico e situacional, o esboçar de contornos interessantes e a leitura de passagens que tenham suscitado o seu interesse, será ponto de partida para esta viagem feita de muitas viagens, onde memória e imaginação se conjugarão como fator de motivação para outras leituras/outras escritas/outras palavras, contributos inalienáveis para o trilhar de caminhos de cada sujeito, no confronto, no conflito e no encontro de percursos diversos por outros percorridos.

Os atalhos poderão ser diferenciados, atendendo às características do grupo-turma no que se refere à faixa etária, interesses, motivações, desenvolvimento sociocultural e cognitivo, como por exemplo:

1. preparação de um roteiro de viagem com informações sobre percursos e interesse dos locais a visitar (a riqueza deslumbrante das paisagens, o encontro com a História, com a arquitetura local, com as gentes e culturas);
2. produção escrita sob forma de diário de bordo ou página de diário, crónica de uma travessia ou relato de uma experiência, a partir da sugestão de um dos desenhos presentes na obra;
3. descrição e interpretação de imagens ou construção de histórias a partir de algumas das ilustrações de João Queiróz que acompanham o texto, fazendo interagir proficuamente o verbal e o visual;
4. elaboração de trabalhos de recolha de outras lendas, apresentadas oralmente por alunos em aula, a partir da leitura expressiva das lendas de Ende, do Palácio das Águas ou dos canhões de Si Jagur e Setomi;

5. realização de pesquisas biográficas sobre personalidades referidas na obra como Pandita Nehru, Nelson Mandela, Suharto, Ramos Horta, Xanana Gusmão, Alialatas, que poderão ser, mais tarde, recuperadas, a propósito do estudo do texto argumentativo, mediante proposta de um guião fornecido pelo professor;

6. execução de trabalhos de pesquisa sobre a figura do dragão ou da figueira-da-Índia (figueira sagrada/árvore da vida) em imagens/iluminuras ou textos de bestiários antigos, com posterior apresentação em contexto de sala de aula;

7. leitura de excertos do livro como motivação para o conhecimento de outras obras referenciadas como a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, *Crónica de uma Travessia*, de Luís Cardoso ou outras como, por exemplo, *Siddartha*, de Herman Hesse ou ainda *A Feira dos Assombrados*, *Um pai em nascimento* e *Catálogo de Sombras*, de José Eduardo Agualusa, propostas do Plano Nacional de Leitura para o ensino secundário.

Tais sugestões visam partir do texto e regressar sempre aos textos, tendo adquirido, ao longo do percurso, “saberes e instrumentos de análise e compreensão que permitam perfazer com segurança, mas sem destruir o mistério e a emoção da descoberta, a viagem textual”¹⁹⁵ guiada pelo professor como homem do leme, seguro mas delicado e discreto, de modo a que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, que leia com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital e com que possui quer no domínio linguístico, quer no literário¹⁹⁶.

Para concluir, sublinhamos a tarefa que cabe ao professor e à escola na formação de leitores “que leiam com gosto, com emoção e com discernimento, [...] na escola, fora da escola e para além da escola leitores [...] que [procurem] nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida”¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, art. cit., p. 25.

¹⁹⁶ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, art. cit., p. 29.

¹⁹⁷ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, art. cit., p. 28.



Bibliografia

AGUALUSA, José Eduardo, *Na rota das especiarias, Diário de uma Viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae*, Lisboa, D. Quixote, 2008.

BIEZAMA, J. P. et al., *Autobiografía y Modernidad Literaria*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1994.

BLOOM, Harold, “Porquê Ler”, in *Como ler e porquê*, Lisboa, Caminho, 2000.

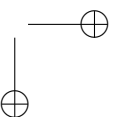
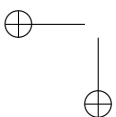
BRAUER-FIGUEIREDO, M. F. e HOPFLE, Karin (eds.), *Metamorfoses do eu: O Diário e outros Géneros Autobiográficos na Literatura Portuguesa do século XX*, Atas da seção 8 do IV Congresso da Associação Alemã de Lusitanistas, Frankfurt, Verlag Teo Ferrer de Mesquita, 2002.

CRISTÓVÃO, Fernando (dir. e coord.), *Literatura de Viagens: da Tradicional, à Nova e à Novíssima (marcas e temas)*, Coimbra, Almedina/CLEPUL, 2009.

IDEM (dir. e coord.), *O Olhar do Viajante, Dos Navegadores aos exploradores*, Coimbra, Almedina/ CLEPUL, 2003.

FOUCAULT, Michel, “A escrita de si” in *O que é um autor*, Lisboa, Vega, 1992.

LEJEUNE, Philippe, *Le Pacte Autobiographique*, Paris, Seuil, 1975.





Na rota das especiarias ou uma viagem “por mares [já] dantes navegados”

283

MENDES, Margarida Vieira, “Pedagogia da Literatura”, in *Românica*, n.º 6, Lisboa, Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Edições Cosmos, 1997.

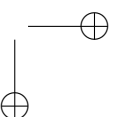
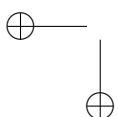
MORÃO, Paula, “O Secreto e o real – caminhos contemporâneos da autobiografia e de outros escritos intimistas” in *Românica*, n.º 3, Lisboa, Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Edições Cosmos, 1994.

IDEM, “Memórias e géneros literários afins: algumas precisões teóricas” in *Viagens na Terra das Palavras*, Lisboa, Edições Cosmos, 1993.

MOURÃO-FERREIRA, David, “O reino das palavras”, in *Tópicos recuperados. Sobre a crítica e outros ensaios*, Lisboa, Caminho, 1992.

ROCHA, Clara Crabbé, *Máscaras de Narciso: Estudos sobre a Literatura Autobiográfica em Portugal*, Coimbra, Almedina, 1992.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, *Diacrítica*, 13-14, Universidade do Minho, 1998-1999.







Sidónio Muralha, andarilho de sonhos e da esperança

Fátima Ribeiro de Medeiros¹⁹⁸

Com as cores do nosso entusiasmo,
vamos desenhar um grande arco-íris de esperança.

Sidónio Muralha, *A Amizade Bate à Porta*

De luar ou do cristal das alvoradas,
lá no alto abrem-se as vidraças
e todas as crianças de todas as raças
avançam no asfalto, de mãos dadas.

Sidónio Muralha, *Os Olhos das Crianças*

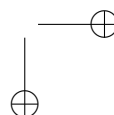
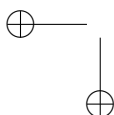
Livre e rubro era o pássaro
que eu inventei para te oferecer,

livre e rubro o seu voo

Sidónio Muralha, *Poemas*

Escritor marcante no que concerne à literatura de receção infantil e juvenil de língua portuguesa, Sidónio Muralha andarilhou, em suas caminhadas de vida e escrita, pelas *sete partidas do mundo*, em particular

¹⁹⁸ Instituto de Estudos de Literatura Tradicional da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.



por entre esse território tão familiar, disperso, próximo e distante que configura o chão da lusofonia. Dado o seu trabalho literário, tanto no Brasil como em Portugal, Muralha é um nome que integra de pleno direito o cânone literário dos dois países¹⁹⁹. Comprometido com as questões sociais desde as primeiras produções literárias, nomeadamente a liberdade e os direitos humanos, e amparado na convicção de que “ninguém pode matar as ideias e ninguém consegue calar um coração generoso”²⁰⁰, atento ao que se passa no mundo e não deve ser escondido, soube trazer essas preocupações para o universo literário infantil e juvenil de uma maneira muito sua, vestidas de sentido de liberdade e confiança e imbuídas de um humor não raras vezes inesperado.

Muralha editou o seu primeiro livro destinado ao público infantil, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*²⁰¹ em 1949, estando já publicados os

¹⁹⁹ Disso mesmo nos dão conta vários investigadores. Em Portugal destacam-se os estudos e reflexões sobre a obra de Muralha com assinatura de António Garcia Barreto, Glória Bastos, José António Gomes e Natércia Rocha. Do lado brasileiro são incontornáveis as referências que lhe faz Nelly Novaes Coelho, nomeadamente no *Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, 1882-1982* (São Paulo, Quíron, 1983, pp. 827-829). Note-se que no *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil* (3.^a ed., São Paulo, Quíron, 1985) esta investigadora valoriza bastante a literatura portuguesa em relação à construção de um *corpus* brasileiro de literatura de receção infantil. Considera como antecedentes literários da literatura brasileira para infância os esopetes medievais, o “Pedro das malas artes” incluído em *Relógios Falantes*, de Francisco Manuel de Melo (o mesmo “Payo de maas artes” da cantiga 1132 de Pero Mendez da Fonseca, incluída no *Cancioneiro da Vaticana*, p. 216, ed. de Teófilo Braga, Imprensa Nacional, 1878), os *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso, as novelas de cavalaria e pastoris vindas dos séculos XVI e XVII, os folhetos de cordel do século XVIII, as obras para a infância da Geração de 70 e da geração seguinte, as recolhas etnográficas do final do século XIX, sendo, de entre estas, mais valorizada a coletânea de Adolfo Coelho *Contos Nacionais para as Crianças*, de 1882, reeditada no Brasil sob o título *Contos da Avozinha*, que, segundo esta investigadora, “influiu nos pioneiros” brasileiros, levando-os a criarem a sua própria literatura. De entre estes, refira-se Júlia Lopes de Almeida (*Contos Infantis*, 1886), Figueiredo Pimentel (*Contos da Carochinha*, 1896) ou Zalina Rolim (*Livro das Crianças*, 1897).

²⁰⁰ Sidónio Muralha, *O Companheiro*, Lisboa, Futura, 1975, p. 26.

²⁰¹ Entretanto, em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial, Sidónio Muralha emi-



seus dois primeiros títulos de poesia com cunho neorrealista – *Beco* e *Passagem de Nível*²⁰². Volvidos 13 anos (1962) e já a residir em São Paulo, volta a publicar para crianças, dando à estampa o popular *A Televisão da Bicharada*, na Editora Giroflé²⁰³. Foi preciso acontecer Abril de 1974 para que retomasse a publicação de livros de receção infantil entre nós – precisamente em 1975, com *O Companheiro* e com *A Amizade Bate à Porta* –, tendo passado então a visitar a sua Lisboa natal com alguma frequência, trazendo já atrás de si um rasto de receção bem-sucedida de vários títulos e o aplauso dos leitores e da crítica. Aqui reencontra velhos amigos, como Leonel Neves, já então dedicado por inteiro às lides da literatura para a infância, ou Matilde Rosa Araújo, com quem sente muita afinidade intelectual.

Debrucemo-nos, pois, sobre a escrita de edição portuguesa com assinatura de Muralha, tendo como destinatário privilegiado a criança.

grara com o amigo Alexandre Cabral para o então Congo Belga. Mais tarde, em 1962, segundo informação de Nelly Novaes Coelho in *Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira* (p. 827), depois de passar por diversos países, radica-se definitivamente no Brasil.

²⁰² Sidónio Muralha deu-se a ler pela primeira vez através do livro *Beco*, de 1941, uma edição de autor. O seu segundo título, *Passagem de Nível*, de 1942, integrou a coleção de poesia neorrealista *Novo Cancioneiro*. Em 1949 seria publicado um volume incluindo estes dois livros, intitulado *Beco Passagem de Nível*, cuja ilustração da capa é de autoria de Júlio Pomar, que nesse mesmo ano ilustrou também *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*. Em 1950, durante umas férias em Portugal, entrega para publicação *Companheira dos Homens*, “novos poemas político-sociais”, com capa novamente ilustrada por Pomar. No volume de 1949 Sidónio Muralha explicará que publicou o seu primeiro livro “graças à intervenção de Bento de Jesus Caraça” (p. 8).

²⁰³ A Giroflé foi uma editora exclusivamente de literatura infanto-juvenil, tendo provocado uma revolução nesse campo no panorama da edição brasileira, tanto pelos textos apresentados como pelas propostas gráficas e pela ilustração, estendendo essa revolução ao formato dos livros e à qualidade do papel. Editaram-se apenas cinco títulos. A editora publicou também o *Boletim Pedagógico Giroflé*, com propostas pedagógicas dirigidas aos educadores. Muralha fundou-a com os portugueses Fernando Correia da Silva (escritor) e Fernando Lemos (fotógrafo e artista plástico). O livro em questão, *A Televisão da Bicharada*, galardoado no ano de publicação (1962) com o primeiro Prémio da II Bienal do Livro de São Paulo, foi rapidamente canonizado pela crítica brasileira.



São onze os títulos impressos em prelos portugueses, seis deles com a chancela da editora Livros Horizonte²⁰⁴. São eles *Bichos Bichinhos e Bicharocos* (poesia, edição de autor, 1949), *O Companheiro* (narrativa, Futura, 1975), *A Amizade Bate à Porta* (narrativa, A Comuna, 1975), *Valéria e a Vida* (narrativa, Livros Horizonte, 1976), *Sete Cavalos na Berlinda*²⁰⁵ (narrativa, Plátano, 1977), *Todas as Crianças da Terra* (poesia, L. H., 197[8]²⁰⁶), *Voa Pássaro Voa*²⁰⁷ (poesia, L. H., 1978), *Helena e a Cotovia*²⁰⁸ (narrativa, L. H., 1979), *Catarina de Todos Nós* (narrativa, Caminho, 1979), *Terra e Mar, Vistos do Ar* (poesia, L. H., 1981) e *O Rouxinol e a sua Namorada* (poesia, L. H., 1983)²⁰⁹. Na edi-

²⁰⁴ A figura tutelar desta editora foi durante 55 anos Rogério Moura, personalidade marcante da edição e do meio associativo editorial tanto antes como após a Revolução de 1974, que apoiou com entusiasmo os projetos editoriais propostos pelo escritor. Rogério Moura completou os 55 anos de editor em 11 de Maio de 2008, tendo falecido seis meses depois, em 23 de Novembro.

²⁰⁵ Ao contrário dos outros títulos de texto ficcional, que contêm apenas uma narrativa, este livro, incluído na coleção Plátano de Abril, é uma coletânea de dez textos curtos.

²⁰⁶ Confirma-se o ano de publicação deste volume como sendo 1978, uma vez que a editora Livros Horizonte detém em seu poder uma carta de Sidónio Muralha, datada de Maio de 1978, acusando a receção de exemplares deste então seu novo título.

²⁰⁷ Este livro resulta da junção de outros dois, editados anteriormente no Brasil, *A Televisão da Bicharada* e *A Dança dos Pica-Paus*, a que foram acrescentados mais alguns textos, tendo sido outros retirados, como “Conversa”, que conhecemos através das obras de Nelly Novaes Coelho já referidas. Desconhecem-se as razões de tais opções.

²⁰⁸ Na bibliografia de Sidónio Muralha inserida no final de *O Rouxinol e a sua Namorada*, pode ler-se que o título *Helena e a Cotovia* foi galardoado com o prémio “Portugal/1979”. Tal informação é ainda dada no *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*, de Garcia Barreto (p. 361). Nos dois casos há apenas menção do prémio, sem qualquer outra explicação. Natércia Rocha na lista de “Prémios Nacionais de Literatura para Crianças” incluída na 2.^a ed. da *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (pp. 187-195) não o refere. Até ao momento, não me foi possível saber qual a proveniência deste prémio.

²⁰⁹ Este título foi publicado postumamente. Todos os títulos de Sidónio Muralha editados pela Livros Horizonte estão incluídos na coleção Pássaro Livre. Publicados no Brasil foram os títulos *A Televisão da Bicharada* (1962), *Um Personagem Cha-*



tora Livros Horizonte, a exemplo do que acontecera na editora Giroflé, Muralha terá os livros ilustrados pelo companheiro Fernando Lemos, à exceção de *Valéria e a Vida*, ilustrado por Soares Rocha.

Ao lermos a sua obra como um todo, uma tela formada por múltiplos fios, descobrimos que a criança e a infância são presença constante, surgindo com persistência desde *Beco* e saltando de livro para livro. Mais que leitor desejado e procurado, a criança é, também, motivo poético, tema e personagem. Considerando que “as crianças são sementes, [são] fontes”²¹⁰, acredita nelas e escolhe-as como destinatárias das suas mensagens. Surgem-nos irrompendo dos textos, com “olhos de espanto” e “lágrimas no rosto [...] / sem livros sem ternura sem janelas”²¹¹, algumas “de olhos adultos, / [...] para quem foi sempre a vida / uma casa de brinquedos / com entrada proibida”²¹². Crianças a quem o poeta procura dizer: “nasceste amanhã, teu nome é futuro”²¹³. O desafio de transmitir valores em que acredita e que defende, lado a lado com a vontade de provocar, de fazer pensar e sorrir, de desconstruir modelos e mitos, fá-lo conduzir a criança leitora pelo(s) seu(s) mundo(s), transformando-a em companheira de viagem, caminhando entre poemas e narrativas onde, a par do sentido poético é evidente o seu grande desejo em consciencializar, em denunciar e, sobretudo, em mostrar caminhos de esperança na construção de um amanhã mais justo e feliz, tendo a seu lado valores como a verdade, a compreensão, a solidariedade, a amizade, a liberdade e a paz, até porque “quando as pessoas se amam, há paz; quando há paz e compreensão há liberdade,

mado Pedrinho (1970), *A Dança dos Pica-Paus* (1976), *Film en Couleur* (1981), *O Trem Chegou Atrasado* (1998), *A Revolta dos Guarda-Chuvas* (1998), *Os Três Cachimbos* (1999), os três últimos tendo integrado a coletânea *Sete Cavalos na Berlinda*, editada em Portugal em 1977, pela Plátano.

²¹⁰ Sidónio Muralha, *Terra e Mar, Vistos do Ar*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981, p. 24.

²¹¹ Idem, *Os Olhos das Crianças*, São Paulo, s. ed., 1963, p. 1.

²¹² Idem, *Beco Passagem de Nível*, Lisboa, s. ed., 1949, p. 59.

²¹³ Idem, *O Andarilho*, Lisboa, Prelo, 1975, p. 213.



justiça”²¹⁴.

A liberdade, assumida como motivo transversal na obra do escritor, desagua em poema na narrativa *Terra e Mar, Vistos do Ar*, onde Muralha aproveita para evocar a Revolução de Abril, que explicara e festejara em momentos anteriores, revolução em que “o passado triste foi queimado numa labareda de cravos vermelhos”²¹⁵:

Liberdade, Liberdade,
em todas, todas as casas,
rima com fraternidade
e a Liberdade tem asas.

Rima com fraternidade,
olhos nos olhos, mão na mão,
– que bom é ter a Liberdade
e um 25 de Abril em cada coração.²¹⁶

Ao falar da paz, cujos pilares são, segundo o escritor, a amizade e a solidariedade, refere-a como o “riacho / [...] que saltita / nas pedras morenas, [...] o livro / que ensina, [...] o cabelo da menina / que o vento / conseguiu soltar, [...] os pardais / de Lisboa / que fazem ninho / nos telhados”, a “mãe que embala / o seu filho” e “todas as crianças / da terra / de mãos dadas”²¹⁷.

Enquanto protagonistas, as crianças estão sempre do lado da justiça e da paz, são como que adjuvantes do narrador/sujeito, acreditam no que ele acredita, defendem o que ele defende, ele que procura implicar os destinatários/leitores, levando-os a empenharem-se nessas causas,

²¹⁴ Idem, *Terra e Mar, Vistos do Ar, op. cit.*, p. 14.

²¹⁵ Idem, *Catarina de Todos Nós*, Lisboa, Caminho, 1979, p. 8.

²¹⁶ Idem, *Terra e Mar, Vistos do Ar, op. cit.*, p. 13.

²¹⁷ Idem, *Todas as Crianças da Terra*, Lisboa, Livros Horizonte, 197[8], pp. 8, 10, 11, 7, 13, 31.



propondo-lhes que façam a diferença de forma a “ajudar a construir um mundo melhor, um mundo de paz”. No seu esforço argumentativo, interpela diretamente os leitores, chamando-lhes “crianças da minha terra”²¹⁸ e declarando:

tenho a certeza que vocês serão melhores do que nós quando forem adultos. Eu amo as crianças, porque elas são o futuro e nós já começamos a ser passado. Vocês devem corrigir os nossos erros.²¹⁹

O voar e o abrir de portas e gaiolas, sinónimos de libertação e de busca da harmonia, são motivos recorrentes ao longo da obra de Muralha, aparecendo em textos como *Helena e a Cotovia*, onde uma criança, Helena, interage com um pássaro, a cotovia, o que traz até esta escrita a ancestral colaboração entre seres humanos e animais, em complementaridade de ações, promovendo empatia e aproximação de identidades:

A verdade, a verdade,
que eu aprendi na escola
é que o voo e a liberdade
não se fecham em gaiola.

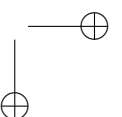
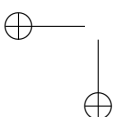
Ter asas como a poesia
é uma coisa tão boa!
Canta, canta, cotovia,
voa, cotovia, voa.²²⁰

A sensibilização para as questões do ambiente e para a defesa do planeta enquanto grande casa de todos os seres vivos é outra das suas obsessões literárias. Tocado pela Declaração de Estocolmo sobre o

²¹⁸ Idem, *Helena e a Cotovia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1979, p. 29.

²¹⁹ Idem, *Terra e Mar, Vistos do Ar, op. cit.*, p. 11.

²²⁰ Idem, *Helena e a Cotovia, op. cit.*, p. 12.



Ambiente Humano, assinada em 1972²²¹, Muralha foi, entre nós, dos primeiros escritores a preocupar-se com a degradação ambiental, colocando essas questões em livro. Para ele, “a natureza é a maior de todas as festas. Ela cria os pássaros que cantam e encantam e também os bichos que saltam e saltitam; salpica de colorido as flores; das pedras e pedregulhos faz romper cascatas; dá ondulações ao mar e aos rios; [...] traça o arco-íris no céu depois da chuva”²²². Daí que não aceite a sua destruição. Lembra, então, que as crianças, “de mãos dadas”, precisam ensinar “aos adultos que todos os machados do mundo não valem o que é vivo, com raízes na terra que é de todos”²²³, e que “também pertence àqueles que ainda estão por nascer”²²⁴. Afirmando que “a ganância maltrata a vida”, denuncia “as indústrias ambiciosas” que “cortaram as árvores que tinham pássaros e ninhos, sujaram o rio”²²⁵, mataram os peixes.

Aflorada em diversas obras, a defesa do meio ambiente tem como momento de maior relevância o livro *Valéria e a Vida*²²⁶ (1976). Aí, denuncia a poluição dos rios, do mar, do ar, recriminando os homens que a provocaram, chamando-lhes “ignorantes”²²⁷. Acredita, porém, na ação e nas palavras de compromisso das crianças a favor da proteção ambiental, uma vez que “palavra de criança não está poluída”²²⁸.

²²¹ A Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano foi assinada em Junho de 1972, durante uma Conferência promovida pela ONU, onde foi escolhido o dia 5 de Junho, dia do seu início, para Dia Mundial do Ambiente. Sem medo de parecer pouco literário ou demasiado doutrinário, Sidónio Muralha refere e cita a Declaração na página 5 de *Helena e a Cotovia*, logo no início da narrativa.

²²² Sidónio Muralha, *Catarina de Todos Nós*, op. cit., p. 14.

²²³ Idem, *Helena e a Cotovia*, op. cit., p. 6.

²²⁴ Idem, *Terra e Mar, Vistos do Ar*, op. cit., p. 8.

²²⁵ *Ibidem*, p. 9.

²²⁶ Trata-se da narrativa a que foi atribuído pela primeira vez o prémio “O ambiente na literatura infantil”, da responsabilidade da Secretaria de Estado do Ambiente, precisamente no ano da sua publicação (1976).

²²⁷ Sidónio Muralha, *Valéria e a Vida*, 4.^a ed., Vila Nova de Gaia, Gailivro, 2009, p. 9.

²²⁸ *Ibidem*, p. 31.



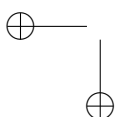
A protagonista, Valéria, está disposta a cumprir a sua parte, por isso, no final do livro, “sorri / e avança no vale, / no verde vale”²²⁹. Ricos em imagens de grande expressividade poética – Natércia Rocha considera-os “prosa poética”²³⁰ – estes textos contêm, em diferentes medidas, um lado pragmático, configurado em recados, alertas e lições. É a afirmação do empenhamento do velho militante da palavra, para quem a escrita de denúncia e de apelo à ação foi sempre uma forma de intervenção.

Enquanto poeta, Sidónio Muralha conserva, segundo as palavras de Nelly Novaes Coelho, “a pureza do olhar inaugural”, a par de “uma grande imaginação e sensibilidade sensorial/auditiva e de um senso de humor contagiante”²³¹. Os protagonistas da sua poesia são sobretudo animais, numa surpreendente diversidade de espécies. O animal é, aliás, motivo recorrente em todas as suas obras. Ora são pequenos animais, quase insignificantes, daqueles que cabem na mão de uma criança, ora animais da esfera doméstica e familiar, “bichos de trazer por casa”, como diria Leonel Neves, ou animais que integram bestiários universais. Há ainda os menos conhecidos, de que o cardial é exemplo, vindos de outras esferas e latitudes, enfim, “bichos, bichinhos e bicharocos”, de vária proveniência, dimensão e estatuto, despertando fascínio e afeto. São animais de conotação positiva, que conseguem somar às particularidades próprias da sua espécie, características e qualidades humanas, reforçando simbologias e valores metafóricos. Todos juntos configuram um bestiário invulgar, mas muito pessoal, onde as aves têm lugar de destaque. A título exemplificativo, repare-se em dois poemas de *Voa Pássaro Voa*. O primeiro, “A caminhada”, é protagonizado por uma espécie muito popular na literatura para crianças, a pata, esse guia infalível, à vontade em todos os meios. O poeta chamou-a à sua obra por diversas vezes.

²²⁹ *Ibidem*, p. 34.

²³⁰ Natércia Rocha, *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, 2.^a ed. atualizada, Lisboa, Caminho, 2001, p. 101.

²³¹ Nelly Novaes Coelho, *A Literatura Infantil/Juvenil*, 3.^a ed., São Paulo, Quíron, 1984, p. 173.



**A CAMINHADA**²³²

Nessa mata ninguém mata
a pata que vive ali,
com duas patas de pata,
pata acolá, pata aqui.

Pata que gosta de matas
visita as matas vizinhas,
com as suas duas patas
seguidas de dez patinhas.

E cada patinha tem,
como a pata lá da mata,
duas patinhas também
que são patinhas de pata.

Este segundo poema, “Fatalidade”, pelo contrário, coloca-nos frente a frente com uma ave pouco notada pela poesia, o peru. A sua escolha serve na perfeição para a pretendida exploração do cómico quer de personagem quer de situação.

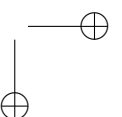
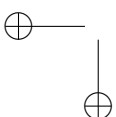
FATALIDADE²³³

Eu conheci um peru
nascido no Peru
num dia
de sol
que dizia
glu-glu
com um sotaque espanhol.

É de criticar
ouvir castanholas

²³² Sidónio Muralha, *Voa Pássaro Voa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1978, p. 30.

²³³ *Ibidem*, *op. cit.*, p. 8.





e pensar
pensar
em caçarolas.

Tudo acontece
um dia
mas se não houvesse
Natais
haveria
perus a mais.

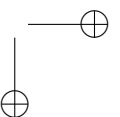
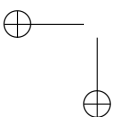
Os dois poemas seguintes põem-nos frente a frente com duas espécies bem diferentes, mas que habitam persistentemente as páginas dos livros para crianças e o imaginário infantil. Na antologia inaugural do poeta, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, somos apresentados a um contador de histórias:

BICHINHO DE CONTA²³⁴

Bichinho de conta
conta...
E o bichinho de conta
contou
que um dia
se enrolou
e parecia
um berlinde pequenino
de tal maneira
que um menino
na brincadeira
com ele jogou...

bichinho de conta
conta...

²³⁴ Idem, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, 3.^a ed., Lisboa, Livros Horizonte, 1981, p. 3.



E o bichinho de conta
contou.

No derradeiro livro de Muralha, *O Rouxinol e a sua Namorada*, encontramos um gato a protagonizar um poema, apoiado num humor inesperado, assumindo sem preconceitos as várias dicotomias da sua condição, doce e dissimulado, sagaz e engenhoso.

O GATO²³⁵

Um gato
entrou na escola
devagarinho
e roubou a sacola
de um aluno.
Fez do aluno gato-sapato,
é um gato gatinho
gatuno.

Como ficou claro pelos textos transcritos, os poemas de Muralha agarram momentos, captam-nos, são *flashes* de situações que vivem de um humor contagiante e até do inusitado, onde o “ludismo está incorporado à própria matéria poética”²³⁶, lado a lado com um certo *non-sense*, construindo uma diferente forma de lógica do poema, afastada do tradicional. É uma poesia que nasce de situações breves e objetivas, frequentemente com final inesperado, repleta de jogos verbais, onde a palavra surge como uma realidade válida por si mesma²³⁷, num processo de reinvenção onde os elementos estruturantes são os sons, o ritmo, o verso curto, as descrições fragmentárias e sintéticas, as relações semânticas e os jogos de sentidos, o uso de figuras e recursos

²³⁵ Idem, *O Rouxinol e a sua Namorada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1983, p. 16.

²³⁶ Nelly Novaes Coelho, *A Literatura Infantil/Juvenil*, op. cit., p. 166.

²³⁷ *Ibidem*, p. 166.



expressivos e retóricos, de que podemos destacar a onomatopeia, a aliteração, a anáfora, a assonância, a comparação, a ironia, a personificação, a reiteração, o paralelismo. Em “Os camelos” podemos identificar alguns destes aspetos, entre outros já referidos.

OS CAMELOS²³⁸

No deserto,
no deserto,

cem camelos,
mil camelos.

De longe e de perto
todos dizem ao vê-los:

– como pode ser deserto
se está cheio de camelos?

Também em “Desenho” estão patentes várias das características apontadas.

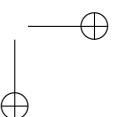
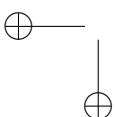
DESENHO²³⁹

Desenhei um mosquito.
Veio o vento e soprou.
Saiu do papel o mosquito
e voou.

Não é caso de briga
mas se o mosquito o picar
não diga
que não sei desenhar.

²³⁸ Sidónio Muralha, *Voa Pássaro Voa*, op. cit., p. 26.

²³⁹ *Ibidem*, p. 22.





Em poemas de formato variável, mas pouco longos, vestindo formas estróficas diversas, o poeta sabe combinar a graça, a ternura, o belo, o sensível, o ridículo, o pitoresco, o lúdico, o inesperado, o insólito, o extravasar de sentimentos, os valores, a mensagem social. Desperta a emoção e a imaginação do leitor, provoca-o, surpreende-o, diverte-o, levando-o a interrogar-se e a construir uma empatia e uma solidariedade ativa com o poema. Se estes processos estão ainda em fase laboratorial em *Bichos*, *Bichinhos e Bicharocos*, têm o seu ponto culminante em *Voa Pássaro Voa*. Em “Xadrez”, o escritor combina vários desses elementos, recorrendo a alguns dos recursos retóricos mais persistentes na sua poética juvenil.

XADREZ²⁴⁰

É branca a gata gatinha
é branca como a farinha.

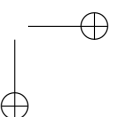
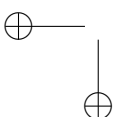
É preto o gato gatão
é preto como o carvão.

E os filhos, gatos gatinhos,
são todos aos quadradinhos.

Os quadradinhos branquinhos
fazem lembrar mãe gatinha
que é branca como a farinha.
Os quadradinhos pretinhos
fazem lembrar pai gatão
que é preto como o carvão.

Se é branca a gata gatinha
e é preto o gato gatão,
como é que são os gatinhos?

²⁴⁰ *Ibidem, op. cit.*, p. 20.





– Os gatinhos eles são,
são todos aos quadradinhos.

Quanto ao poema “Impecilho” [*sic*], reivindica para si uma boa fatia do *nonsense* de *Voa Pássaro Voa*.

IMPECILHO²⁴¹

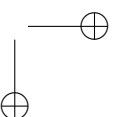
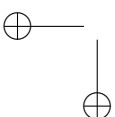
Um elefante
tem que ter atenção,
é um bicho gigante
não cabe na televisão.

Se esticam sua pele
parece um balão.
Deitado no papel
é um grande borrão.

E se você julga
que parece mal
falar assim deste animal,
pode pôr uma pulga
como ponto final.

Em suma, a escrita de Sidónio Muralha para crianças surge como parte de uma obra plurifacetada que deve ser entendida como um todo, num contínuo de valores, conceitos, obsessões, preocupações, motivos, persistências formais e estilísticas, imbuída com frequência de um humor surpreendente, integrando dois modos literários, o narrativo e o lírico, onde crianças, animais e natureza são sujeito e objeto. Entre registos do real e jogos animistas, o escritor mostra ao jovem leitor o que se passa no mundo, não deseja esconder-lhe nada. Fá-lo, apelando à esperança, ao compromisso, à fraternidade, à verdade. Para ele “as verdades são sementes lançadas à terra, trazem o sol dentro, rebentam,

²⁴¹ *Ibidem, op. cit.*, p. 11.



crescem, frutificam, transformam-se em searas imensas no coração da gente”²⁴², constroem caminhos de esperança. Enquanto andarilho de sonhos pretende levar os jovens leitores nessa caminhada e acredita que “um dia, as crianças, as mulheres, os homens, darão a volta ao mundo de mãos dadas”²⁴³, unindo “a humanidade num só abraço”²⁴⁴. Essa é a sua verdade de escritor, aquilo que o leva a pegar na caneta, é esse o seu combate. Até porque, como afirma em *O Andarilho*, não admite “escrever sem alertar as consciências”, já que “calar é ser conivente”²⁴⁵.

Construtor de um discurso literário arquitetado em conceitos como a paz, a liberdade, a defesa dos valores ambientais, numa “vida sem grades”²⁴⁶, criador de páginas ímpares, onde humor e *nonsense* suportam uma fatia importante da dinâmica textual, Sidónio Muralha transporta de livro em livro os mesmos sonhos, a mesma esperança, feitos recados poéticos, até os entregar aos seus leitores, os depositários da mensagem final, a quem faz o derradeiro apelo de que “quebrem as grades / de todas as gaiolas do mundo”²⁴⁷. Acredita que só assim serão capazes de transformar a vida num “canto na madrugada”²⁴⁸, entoado por um pássaro “livre e rubro”²⁴⁹, a quem pede: “voa, pássaro, voa”²⁵⁰.

²⁴² Idem, *Catarina de Todos Nós*, op. cit., p. 7.

²⁴³ Idem, *Terra e Mar, Vistos do Ar*, op. cit., p. 15.

²⁴⁴ *Ibidem*, op. cit., p. 5.

²⁴⁵ Idem, *O Andarilho*, op. cit., p. 213.

²⁴⁶ Idem, *Todas as Crianças da Terra*, op. cit., p. 21.

²⁴⁷ Idem, *O Rouxinol e a sua Namorada*, op. cit., p. 24.

²⁴⁸ Idem, *Terra e Mar, Vistos do Ar*, op. cit., p. 19.

²⁴⁹ Idem, *Poemas (1941-1971)*, Porto, Inova, 1971, p. 124.

²⁵⁰ Idem, *Voa Pássaro Voa*, op. cit., p. 32.



Referências Bibliográficas

BARRETO, António Garcia, *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*, Porto, Campo das Letras, 2002.

COELHO, Nelly Novaes, *A Literatura Infantil/Juvenil*, 3.^a ed., São Paulo, Quíron, 1984.

IDEM, *Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, 1882-1982*, São Paulo, Quíron, 1983.

IDEM, *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*, 3.^a ed., São Paulo, Quíron, 1985.

MURALHA, Sidónio, *A Amizade Bate à Porta*, Lisboa, Editorial “A Comuna”, 1975.

IDEM, *A Televisão da Bicharada*, São Paulo, Editora Giroflé, 1962 (3.^a ed., Rio de Janeiro, Nórdica, 1979).

IDEM, *Beco Passagem de Nível*, Lisboa, s. ed., 1949.

IDEM, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, Lisboa, s. ed., 1949 (3.^a ed., Lisboa, Livros Horizonte, 1981).

IDEM, *Catarina de Todos Nós*, Lisboa, Caminho, 1979.



IDEM, *Helena e a Cotovia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1979.

IDEM, *O Andarilho*, Lisboa, Prelo, 1975.

IDEM, *O Companheiro*, Lisboa, Futura, 1975.

IDEM, *O Rouxinol e a sua Namorada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1983.

IDEM, *Os Olhos das Crianças*, São Paulo, s. ed., 1963.

IDEM, *Poemas (1941-1971)*, Porto, Inova, 1971.

IDEM, *Terra e Mar, Vistos do Ar*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981.

IDEM, *Todas as Crianças da Terra*, Lisboa, Livros Horizonte, 197[8].

IDEM, *Valéria e a Vida*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976 (4.^a ed., Vila Nova de Gaia, Gailivro, 2009).

IDEM, *Voa Pássaro Voa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

ROCHA, Natércia, *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, 2.^a ed. [actualizada], Lisboa, Caminho, 2001.



Eu desenho e os animais falam (trabalho realizado a partir de *O Leão e o Coelho Saltitão*, de Ondjaki)

Raquel Álvares²⁵¹

A imaginação é mais importante que o conhecimento, porque a imaginação é infinita.

Alberto Einstein

No intuito de incrementar a relação de sentidos entre o texto literário e a ilustração, decorreu o evento cultural promovido pela disciplina de Língua Portuguesa, intitulado *Eu Desenho e os Animais Falam*, que contou com a presença da ilustradora Rachel Caiano.

Esta atividade foi realizada a partir do conto angolano *O Leão e o Coelho Saltitão*²⁵² da autoria de Ondjaki, e recontado pela ilustra-

²⁵¹ Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

²⁵² *O Leão e o Coelho Saltitão* é uma recriação de Ondjaki do relato de David Yava Mwau, “*Ciximo Ca Ndumba Na Mbwanda*”. – Estória do *Coelho e do Leão*, publicada no livro *Viximo, contos da Oratura Luvale* de José Samuila Cacueji.

Um enredo com linguagem simples e clara, humor e peripécias que explica a razão





dora²⁵³ do livro, que seguiu o fio narrativo que a memória da tradição oral oferece, como fundo inesgotável para a construção de histórias que explicam ao leitor o enigmático mundo infanto-juvenil.

Os alunos foram ouvintes de uma história especial que os encantou, que os fez esquecer temporariamente de tudo e entrar no território do imaginário, criando assim um tempo de suspensão em que tudo fica como parado ou adquire outros contornos, sugerindo, despertando emoções, estimulando a criação de imagens mentais e proporcionando a interação dos alunos com a narrativa ouvida.

Da observação atenta das ilustrações do livro, os alunos desenharam várias personagens/animais, em pequenas telas, concebidas no espaço e no tempo, muito expressivas e representativas do meio e do ambiente africanos.

Desta familiarização com os desenhos, os alunos escreveram fábulas, fruto da imaginação e da memória dos ouvintes/desenhadores, conduzindo-os a uma aventura fantástica de descoberta e de construção de pequenas narrativas, repletas de alusões simbólicas do universo africano.

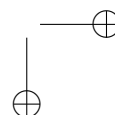
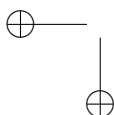
porque o coelho e o leão não são grandes amigos “Na Floresta Grande e mesmo nas outras florestas”.

A Angola de Ondjaki está nesta fábula conforme se pode ler na abertura do livro:

O Leão e o Coelho Saltitão

Há muitos, muitos anos, na Floresta Grande houve um grande problema. Por causa de inundações e de incêndios, havia pouca comida e os animais tiveram que procurar raízes, pequenos bichos e frutos secos para poderem sobreviver.

²⁵³ As ilustrações, a duas páginas, irrompem em grandes manchas de cor sobre as quais é feito a negro, o risco dos contornos das figuras. Uma técnica simples que confere à narrativa pictórica dinamismo, expressividade e movimentação ímpares. São, ainda, incluídos, em pequenos apontamentos, alguns recortes de fotografias de troncos e frutos. O recurso a diversos materiais em complemento das pinturas tem sido, nos últimos anos, uma tendência de muitos dos jovens ilustradores.



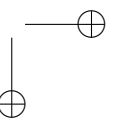
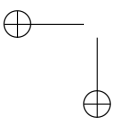


As variações cromáticas e o simbolismo das cores selecionadas, verdes, castanhos, ocres e amarelos, representam os múltiplos sentidos da imaginação e do sonho de cada aluno.

É possível perceber como o imaginário infantil, nomeadamente o olhar ingénuo, ainda parece espreitar por detrás dos olhos e das mãos destes originais criadores de pinturas de animais, em estilos diversificados, que se manifesta na expressividade das personagens, na luz, no movimento, nas perspetivas e focalizações selecionadas recuperando assim, elementos das narrativas tradicionais. É este o universo das telas apresentadas na exposição *Eu Desenho e os Animais Falam*, realizada no ano letivo 2008/2009 pelos alunos do 5.º Ano.

Espera-se que o observador se delicie com a diversidade de olhares que encarnam essa tentativa de comunhão entre o artista e a natureza animal.







Rachel de Queiroz para crianças: *docere cum delectare*

Maria Aparecida Ribeiro²⁵⁴

1. Sempre discuti – e nisso tive boas companhias – se havia diferença entre literatura escrita para adultos (que ninguém diz que é a eles destinada) e literatura para a infância e juventude. Por outro lado, tenho procurado ver se os autores que escrevem para esses dois públicos costumam tratar dos mesmos temas e utilizar linguagem semelhante. Entre eles, interessou-me particularmente a produção de Rachel de Queiroz, por ter sido sempre, como já a chamou Heloísa Buarque de Holanda, uma escritora na contra-mão da história.

Defensora da mulher, mas feminista não assumida, passará ela esses valores às crianças? Amante do sertão e observadora da cidade, mostrando a grande marca que o Rio de Janeiro, onde morou de 1931 até sua morte, em 2003, deixou em sua obra falaria ao público jovem desses dois espaços? E como? Escritora que se pergunta “para onde irá evoluir esta nossa língua portuguesa, que a maioria de nós já chama de brasileira”²⁵⁵, revelará essa preocupação em seus livros para a ga-

²⁵⁴ Universidade de Coimbra.

²⁵⁵ Rachel de Queiroz, *Mapinguari. Lampião. A Beata Maria do Egito*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1989, p. 177.



rotada? E a sua forma de narrar, que inviabiliza uma emoção sempre crescente de que tanto gostam os jovens, será que muda ao escrever para crianças e adolescentes?

2. Na obra de Rachel, corroborando a permanente ancoragem no interior do Nordeste, há um elemento relacionado não só com a sua própria biografia e com a dos cearenses, mas com a do nordestino de uma forma geral – a vocação migrante –, e que dá curso à pergunta deixada no ar há mais de um século: “O primeiro cearense, ainda no berço, emigrara da terra pátria. Havia aí a predestinação de uma raça?”²⁵⁶.

Em *O Quinze*, *João Miguel*, *As Três Marias* e *Dôra Doralina* há sempre situações de trânsito entre o espaço rural e o urbano. Basta lembrar que Chico Bento é retirante e Conceição vive em deslocamento permanente entre o interior (onde estão suas raízes) e a cidade de Fortaleza (onde trabalha); João Miguel nasceu em Inhamuns, morou em Sobral, esteve no Norte, “do Maranhão até o Acre”²⁵⁷; Guta, depois de Fortaleza e do Rio de Janeiro, volta para o sertão, assim como Dôra Doralina que, após muitas andanças por todo o Brasil, retorna à fazenda Soledade, fechando o círculo²⁵⁸.

Também em *Caminho de Pedras* e no *Memorial de Maria Moura* surge a permanente itinerância. O primeiro, passado entre o Rio e Fortaleza, termina (aliás, como *O Quinze*, que fecha com a cavalgada de Vicente para uma direção que se ignora), com a caminhada de Noemi. Já no fim do *Memorial*, totalmente passado no sertão, pode-se ver a Moura no seu cavalo, disparando na frente de todos, a perpetuar a sua errância.

Ora nos textos infantis também está representada uma certa migração. Agora não dos nordestinos, mas de aves. No caso de *Andira*, é

²⁵⁶ José de Alencar, *Iracema e Cartas sobre a “A Confederação dos Tamoios”*, Coimbra, Almedina, 1994, p. 95.

²⁵⁷ Rachel de Queiroz, *Três Romances. O Quinze, João Miguel, Caminho de Pedras*, 2.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1957, p. 207.

²⁵⁸ Idem, *Dôra, Doralina*, 20.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 2004, p. 402.



ela a responsável por ter uma andorinha sido obrigada abandonar o seu ovo, que parecia gorado, para seguir as outras. A situação, porém, que poderia parecer de abandono e infelicidade, o que condenaria à errância, é revertida: a andorinhazinha é criada pelos morcegos que habitam a mesma torre da igreja de cidade do interior (veja-se aí o ensino da solidariedade). Por outro lado, quando a jovem andorinha Andira, já adolescente, começa a ter problemas de identidade (ela quer namorar um morceguinho e ele não lhe dá atenção), a migração volta a funcionar: as andorinhas voltam à torre e Andira reencontra a mãe e conhece o amor num animal de sua espécie – Dart, uma andorinha macho, nascida na América do Norte. Assim Rachel apresenta a errância não só como elemento identitário de um grupo, mas também assinalada pela positividade, uma vez que possibilita o encontro do amor e a ampliação do saber. Veja-se este trecho: “Elas [as andorinhas] conhecem bem o mundo moderno, sabem tudo o que os homens vão inventado – os navios, os aviões, as cidades grandes com suas torres de até cem andares. Já para os morcegos, torre, só a da igreja de Morro Lindo”²⁵⁹.

Já *Cafute & Pena de Prata* gira em torno de dois pintinhos nascidos em meios sociais diferentes e descritos como “pinto-de-pobre” e “pinto-de-rico”. O pobre é Cafute, “pequeno e implicante”, chocado num ninho de palha e criado solto, num galinheiro onde aprendeu cedo a “lutar pela vida”²⁶⁰. O segundo é Pena-de-Prata, filho de uma chocadeira-elétrica, que recebia água e comida no bico e nem tinha nome, até Cafute lhe dar esse. Os dois ficam amigos e, conversando sobre o futuro, vêem que terão um triste fim: no matadouro de um frigorífico ou na faca de uma cozinheira. Angustiadados com tal destino, aproveitam uma porta mal fechada e fogem juntos, à procura de liberdade. Enquanto migram, vão encontrando outras aves, nem sempre receptivas e sempre olhadas de forma crítica pela narradora – todos trocam a liberdade por comida. Surgem um galo criado apenas para

²⁵⁹ Idem, *Andira*, São Paulo, Caramelo, Livros Educativos, 2004, p. 42.

²⁶⁰ Idem, *Cafute & Pena de Prata*, São Paulo, Caramelo, Livros Educativos, 2004, p. 10.



brigar, pombos-correio que só pensam em trabalho, um papagaio preguiçoso, que entrega animais para que os homens os tratem mal, a fim de não perder seus privilégios: “O bom mesmo é engordar enquanto se pode, contar umas lorotas para iludir o dono e ganhar ração melhor. . .” – diz ele²⁶¹. Apesar de a história apresentar as dificuldades e vantagens de uma trajetória em “busca pela liberdade”, não há uma conclusão fechada sobre o assunto como nas fábulas, mas não deixa de haver, sutilmente uma tomada de partido: Pena-de-Prata prefere a estabilidade e se acomoda para ser o rei do terreiro, reforçando um comportamento que veio durante toda a narrativa sendo visto de maneira negativa; Cafute prefere a liberdade e continua sua errância, o que foi sempre mostrado positivamente, apesar das aflições por que passaram os dois pintinhos.

Em *O Menino Mágico*, único livro infanto-juvenil de Rachel todo passado no Rio de Janeiro, já que nos outros ela elege como cenário o sertão ou a cidade do interior, conta-se uma fuga de dois meninos cariocas que se sentem injustiçados em sua cidade. Mas há também, embora de um outro tipo, a migração: aquela que ocorre através do sonho, da imaginação, e que transporta um dos meninos para lugares privilegiados; um deles é o sertão.

Nos textos “para adultos”, a escritora ora denuncia os problemas sociais que nele existem, ora o descreve como paisagem que lhe é cara. N’*O Quinze*, é a “a seca seca” de que fala Mário de Andrade colocada diante do leitor, por narrador e personagens. A narrativa começa com Mãe Nácia pedindo chuva, e, no final, depois de vários meses, ela vem, mas “a triste realidade duramente ainda recordava a seca. Passo a passo, na babugem macia, carcaças sujas maculavam a verdura”²⁶². E a avó de Conceição chorou “amargamente”, “ao ver sua casa, o curral vazio, o chiqueiro da criação devastado, a vida morta, apesar do lençol verde que tudo cobria”²⁶³.

²⁶¹ Idem, *Cafute & Pena de Prata*, op. cit., p. 25.

²⁶² Idem, *O Quinze*, 12.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editoria, 1970, p. 133.

²⁶³ Idem, *O Quinze*, op. cit., p. 134.



A retirada de Chico Bento e sua família atinge momentos dramáticos. E, fosse ela o único motivo de *O Quinze*, sendo o grupo retirante cearense paradigmático de uma miséria ancestral e que atinge apenas uma faixa da sociedade, a denúncia social far-se-ia igualmente intensa. No entanto, Rachel de Queiroz mostra também os prejuízos dos donos das fazendas e intercala a história de Chico Bento com a de Vicente e Conceição.

Dos livros infantis aquele que mais foca o sertão é *Memórias de Menina*. Rachel toca nos problemas sociais, mas só de leve, apontando em “Menina do interior”, “a dura sorte” dessas garotas, que, com a obrigação de tratar dos irmãos menores como se fossem filhos e tendo muitas vezes de pegar na enxada, ficam sem infância. Por outro lado, é também em *Memórias de Menina* que a escritora faz um verdadeiro louvor à paisagem sertaneja. Se na imaginária viagem de Daniel ao Ceará, em *O Menino Mágico*, mostra uma paisagem farta e quase idílica, com açudes, “matinho verde”, “cabritinhos”, “um curral cheio de vacas”, um “chiqueiro de ovelhas” e um luar “tão claro que parecia que estava acesa uma luz fluorescente igual à do banheiro, no Rio”²⁶⁴, o que surge nas *Memórias* é o amor que o homem do interior devota incondicionalmente ao sertão:

A gente de lá adora o inverno, com suas águas, mas também gosta do tempo seco. Aquele sol de verão parece que purifica a terra. Por ali não existem essas doenças dos climas úmidos, como impaludismo, as feridas bravas, a sapiranga nos olhos, tantas outras. Todo mundo colheu e guardou o milho e o feijão. Tendo mais uma cabra para dar leite às crianças, as galinhas no quintal, mandioca para fazer farinha, os sertanejos acham que é uma boa vida.²⁶⁵

O culto da sobriedade que se observa nesse último trecho pode também ser visto, na conclusão de *Não me Deixes*:

²⁶⁴ Idem, *O Menino Mágico*, São Paulo, Caramelo, Livros Educativos, 2004, p. 18.

²⁶⁵ Idem, *Memórias de Menina*, 2.^a ed., Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2006, p. 20.





Há um prazer áspero na permanente descoberta de quanto supérfluo a gente se sobrecarrega e de como é fácil a gente se despojar dele. É como tirar uma casca suja ou uma pele velha, seca, engelhada.

Viver no dia-a-dia, sem conhecer ambição, mesmo porque não há o que se querer. Só comparo o Nordeste à Terra Santa. Homens magros, tostados, ascéticos. A carne de bode, o queijo duro, a fruta de lavra seca, o grão cozido em água e sal. Um poço, uma lagoa é como um sol líquido, em torno do qual gravitam as plantas, os homens e os bichos. Pequenas ilhas d'água cercadas de terra por todos os lados, e em redor dessas ilhas a vida se concentra.

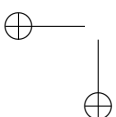
O mais é a paz, o sol, o mormaço.²⁶⁶

No entanto, a beleza da paisagem verde, da babugem, é transmitido a adultos e crianças, de maneira quase exuberante. Numa de suas crônicas de *Falso Mar, Falso Mundo*, Rachel entusiasma-se:

Não é entusiasmo sertanejo, não é patriotismo cearense, mas o sertão está tão lindo, tão lindo, que poderia até competir com as paisagens clássicas de além-mar. O luxo do verde, que toma conta de tudo, o chão, a planta rasteira, as árvores. A água reflete o verde e, se a gente usar um pouco de boa vontade, há momentos em que o céu passa a verde também. E não é um verde macio de folha, é um verde furta-cor, meu deus, como é especial e indescritível! Só varia do verde para a flor. Pois aqui no Nordeste é como na Europa e outras latitudes importantes. O mês de maio é o mês das flores.

Quase tudo florzinha de que não se sabe o nome, florezinhas efêmeras de frágeis corolas que murcham e se encolhem todas ao calor mais forte do sol.

²⁶⁶ Rachel de Queiroz e Maria Luíza de Queiroz, *Tantos Anos: Uma biografia*, 4.^a ed., São Paulo, Editora Arx, 2004, p. 111.





E os bichos também sentem esse ar de primavera. Os bichos bravos e os mansos. As abelhas zumbem diligentes, colhem o seu mel [...].

Os bezerrinhos estão lindos também.²⁶⁷

O mesmo acontece nas *Memórias de Menina*:

Mas, então, por fins de janeiro, começo de fevereiro, de repente, dá uma grande chuva, passa um dia e uma noite chovendo. E, na manhã seguinte, quando a gente se levanta, descobre um milagre.

O chão, as moitas, as árvores – está tudo coberto de verde! Os galhos secos se encheram de rebentos verdes, e a terra está feito um tapete cerrado de brotos verdes que o povo chama “babugem”.

O sertão ressuscita, vestido de verde, e é a coisa mais linda do mundo.²⁶⁸

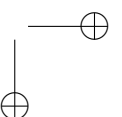
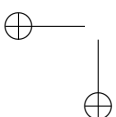
Sem apresentar-se com a fartura das fazendas de açúcar de outros espaços nordestinos, as fazendas de gado e mesmo algumas moradias de beira de estrada têm sempre o que oferecer ao visitante – o leite de uma cabra, um queijo, uma rapadura, feijão, milho, mandioca. A própria natureza, embora sem extremos, torna-se dadivosa: “um fio d’água (que não era mais do que isso, um fio)” fazia estalar a língua: “era melhor do que mel aquela água”²⁶⁹. E a paisagem podia ser uma oferenda aos sentidos: “Os tabuleiros também estavam lindos. Mês de julho – fins d’água, a terra agradecia as chuvas e rebentava em flor.”²⁷⁰. No mês de maio, “até dentro da mata havia flor; os grandes vultos dos louros se transformavam cada um num buquê de noiva, todos brancos da

²⁶⁷ Rachel de Queiroz, *Falso Mar, Falso Mundo*, São Paulo, Editora Arx, 2002, p. 267.

²⁶⁸ Idem, *Memórias de Menina*, op. cit., p. 21.

²⁶⁹ Rachel de Queiroz, *Memorial de Maria Moura*, 11.^a ed., São Paulo, Siciliano, 1998, p. 232.

²⁷⁰ Idem, *Memorial de Maria Moura*, op. cit., p. 271.



florada”; um pau d’arco era “um patriarca, um pai do mato, a copa alta como uma torre, o tronco grosso que nunca ferro de machado ofendeu”, dava “uma sombra escura”; “o ar estava cheiroso, o calor da mata não incomodava”²⁷¹.

Mas esses trechos são poucos, porque regularmente o sertão “nem paisagem tem, no sentido tradicional de paisagem”²⁷². E Rachel chama a atenção da parqueza, até ao falar das delícias da cozinha sertaneja, “sóbria e magra”, de carne “pouca e difícil”, mesmo em se tratando de fazendas de gado²⁷³. É que nas “terras ásperas do sertão” cearense, onde “as ovelhas se confundem com as cabras e têm o pelo vermelho e curto de cachorro do mato”²⁷⁴ não há a já referida riqueza oriunda do açúcar, como em Pernambuco, ou do café, como em São Paulo. Daí o culto da sobriedade.

Embora diga que “não há por onde tentar a velha comparação, a clássica comparação dos encantos do campo aos encantos da cidade”, porque “o sertão não chega sequer a ser campo, é apenas sertão e caatinga”²⁷⁵, Rachel de Queiroz, em contraste com ele, onde ambienta a maior parte de seus romances, desenha o Rio de Janeiro como a cidade grande que parece amesquinhar as personagens, apesar de não ser esse o objetivo de *O Galo de Ouro* nem de *Dôra*, *Doralina*, romances que aí ambienta. Na crônica, porém, mercê dos problemas da cidade serem apresentados com bastante frequência²⁷⁶, o Rio de Janeiro merece trechos do mais exaltado louvor. Como aquele que, em “Viagem de bonde” é posto na boca de um “paraíba”: “– Qual, se no céu faltasse água ou luz, por isso os anjos haveriam de largar de lá? Céu é céu, de

²⁷¹ Idem, *Memorial de Maria Moura*, op. cit., p. 232.

²⁷² Rachel de Queiroz e Maria Luíza de Queiroz, *Tantos Anos: uma biografia*, op. cit., p. 109.

²⁷³ Idem, *Tantos Anos: uma biografia*, op. cit., p. 109.

²⁷⁴ Idem, *Tantos Anos: uma biografia*, op. cit., p. 111.

²⁷⁵ Idem, *Tantos Anos: uma biografia*, op. cit., p. 110.

²⁷⁶ Cf. “O Inferno” in Rachel de Queiroz, *100 Crônicas Escolhidas*, 4.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1976, pp. 126-129.



qualquer jeito. . .”²⁷⁷.

Dos textos infantis, apenas *O Menino Mágico* tem por cenário o Rio de Janeiro, mas nem uma palavra de encantamento ou de crítica à vida citadina aí aparece. O sertão, como já se disse, é o lugar do sonho, do refúgio, da fartura.

3. A educação da mulher e outros problemas sociais

Se n’*O Quinze*, Mãe Nácia representa não só a boa senhora de terras, mas também é o paradigma da educação da mulher nordestina de seu tempo, religiosa e obediente ao marido (lembremo-nos de que ela “aguentou muitas dessas”²⁷⁸), que continua na casadoura irmã de Vicente e, de certa forma, na moderna e afetada Mariinha, Conceição é o modelo novo, que com elas contrasta: lê Max Nordau e livros que tratam da questão do lugar social da mulher, trabalha como professora, ajuda no Campo de Concentração as vítimas da seca, defende a retirante que aluga o filho a outra para que peça esmolas e não admite as “infidelidades” do primo. Apesar, porém, dessas atitudes não tradicionais, não deixa de pensar que o “verdadeiro destino de toda mulher é acalentar uma criança no peito”²⁷⁹.

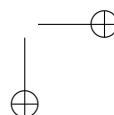
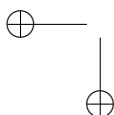
Em *João Miguel*, as mulheres surgem também com força própria. Elas é que são o esteio dos presos. Ainda que carregadas de problemas, Santa, Angélica e a mulher do “milagreiro” são capazes de tirar de si para socorrê-los, o que constitui uma espécie de maternidade. Em *As Três Marias*, onde é focada a educação de moças num colégio de freiras (no caso, as vicentinas, a mesma ordem religiosa da escola onde Rachel fez o curso normal), a par dos exemplos de que a religião não aprimora as pessoas²⁸⁰, a grande crítica é ao modelo de mulher que a sociedade

²⁷⁷ Rachel de Queiroz, *100 Crônicas Escolhidas*, op. cit., p. 145.

²⁷⁸ Idem, *O Quinze*, op. cit., p. 84.

²⁷⁹ Idem, *O Quinze*, op. cit., p. 137.

²⁸⁰ Vejam-se, por exemplo, o medo que as freiras impunham às alunas, as diferenças de tratamento para as órfãs e para as alunas, as atitudes diferentes das Três Marias



procura construir e de que Guta se dá conta:

Logo no dia seguinte ao da minha chegada, houve uma sessão solene, onde, depois de breve prólogo, Madrinha explicou meus novos deveres de filha e irmã mais velha, falou na colaboração que a família esperava de mim. [...] O fim apologético daquilo tudo era preparar em mim a futura mãe de família, a boa esposa chocadeira e criadeira. Eu, no entanto, sentia apenas que queriam aproveitar minha presença em casa, tirar serviços de mim, e os mais interessantes e inglórios.²⁸¹

Aqui, como em “Vida de Hoje”, texto inserido em *Memórias de Menina*, Rachel de Queiroz faz uma revisão do estatuto da mulher. Às crianças ela diz diretamente, depois de comparar como era antigamente com o tempo de hoje: “Não é justo a carga cair toda nas costas da mãe. Ela chega em casa tão cansada quanto os outros e ainda tem que fazer jantar, arrumar a cozinha. E, na sala, os homens da casa ficam numa boa, assistindo à televisão!”²⁸². Mas não pára aí o que Rachel diz às crianças com relação a homens e mulheres. Em *Andira*, em função dos ciúmes que Veludo tem da andorinha com Dart, apesar de estar namorando a morceguinha Neném, comenta: “Homem é mesmo assim: quer todos os direitos só para ele. Não passam de um bando de ciumentos, seja gente, seja andorinha ou morcego”²⁸³.

O mesmo não se dá com a maneira de a escritora encarar, nos textos para adultos, as relações entre donos de terras e seus empregados, o sistema de favor e outros traços do chamado patriarcalismo.

É de maneira natural que Conceição usa de sua influência para conseguir os bilhetes que levarão Chico Bento e sua família para a Amazô-

dante da vida e este comentário da narradora: “A autoridade sem limites parece que corta às superiores de convento toda fonte de humilde e amorosa emoção” (Rachel de Queiroz, *As Três Marias*, 24.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 2005, p. 65),

²⁸¹ Rachel de Queiroz, *As Três Marias*, *op. cit.*, p. 80.

²⁸² Idem, *Memórias de Menina*, *op. cit.*, p. 10.

²⁸³ Idem, *Andira*, *op. cit.*, p. 40.



nia, prejudicando, certamente, outras pessoas na mesma situação. Por outro lado, o bom convívio entre patrões e empregados – que fica bem patente n’*O Quinze* – reflete palavras da própria escritora, ao falar das fazendas cearenses:

[...] nossas fazendas sempre foram pobres, fazendas de gado, nunca tiveram aquela fartura das fazendas baianas ou pernambucanas, onde o senhor de engenho era uma personalidade. A despeito das ideologias, sempre fomos amigos dos nossos empregados, éramos compadres dos nossos vaqueiros. No nosso meio nunca havia esse problema de terra, porque a gente sempre deu a terra para o morador plantar. Eu posso ter muita coisa, mas nunca cobre um caroço de feijão de um trabalhador meu.²⁸⁴

E mesmo em *Dôra, Doralina*, onde Senhora governa com mão forte e atemoriza, usando o estatuto de viúva, estratégia que, depois de sua morte Dôra irá repetir, mostra uma relação afetiva entre os donos da terra e os que nela trabalham. Nunca, porém, se fala em salário, pagamento, folga; o sistema é o de “casa e comida” ou de terra para plantar, em troca de mão-de-obra. Antônio Amador, Maria Milagre, Xavinha, e até Delmiro fazem parte desse sistema, sempre reforçado pelo compadrio, que, de uma forma ou de outra, significa escravidão. Nascido forro, Duarte não é porém reconhecido pelo pai e trata Marialva, sua meia-irmã, de quem gosta e a quem protege por Sinhazinha. Os empregados têm o mesmo estatuto da natureza e a posse do senhor sobre eles é hereditária, seguindo o ciclo da vida, como se vê nesta fala de Dôra:

Mas era meu. Ali eu não tinha que lutar com ninguém – ali era meu – e, acima de tudo, eu era dali. Não havia uma folha de mato que me fosse estranha, um bicho, um inseto, um passarinho, um peixe, que me fosse estranho – e que me estranhasse. Os velhos caducando eram meus para zelar, aturar e acompanhar na hora da morte. As filhas das cunhãs velhas eram minhas cunhãs novas.²⁸⁵

²⁸⁴ *Cadernos de Literatura Brasileira*, 4, Instituto Moreira Salles, 1997, p. 28.

²⁸⁵ Rachel de Queiroz, *Dôra, Doralina*, *op. cit.*, p. 407.





Em “Vida de hoje”, porém diz às crianças, para justificar que todos, numa casa, devem trabalhar para mantê-la arrumada:

[...] foi-se o tempo em que havia empregada doméstica e era só pedir para ter tudo “na mão”. Comida pronta, cama feita, roupa lavada. Agora as empregadas foram cuidar da vida delas, do marido e dos filhos delas, que também são filhos de Deus.²⁸⁶

É Rachel, despindo seus costumes de filha de fazendeiro, de mulher nascida não muito depois da abolição da escravatura, uma Rachel cidadina, a serviço da educação das gerações mais novas.

4. O trabalho com a língua

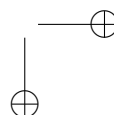
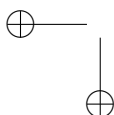
A preocupação da escritora com a língua sempre foi notória. Quando quiseram publicar seus livros em Portugal trocando palavras e sintaxe, para torná-los mais compreensíveis ao público português, ela preferiu não ganhar dinheiro a ver-se uma sertaneja do Quixadá, falando puro alfacinha. Numa crônica de 22 de agosto de 1959, diz tentar apenas “registrar expressões costumeiras, botar em uso a sintaxe já existente – e aí é que está o ponto [lembra] – acomodando-me eu a ela, em vez de acomodá-la a mim”²⁸⁷. Essa opção pela oralidade vem pelo fato de ser a língua falada, cheia de sangue e de força”, vir “direta do peito para a boca, como o fôlego” e “aquela outra língua em que a gente escreve” parecer “uma múmia enfaixada em comparação com um homem vivo”²⁸⁸. Além disso, ela diz preferir o registro regional, mais estável do que a “gíria da grande cidade” – que ela também aproveita – “saborosa, mas transitória”²⁸⁹.

²⁸⁶ Idem, *Memórias de Menina*, op. cit., p. 9.

²⁸⁷ Idem, *O Caçador de Tatu*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1967, p. 24.

²⁸⁸ Idem, *O Caçador de Tatu*, op. cit., p. 26.

²⁸⁹ Idem, *O Caçador de Tatu*, op. cit., p. 26.





Por isso, se os seus romances mostram muito mais do linguajar regional, ambientados que são no Nordeste, suas crônicas apresentam um registro mais variado, que inclui o falar carioca. Nos livros que escreveu para crianças, essa característica de estilo também permanece. Se as histórias, sobretudo *O Menino Mágico*, são cheias de movimento, o trabalho linguístico, apesar de um apelo muito maior à oralidade, presente sobretudo na sintaxe e na utilização de expressões de registro coloquial e até de gíria carioca, não se pauta pela exuberância, mas por um caráter didático. Em *Xerimbabo*, por exemplo, Rachel aproveita, no conto homônimo, para explicar o que este termo significa em língua indígena, bem como em “No Amazonas” comenta a utilização e o sentido da palavra “cunhado” pelas populações ribeirinhas²⁹⁰. Em *Andira*, por exemplo, lembra que este é o nome dado ao morcego, pelos índios, mas não só: explica, como quem não quer nada, o que são “chilreados”, “paramentos”, “jasmim de passarinho”, “enjeitado”, “frugívoros”, “insetívoros”, “hematófagos”. E, a par dessas palavras da língua culta, vai utilizando outras, mais coloquiais, como “armações”, no sentido de traquinices, travessuras.

5. O método “poça d’água”

Falando de sua forma de escrita, Rachel disse ser o da “poça d’água”²⁹¹. Em *O Quinze*, o foco narrativo distribuiu-se: no período de tempo representado no romance (o ano de 1915, o da seca, e “um ano... dois anos... três anos... depois”²⁹², vemos várias situações de carência, que vão da miséria de Chico Bento e sua família à desolação em que fica o Logradouro, passando pelas preocupações e prejuízos de Vicente. Mas vemos igualmente a ponta de um namoro que esfria, mas não se sabe se tem fim, e de outro que nem propriamente come-

²⁹⁰ Esses textos foram originalmente propostos a adultos.

²⁹¹ Rachel de Queiroz, *100 Crônicas Escolhidas*, 4.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1976, p. 117.

²⁹² Idem, *O Quinze*, *op. cit.*, p. 117.



çou. Esse processo “de poça de água aqui, poça de água ali”, “água parada”, de que nos fala a escritora, desmonta a possibilidade de uma emoção sempre crescente. Mas o que inviabiliza a construção do épico na obra de Rachel de Queiroz não é propriamente a dimensão de seus romances, como pensa a escritora²⁹³, mas a ausência de um objetivo, de um problema ou passado comum, pois as personagens, embora ligadas pela ação não o são pelo *epos*.

Os romances escritos a seguir a *O Quinze* obedecem ao mesmo sistema de poças. Embora *João Miguel* fuja a esse padrão, concentrando a narrativa praticamente apenas sobre a personagem que dá nome à obra, *As Três Marias* e *Caminho de Pedras* seguem o modelo. Guta, Maria José e Maria da Glória não são as únicas vidas focadas: há ainda Jandira e Violeta, para mostrar diferentes percursos de mulheres que receberam uma educação religiosa que, afinal, não conseguiu superar o meio.

Depois de onze anos sem escrever nenhum romance e de trinta e seis sem fazer o Nordeste objeto dessa forma de ficção (*As Três Marias* é de 1939 e *O Galo de Ouro*, de 1950), dedicando-se quase por inteiro à crônica, Rachel de Queiroz publicou *Dôra, Doralina*, em 1975. Tendo por esse tempo traduzido mais de cinquenta livros de autores os mais variados, como Jane Austin, Balzac, Emily Bronte, Agatha Christie, Cronin, Dostoievski, Jack London, Júlio Verne, muito aprendeu com esse, segundo as suas próprias palavras, “desfazer o crochê”²⁹⁴. Dividindo o novo romance em três livros – o de Senhora, o da Companhia e o do Comandante –, mostra um domínio muito maior da técnica narrativa. O uso da focalização interna iniciado em *As Três Marias*, une-se agora a esse sistema de blocos, gerenciado pela voz da narradora, uma opção desse terceiro romance que, junto com a escolha da memória como subgênero, também aí terá continuidade.

Escrito quando a escritora tinha oitenta e dois anos e seu último romance, o *Memorial de Maria Moura* representa o coroamento desse

²⁹³ *Cadernos de Literatura Brasileira*, 4, Instituto Moreira Salles, 1997, p. 23.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 25.



domínio técnico. Além do recurso à memória, à focalização interna e à disposição por blocos narrativos, ela se irá valer de uma nova estratégia, que não abandona de todo o sistema de “poças”: cada bloco narrativo tem um narrador, que é também personagem, embora Maria Moura seja a que mais vezes assume o comando da memória. Feita de avanços e recuos, muitos deles traduzidos pelo *flashback*, mais uma vez a forma de narrar assume a tal feição de “água parada” já referida. Desta vez, porém, essa técnica vem reforçada pela própria interrupção do discurso do narrador a meio de uma frase, dando lugar a outro narrador e a outra narração. É o caso, por exemplo, da fala do Beato Romano que silenciada depois de uns dois pontos que anunciam, em discurso direto, o que disse ou fez o compadre Julião²⁹⁵, só é retomada depois de duas narrações de Maria Moura e uma de Marialva. Ora isso não só acentua o fato de que uma história se tece de muitos fios e não tem princípio nem fim – e cabe lembrar aqui a lindíssima alegoria que Luandino Vieira constrói em torno do cajueiro, na “História do ladrão e do papagaio” – como lembra que são muitas as suas versões.

O processo narrativo de Rachel é também o mais próximo da oralidade de que sua obra está impregnada, seja pela presença constante do diálogo, seja pela reprodução de modos de dizer populares, pelo vocabulário e pela sintaxe, seja ainda pela presença de frases e ditos da sabedoria popular.

Na literatura para crianças, a escritora procura o mais possível esses processos de contador de histórias, que privilegiam a oralidade. No entanto, nesse caso, seu texto obedece a uma estrutura mais subordinada que coordenada, não só para facilitar a compreensão, mas também para, em alguns casos, conferir mais *suspense* à narrativa. Quando esta começa a distanciar-se do fio principal, em função de algum excursão, a narradora retoma-a, com frases do tipo “Eu ia contando que...” ou “Agora depois de tanta explicação, começa mesmo a minha

²⁹⁵ Rachel de Queiroz, *Memorial de Maria Moura*, *op. cit.*, p. 208.



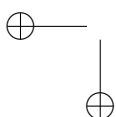


história”²⁹⁶.

6. *Docere cum delectare*

De uma forma quase linear, Rachel conta aos jovens as aventuras de uma andorinha, de dois pintinhos, de dois meninos, suas memórias. Em cada uma dessas narrativas, como no que escreve para adultos, surgem o seu sertão como espaço privilegiado e a palavra como detentora de um sabor e de uma saber especiais, que ela tem gosto em transmitir. Mas no que escreve para crianças junta sempre um ensinamento, seja ele a diferença entre vida das andorinhas e dos morcegos ou solidariedade; a viagem como forma de adquirir conhecimentos ou a necessidade de um tempo no namoro para que as pessoas conversem e se conheçam; o sonho como válvula de escape, a imaginação como necessidade do homem ou a crítica às formas estereotipadas do comportamento masculino com relação à mulher; a necessidade da divisão de tarefas no lar ou os direitos dos empregados, sempre numa pedagogia onde não falta o deleite.

²⁹⁶ Idem, *Andira*, *op. cit.*, pp. 16 e 17.





Bibliografia

ALENCAR, José de, *Iracema Cartas sobre “A Confederação dos Tamoiós”*, Coimbra, Almedina, 1994.

ANDRADE, Mário, “Rachel de Queiroz” *In Táxi e crônicas no Diário Nacional*, São Paulo, Duas Cidades, 1976, pp. 251-252.

Cadernos de Literatura Brasileira, n.º 4, Instituto Moreira Salles, Setembro de 1997.

QUEIROZ, Rachel de, *Três Romances. O Quinze, João Miguel, Caminho de Pedras*, 2.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1957.

IDEM, *O Caçador de Tatu*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1967.

IDEM, *O Quinze*, 12.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1970.

IDEM, *100 Crônicas Escolhidas*, 4.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1976.

IDEM, *Mapinguari. Lampião. A Beata Maria do Egito*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1989 (Obra Reunida, volume 5).





IDEM, *Memorial de Maria Moura*, 11.^a ed., São Paulo, Siciliano, 1998.

IDEM, *Falso Mar, Falso Mundo*, São Paulo, Editora Arx, 2002.

IDEM, *Xerimbabo*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 2002.

IDEM, *Andira*, São Paulo, Caramelo, Livros Educativos, 2004.

IDEM, *Cafute & Pena de Prata*, São Paulo, Caramelo, Livros Educativos, 2004.

IDEM, *O Menino Mágico*, São Paulo, Caramelo, Livros Educativos, 2004.

IDEM, *Dôra, Doralina*, 20.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 2004.

IDEM, *As Três Marias*, 24.^a ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 2005.

IDEM, *Memórias de Menina*, 2.^a ed., Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2006.

QUEIROZ, Rachel de e QUEIROZ, Maria Luíza de, *Tantos Anos: uma biografia*, 4.^a ed., São Paulo, Editora Arx, 2004.

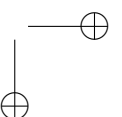
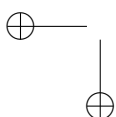


Ilustração brasileira

Lucília Helena do Carmo Garcez²⁹⁷

A ilustração brasileira evoluiu de forma extraordinária desde que Monteiro Lobato empreendeu uma revolução na literatura infantil com a publicação de *A menina do nariz arrebitado* (1920). As ilustrações de Lemmo Lemmi (Voltolino), Belmonte e J. U. Campos eram prejudicadas pela precariedade da indústria gráfica da época. Desenhos simples, em preto e branco ou sépia, acompanhavam os maravilhosos textos de Lobato.

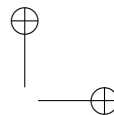


²⁹⁷ Universidade de Brasília. Doutorado em Linguística Aplicada

Hoje, com os recursos de reprodução gráfica sofisticados e com a evolução das técnicas de desenho e pintura, a ilustração brasileira de livros infantis está entre as melhores do mundo. A ilustração usa hoje desenho, aquarela, pintura a óleo, colagem, gravura, bordados, fotografia, computador; pode ser colorida, em poucas cores, em preto e branco, monocromática. Ora apenas completando o texto, ora sugerindo novas leituras e novas interpretações, multiplicando a informação do texto, a imagem no livro infantil tem papel fundamental na experiência lúdica, na formação estética e no desenvolvimento das crianças, principalmente da habilidade de ler imagens. Mais que uma simples imitação da linguagem verbal, a ilustração é uma recriação, uma tradução da narrativa.



Diversificada, criativa, atraente, surpreendente, sensível, a ilustração brasileira apresenta nomes de grande valor artístico. Embora seja

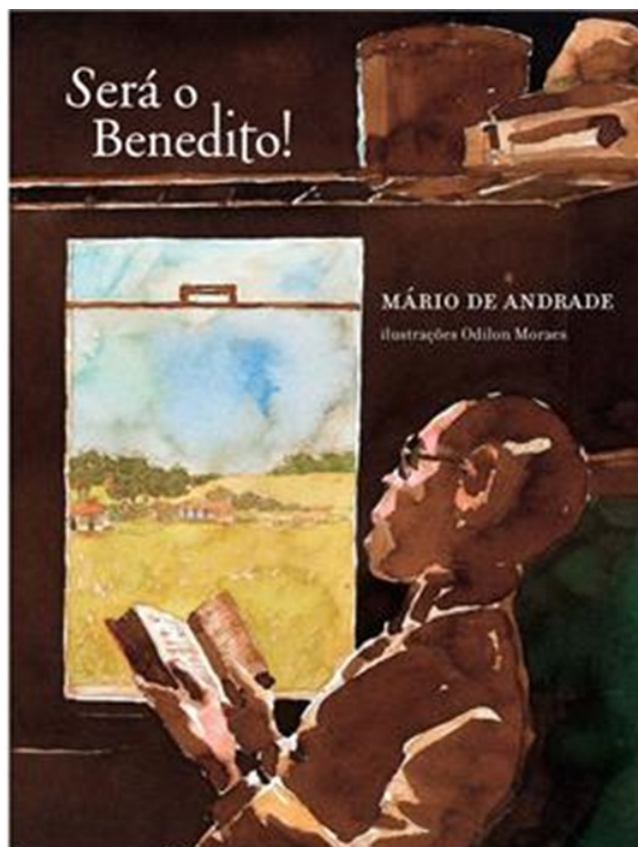


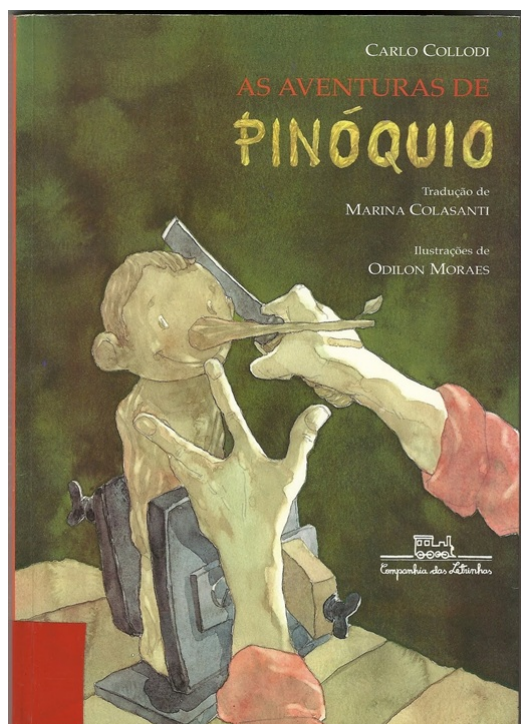
muito difícil selecionar apenas alguns poucos, pois há uma grande quantidade de excelentes ilustradores em atividade atualmente, tentaremos apresentar uma amostra do trabalho contemporâneo.

ODILON MORAES

Se o tema for literatura infanto-juvenil brasileira, Odilon Moraes é citado de imediato. Odilon Moraes nasceu em 1966, em São Paulo. Kursou arquitetura, mas sua paixão por livros e desenhos o levou a trabalhar com ilustração de livros. Recebeu prêmios como o Jabuti e o Adolfo Aizen, prêmio da União Brasileira de Escritores. Tem mais de 80 livros ilustrados. E, desde 2002, aventurou-se não apenas a desenhar como também a escrever. Sempre viveu entre tintas: o pai, juiz de direito, era pintor amador. Odilon trabalha com a aquarela e o seu traço, poético, delicado, suave, atrai crianças e adultos.







RUI OLIVEIRA

Rui Oliveira nasceu no Rio de Janeiro. Estudou pintura no MAM/RJ, artes gráficas na Escola de Belas Artes da UFRJ e, durante 6 anos, ilustração no Instituto Superior Húngaro de Artes Industriais, em Budapeste. Estudou também cinema de animação no estúdio húngaro Pannónia Film. Fez mestrado e doutorado em Comunicação e Estética do Audiovisual na Escola de Comunicações e Artes da USP.

Em 1975 foi contratado pela Rede Globo como diretor de arte. Fez aberturas de novelas, sendo seu principal trabalho na emissora a direção de arte da série Sítio do Picapau Amarelo.

Já ilustrou mais de 100 livros e projetou mais de 400 capas para as principais editoras de literatura infanto-juvenil brasileiras.

www.lusosofia.net

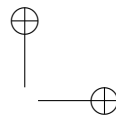
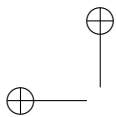
Obteve 18 prêmios como ilustrador no Brasil e no exterior. Suas ilustrações e adaptação da peça *A Tempestade* de W. Shakespeare, publicado pela Companhia das Letrinhas, recebeu na categoria ilustrador o prêmio Lista de Honra do International Board on Books for Young People – Suíça/2002.



Foi indicado em 2006 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil ao prêmio Hans Christian Andersen de ilustração patrocinado pelo International Board on Books for Young People-IBBY. Professor há 23 anos no curso de Desenho Industrial da Escola de Belas Artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

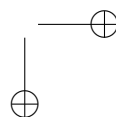
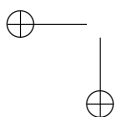
Trabalha com diversos estilos e técnicas. Suas ilustrações são elaboradas e têm uma forte base na pintura clássica.

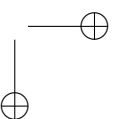
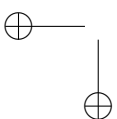
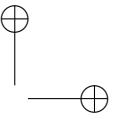
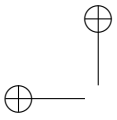




ROMONT WILLY

Romont Willy é um jovem ilustrador autodidata que mora em Brasília. Já ilustrou mais de 20 livros em várias técnicas. Trabalha com pintura, desenho, colagens. Suas ilustrações são fortes, vigorosas e altamente expressivas.



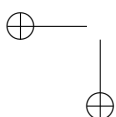




RICARDO AZEVEDO

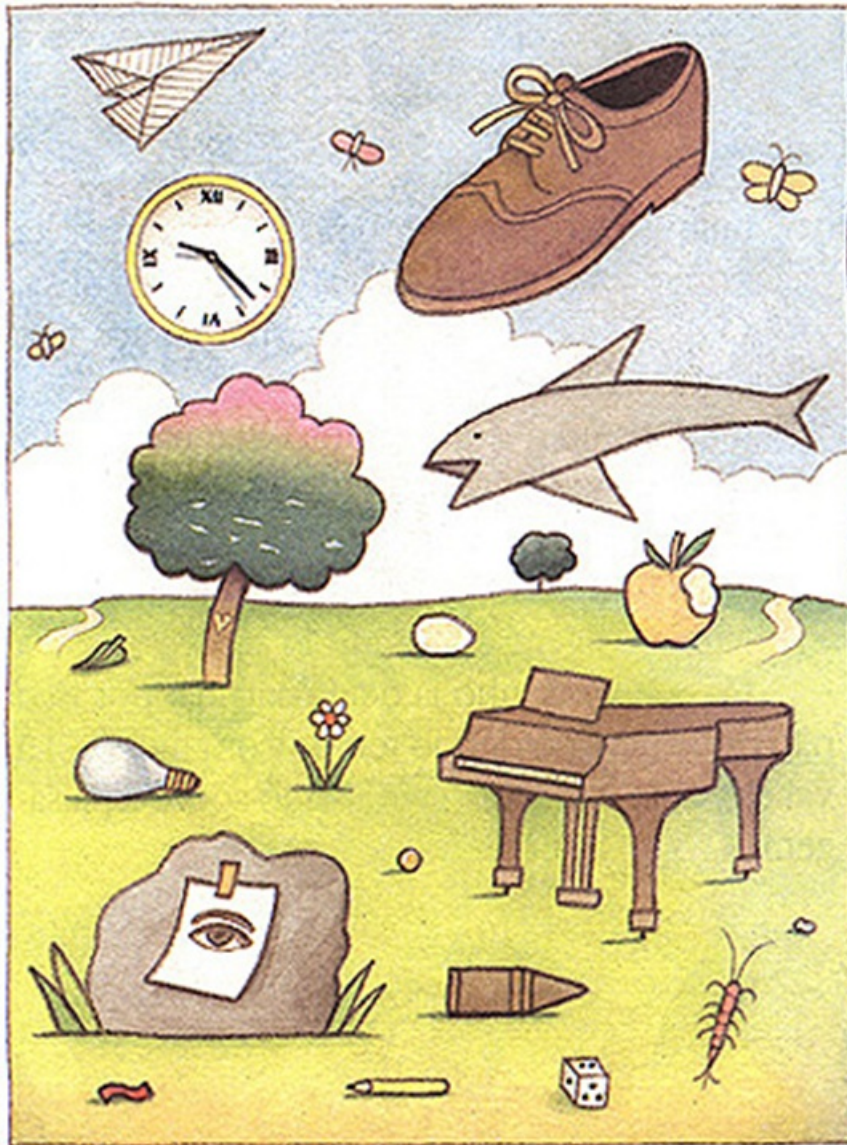
Ricardo Azevedo nasceu em São Paulo em 1949. É ilustrador, escritor e pesquisador. É autor de mais de cem livros. Formado em comunicação visual pela Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), é mestre em Letras e doutor em Teoria Literária (USP). Até 1983, quando decidiu dedicar-se exclusivamente a escrever livros, trabalhou como publicitário, atividade que o ajudou a desenvolver seu texto e, ao mesmo tempo, compreender a linguagem visual. Uma vertente presente em seu trabalho é a cultura popular, da qual é pesquisador. Vários de seus livros abordam formas literárias sobre as raízes dos contos populares, mais especificamente dos contos maravilhosos e de encantamento, quadras, adivinhas.

Suas ilustrações são simples, delicadas e preservam um caráter ingênuo, quase infantil. Procura vinculá-las às matrizes da arte popular brasileira, às xilogravuras nordestinas e aos pintores primitivos.

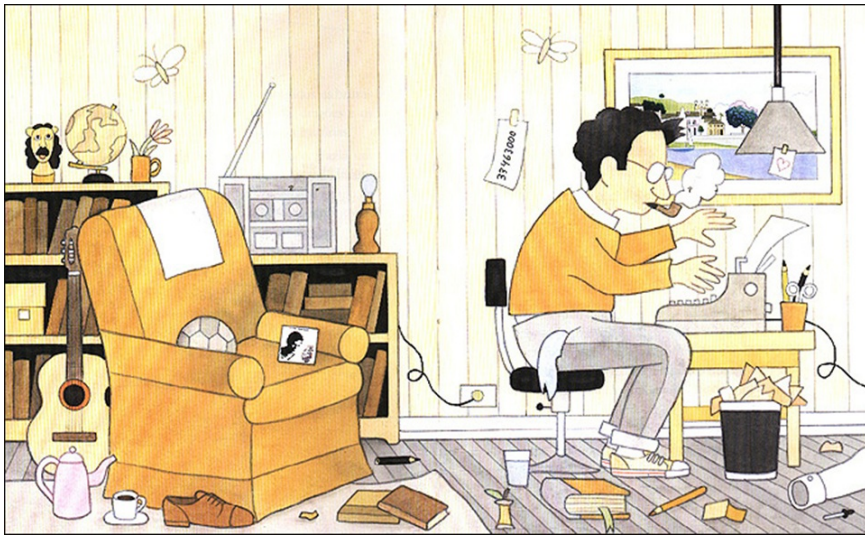














NELSON CRUZ

Nelson Cruz nasceu em Belo Horizonte e vive atualmente em Santa Luzia, nos arredores da capital de Minas Gerais. Foi indicado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) ao prêmio Hans Christian Andersen, 2002, e em 2004 foi indicado para a lista de honra do IBBY. É autor de treze livros tendo ilustrado mais de oitenta. Como pintor, já fez mais de quarenta exposições, entre mostras individuais e coletivas. Já recebeu inúmeros prêmios, entre os quais quatro prêmios Jabuti, um dos mais importantes do Brasil.

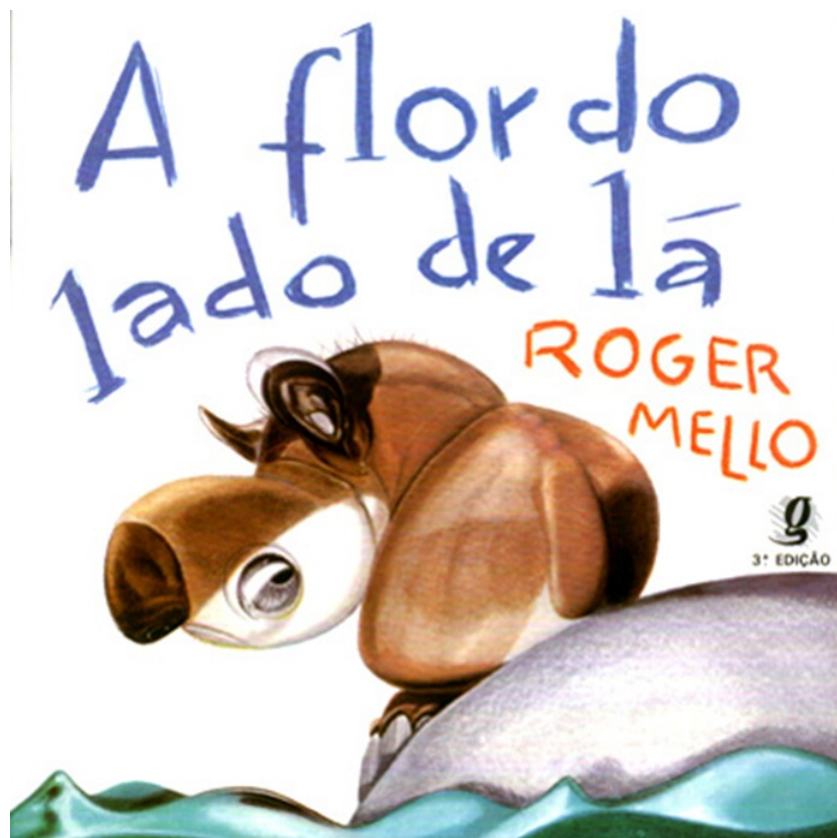
Suas ilustrações são extremamente elaboradas e têm um traço surrealista.





ROGER MELLO

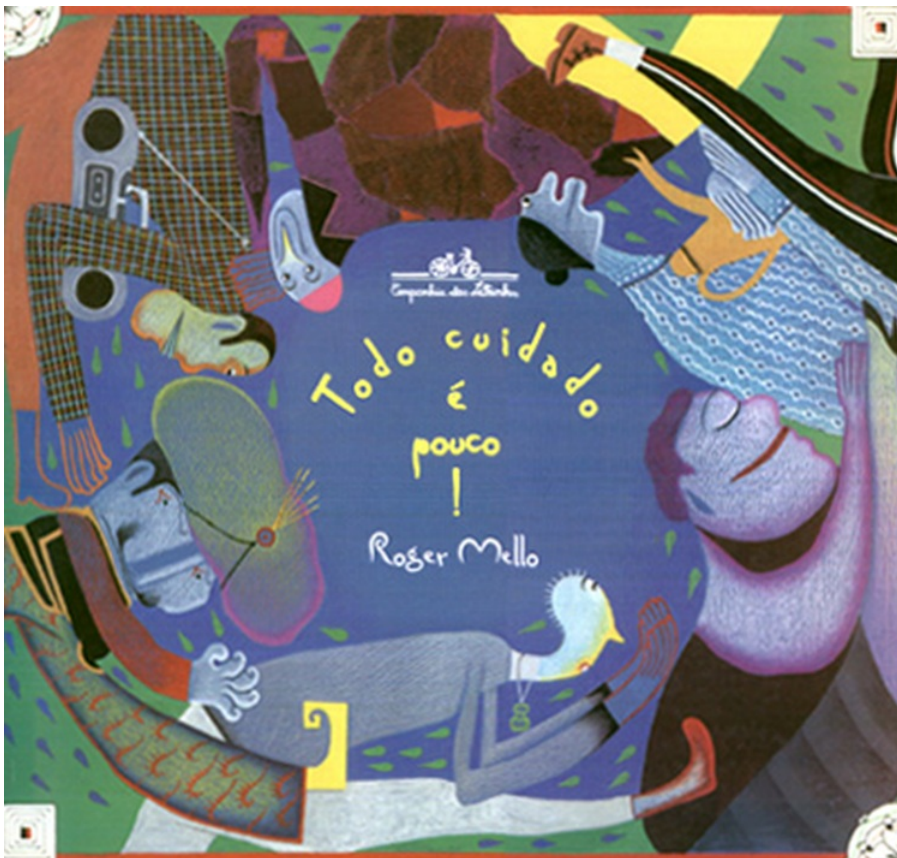
Roger Mello é escritor e ilustrador. Nasceu em Brasília em 1965. Recebeu o prêmio suíço Espace-enfants em 2002 e no mesmo ano foi vencedor do prêmio Jabuti nas categorias literatura infanto-juvenil e ilustração com *Meninos do mangue*. Com vários trabalhos premiados, tornou-se *hors-concours* dos prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Por sua obra como ilustrador, foi indicado para a edição de 2010 do prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infanto-juvenil.



Suas cores são fortes e quentes e seus traços apresentam dramaticidade. Seus desenhos têm um clima nitidamente brasileiro e festeiro. Escreve principalmente recontos de lendas e histórias do folclore, que revelam a alma brasileira e suas características mais populares.

www.lusosofia.net





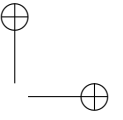
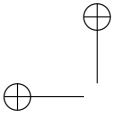


EVA FURNARI

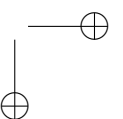
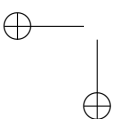
Eva Furnari nasceu em Roma, Itália em 1948. Veio para o Brasil aos dois anos de idade e reside em São Paulo. Formou-se em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Foi professora de artes no Museu Lasar Segall. Publicou semanalmente, por quatro anos, “Histórias da Bruxinha” no suplemento infantil do jornal *Folha de S. Paulo*. Já publicou 60 livros.

Seus livros já foram publicados no México, Equador, Guatemala, Bolívia e Itália. Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu diversos prêmios.

Criou diversos personagens que fazem parte do imaginário das crianças brasileiras, entre eles a Bruxinha.

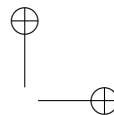


Seu estilo é simples, ingênuo, quase infantil, mas cheio de personalidade. Sua linguagem visual é inconfundível.



Coelhenete





ANDRÉ NEVES

André Neves nasceu em Recife, capital do estado de Pernambuco. Hoje mora no Rio Grande do Sul. Formado em Comunicação Social, André dedica-se à arte de escrever e ilustrar para crianças de todas as idades, e suas imagens já foram vistas por crianças e adultos do mundo inteiro em mostras de ilustração dedicadas à infância. Tem mais de trinta livros e já recebeu inúmeros prêmios.

Suas ilustrações apresentam traços de surrealismo e são extremamente expressivas.

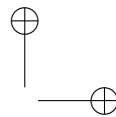
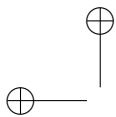


A FAMÍLIA DUMONT

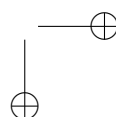
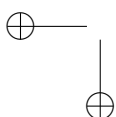
O grupo Matizes Dumont é formado por seis artistas de uma mesma família de Pirapora, Minas Gerais, e é composto pela mãe Antônia Zulma Diniz Dumont e cinco filhos: Ângela, Marilu, Martha, Sália e Demóstenes. O grupo ampliou-se com a participação da terceira geração: Luana, Tainah, Maria Helena, Paula e Luíza.



Ilustraram com bordados mais de vinte obras de grandes autores brasileiros, como Jorge Amado, Ziraldo, Manoel de Barros, Thiago de Mello, Rubem Alves, Carlos Brandão, Tetê Catalão, e também livros de duas das bordadeiras, Ângela e Sália. Os bordados refletem as luzes, os movimentos, as formas, as cores e matizes da natureza. Baseiam-se em desenhos do irmão Demóstenes, e percorrem caminhos simbólicos, com sua vitalidade religiosa ou folclórica; noutra imagem abordam a paisagem pura, outras vezes ingênua, lúdica, com crianças brincando numa dança de cores, linhas e tessituras.



Os pontos são baseados no bordado clássico, aprendidos com a mãe, e hoje reinventados, com outro ritmo: ponto matiz, ponto rococó, ponto areia, ponto folha, escama de peixe, confusão ponto corrente, ponto cheio, ponto folha, ponto haste, ponto atrás, carocinho, alinhavos e pespontos, dentre outros que viram brincadeiras e surpreendem numa nova estética.







CLAUDIO MARTINS

Cláudio Martins nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 1948. Estudou desenho industrial e, em 1986, passou a dedicar-se aos livros para crianças. Já ilustrou aproximadamente 300 livros de autores famosos. A partir de 1992, publicou livros infantis de sua autoria.

www.lusosofia.net

Recebeu prêmios internacionais, entre eles o Prêmio Octogone, na categoria *Literatura de Transgressão*, na França, em 1990. Ainda em 1990 entrou na lista de honra do IBBY – *International Board on Books for Young People*. No Brasil, recebeu dois Prêmios Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, na categoria de melhor ilustração, e o Prêmio APCA – Associação Paulista de Críticos de Arte, em 1992. Ganhou da União Brasileira de Escritores o Prêmio Adolfo Aizem na categoria *Ilustração*, em 1993. Sua ilustração é figurativa, lúdica, delicada, em traços finos e muito colorida.



JÔ OLIVEIRA

Jô Oliveira nasceu na ilha de Itamaracá, em Pernambuco, em março de 1944. Estudou Artes Gráficas na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e Comunicações Visuais na Escola Húngara de Artes de Budapeste, na Hungria. Mora em Brasília.

Sua obra é baseada na literatura popular nordestina, no folclore e no imaginário brasileiro.



Seus trabalhos já foram publicados em diversas revistas especializadas como: *Modern Publicity* (Londres), *Graphis Poster* (Suíça), *Modern Art Museum Magazine* (México), *Decorative Design Magazine* (Bulgária), *Crisis* (Argentina). Recebeu diversos prêmios: “Olho de Boi”, Melhor Selo do Ano em 1978, em 1981, em 1987; melhor

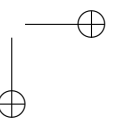
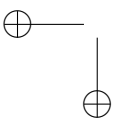
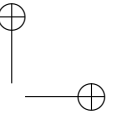
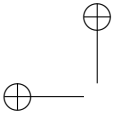
Selo do Mundo, 1982 e 1987; Prêmio “Tucuxi de Ilustração”, Rede Manchete e Museu da Imagem e do Som, 1988; Grande Mestre dos Quadrinhos 2003 – Troféu HQ MIX, 2004, entre outros.



Seu desenho é figurativo, com vínculos visíveis com a arte popular brasileira e a xilogravura dos cordéis nordestinos. Todos os desenhos são contornados de cores escuras. Usa cores primárias, bem fortes, para alcançar a expressividade própria dos trópicos.







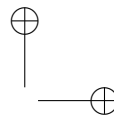




Esta pequena amostra nos dá uma ideia da diversidade e da riqueza da ilustração brasileira contemporânea.

www.lusosofia.net





Pontes sensíveis entre Brasil e Portugal

Renata Farhat Borges²⁹⁸

Este é um momento muito especial para os brasileiros amantes da língua-mãe: o Ano de Portugal no Brasil. Em cooperação, os ministérios da Cultura de ambos os países promovem, a partir de setembro de 2012, a cultura lusa na sua exuberante ex-colônia verde e amarela. Uma oportunidade incrível para uma viagem no tempo, pela história da formação da língua e da literatura portuguesa. Um momento importante para aqueles que trabalham pelo gosto e hábito da leitura no Brasil, um país de quase 200 milhões de potenciais leitores.

Qual poderá ser a participação de cada um de nós nessa empreitada de construção de pontes sensíveis entre nós, brasileiros, leitores, escritores, editores e pessoas ligadas ao mundo das letras e da educação? A minha participação tem uma pequena história.

O gosto pelo malabarismo das palavras, o amor pelas ferramentas de organização e recriação do mundo, e a curiosidade sobre o autor, quem quer que seja ele, me fizeram leitora, editora de livros e, mais recentemente, depois de vinte anos de terapia e análise do discurso, autora.

²⁹⁸ Autora, editora da Editora Peirópolis (São Paulo), mestre em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



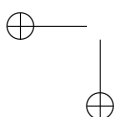


Fui cooptada por uma oficina literária quando tinha meus 19 anos, o que me fez desistir da Faculdade de Biologia e ingressar no Jornalismo – ao menos ali estaria perto do texto. Sou jornalista, filha e neta de jornalistas e homens ligados à mídia e me criei como um pequeno rapaz – leitor – sobre o qual recaiam expectativas de desbravamento e pioneirismo. Meu pai e avô sempre foram ligados à escrita. E sempre foram comunicadores, pessoas ouvidas pela sua capacidade de lida com a palavra. Ambos são inspiradores e até hoje me enganam pela palavra.

Escrevo livros e faço filminhos na minha cabeça o tempo todo. Para rastrear a memória, uso a palavra. Para projetar o futuro, a imagem. Guardo a memória desses escritos, dessas cenas, e não os fatos em si. Não sou, graças a Deus, *Funes, o memorioso*, personagem de um conto de Borges que foi a melhor metáfora possível para minha dissertação de mestrado, primeira, deliciosa, incursão acadêmica. Graças a Deus um professor de tradição europeia me alertou para o fato de que eu não poderia investigar esse autor hoje se não voltasse ao passado para buscar como o sentido da palavra autor foi construído ao longo dos séculos. Funes caiu do cavalo e adquiriu uma capacidade incomparável, jamais vista, de armazenar dados, fatos, na exata sequência em que eles aconteciam na sua vida. Subjetivar esses dados, nunca. Funes é o anti-autor, portanto.

Eu, para reviver sempre, escrevo contos em que visito episódios da infância, contexto da formação de valores importantes para a minha vida. O que vivi, senti, o que li. Revisito e subjetivo a minha memória, traindo-a sempre que possível, que é o que mais gosto de fazer.

Teria sido, portanto, uma autora não fosse o fato de meu pai ter se tornado, aos meus 13 ou 14 anos, júri de alguns concursos literários importantes. Lembro-me até hoje do dia em que chegaram 12 caixas de papelão que foram acomodadas com dificuldade no pequeno espaço do escritório, disputando lugar com a biblioteca do meu pai, que me atraía para lá praticamente todas as tardes.



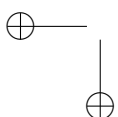


Tenho alguma lembrança de cada livro que retirei da eclética biblioteca paterna. De um lado, livros desafiadores, e de outro, originais de contos escritos e datilografados cada um por um desconhecido. Uns me pareciam tão canônicos, enquanto os outros, abandonados nas caixas, pareciam clamar por um pouco de atenção. Diferentes formatos e cores de papel, diferentes tipos de máquina de escrever, diferentes espaçamentos entre as letras, entre as linhas. Quem era aquele que escrevia aquilo, me perguntava. Quais deles seriam escolhidos? Por que um era melhor do que o outro? A leitura de originais começou ali, naquele momento, e até hoje me assombra. Leio originais. Sou uma leitora de originais. Adoro por isso meus momentos de leitura não profissional, em que não corrijo textos, em que embarco leve e descompromissadamente nas escolhas que outro editor, outro mediador, junto com o autor, fizeram para mim. E faço daquele texto o que eu quiser, e posso ter qualquer opinião sobre aquele texto. . .

Apaixonei-me pelo trabalho artesanal de fazer o livro, definir o seu recorte, mediar o texto literário buscando um balanço interessante entre o visual, o tátil e o verbal.

A paixão pelo ofício de fazer o livro, dominar as tecnologias, conhecer a história do ofício do editor, com seus saberes cheios de sutilezas, e sua função mediadora. Se uma casa editorial é como diz o Chico dos Bonecos, uma multiplicadora e espalhadeira, então deve conhecer as tecnologias disponíveis para levar, no caso da Peirópolis, as histórias para todos os lugares. Espalhar.

Um dos autores mais importantes da Peirópolis se chama Francisco Marques, mais conhecido como Chico dos Bonecos. Ele aparenta um caixeiro viajante, e em suas duas malas leva brinquedos milenares e planetários, que apresenta a educadores e crianças de todo o País, junto com o brinquedo mais saboroso, por acaso invisível: a palavra. Poeta e arte-educador, ele percorre caminhos de pesquisa interessantíssimos sobre a cultura popular, e está agora dirigindo um projeto de relançamento da obra de Catullo da Paixão Cearense, cujo gênio, descobrimos recentemente, foi reconhecido até mesmo por Fernando Pessoa. Esta-



mos muito interessados em pontes entre a literatura brasileira e a portuguesa, especialmente na visão estabelecida a respeito de Catullo aqui em Portugal.



Ilustrações de Sílvia Amstalden inseridas na obra *Amigagem* de Renata Farhat Borges

Meu primeiro livro chama-se *Amigagem*, e tem gosto de esperança. O segundo, *Inveja*, rasteja, insidioso, e faz alusão à “daninha e entranhada inveja”, como diz Letria, autor português publicado pela Peirópolis.



Ilustrações de Sílvia Amstalden insertas na obra *Inveja* de Renata Farhat Borges

Ambos os textos literários só se transformaram em livros para jovens pela mediação de uma artista que pesquisa o livro, o objeto, as artes visuais.

Ela traz um peritexto, faz o papel de mediadora, ajuda a editora a virar autora. O resultado é este que mostro para vocês. E, aproveitando, mostro também um recente trabalho da mesma ilustradora, sobre um texto original do Letria, justamente sobre isso que conversamos: o gosto pela palavra.

www.lusosofia.net





Ilustrações de Sílvia Amstalden inseridas na obra *Brincar com as palavras* de José Jorge Letria

Foi por meio dessas pontes entre Portugal e Brasil, que busquei construir ao longo dos anos na minha trajetória como editora e produtora cultural, que fui redescobrir o meu País e principalmente a língua portuguesa e seus empregos diferentes aqui, e nos países da África.

Nos últimos dez anos, em grande parte com contribuições importantes da Direção Geral do Livro e da Biblioteca do Ministério da Cultura de Portugal, por meio de programas de apoio à edição brasileira, a Peirópolis desenvolveu um catálogo capaz de oferecer uma visão importante da língua portuguesa e suas expressões ao longo dos séculos, desde o galelo-português e das cantigas de amor e de amigo, recentemente inspiradoras do trabalho de José Miguel Wisnick para o Grupo Corpo e da cantora Adriana Calcanhotto, até autores contemporâneos, como José Jorge Letria, Agustina Bessa-Luís (Prêmio Camões), Lídia Jorge, Bernardo Carvalho, Alice Vieira, Afonso Cruz, entre outros.

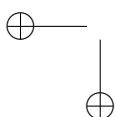
O catálogo²⁹⁹ que vem sendo reconhecido pelo mercado, pelas escolas, especialistas e academia, foi construído ao longo dos anos com

²⁹⁹ Disponível para download gratuito no sítio da Editora: www.editorapeiropolis.com.br opção Catálogo de Literatura Portuguesa.



o apoio e curadoria de diferentes especialistas e escritores, como Bartolomeu Campos Queirós, Nelly Novaes Coelho, e Denyse Cantuária, e premiado sucessivas vezes pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na categoria Literatura Portuguesa. E agora recebe o tratamento final de Susana Ventura, que coordena o projeto e oferece programas curtos de formação aos professores da rede particular e pública de ensino.

A partir dele, a Peirópolis e seus colaboradores têm desenvolvido inúmeras atividades em centros culturais, escolas particulares e públicas, centros de formação do educador, entre outros públicos, com o claro objetivo de fortalecer as pontes entre a antiga metrópole e sua colônia mais promissora. O objetivo de tudo isso é nada mais que, por meio do amor à língua-mãe, unirmos saber e sabor para alcançar a identidade por meio da língua portuguesa.





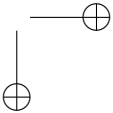
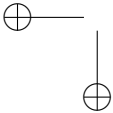
O eterno autor inédito

Juva Batella³⁰⁰

Convidaram-me um dia para participar de uma mesa redonda cujo tema era “O autor inédito”. Como havia outros participantes que, pela idade e pelo currículo, estavam bastante longe da condição de jovens escritores, ainda por cima inéditos; eram antes intelectuais de peso, nome e renome, deduzi sem esforço que o papel de autor inédito, naquela mesa, não cabia a mais ninguém, senão ao pobre de mim. Comecei a ficar nervoso uns dias antes, mas pensava, para a minha tranquilidade, que a presença do Juva, ali, seria praticamente ilustrativa, tal como se eu fosse um espécime colhido ao acaso em meio a um cardume de seres semelhantes ao pobre de mim: os jovens escritores brasileiros, inéditos e ávidos por uma publicação. Todos na mesa usarão da palavra, todos debaterão com paixão e lucidez o tema proposto, mas ali, naquele debatedouro, apenas eu não teria esse encargo. Sou, afinal, o autor inédito, pensei; sou, afinal, aquele *de quem* se falará exaustiva e brilhantemente. E me preparei para não falar nada, no máximo uma ou outra expressão de aturdimiento, às vezes de desamparo.

É verdade que eu disse imediatamente às simpáticas senhoras que me convidaram que eu não era mais um autor inédito, tendo publicado,

³⁰⁰ Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.





na época, quatro livros, o quinto no prelo, alguns contos, alguns artigos, nenhum poema de amor ainda, mas nunca se sabe, e as simpáticas senhoras me bateram às costas: “Mas já foste um autor inédito! Já foste, Juva! E, além do mais, és um jovem autor! É de coisas assim que precisamos!”. Eu gostei mais daquele “jovem autor” do que do “coisas assim”, e passei o dia todo amuado, vendo a mim mesmo não mais que uma “coisa assim”, ansiosa e atordoada. No dia marcado, entretanto, e como sou cumpridor dos meus compromissos, enchi-me de brios e fui. Estavam na mesa dois editores, um agente literário, dois intelectuais inteligentes e eu: o autor inédito, o jovem autor, a “coisa assim”, ou o que quer que seja que se encaixe na fôrma da minha condição. Cheguei a sonhar, um dia antes, que meu lugar não seria à mesa, mas *na* mesa mesmo, e dentro de um aquário ovalado e transparente, por onde me veriam não falando, que uma “coisa assim” não fala, mas soltando belas bolhas (literárias).

Foi quase isso. Mal nos sentámos, cumprimentativos e sorridentes, e todo o mundo ficou a me olhar, até mesmo eles, os estudiosos da minha condição. E enquanto falavam entremeavam as suas digressões com pausas que se destinavam a viabilizar um exame mais minucioso daquela criatura que ali estava, aberta à visitaçãõ e com o seu melhor sorriso amarelo. E era como se dissessem à plateia de ouvintes: “Olhem para ele, observem-no, tem um olhar obcecado, uma postura obstinada, vê editores em todos os cantos, sonha com editores, faz *vodu* com editores”. E imaginei a mim mesmo, ou lembrei de mim mesmo, no papel do autor inédito, a andar, erradio e obstinado pela chamada cidade grande, olhando para os lados e repetindo para mim mesmo: “Sou um autor! Sou um autor!”, ao mesmo tempo em que o resto do mundo me atirava à cara a outra condição: “És inédito! És inédito!”.

E talvez eu seja mesmo. Meus cadernos de caligrafia, escritos com algum esforço no início da década de 70, ainda estão inéditos, e ainda haverá um intelectual inteligente que convencerá um editor astuto do valor daquilo, no que concerne à crítica genética, biográfica e arquivística (eu já não estarei neste mundo...). Sou um autor inédito porque





metade da minha vida académica está dentro da gaveta. Sou um autor inédito porque sempre que me sento para escrever algo novo em folha é como se estivesse indo tomar a primeira pica: tenho medo de que doa; doa sentar-se, permanecer sentado hora e meia e se levantar, com cara de bobo, sem ter escrito uma única linha. Felizmente isso quase nunca acontece (ou eu nunca confesso que aconteça), mas é mais fácil acontecer essa fatalidade literária a alguém que já tenha um livro publicado do que a um aventureiro que nunca publicou nada. Eu usei a palavra “aventureiro” de propósito, pensando nos sentidos potentes da palavra. Se a literatura é uma aventura do espírito (sim, isto é um lugar comum, mas vamos tentar retirar esta ideia do lugar comum e olhar para ela como se pela primeira vez; esse procedimento salva muita coisa do lugar comum. . .); se a literatura é uma aventura, quem escreve deve debruçar-se, antes de tudo, sobre uma aventura, ou seja, sobre um risco. Uma pessoa que nunca tenha publicado um livro; que não seja, portanto, o que se chama de “autor publicado”, pode viver essa aventura de um modo mais produtivo, porque não carregará nas costas qualquer título ou passado literário público, por menor e irrelevante que seja. Um autor publicado, infelizmente e em muitos casos, mete na cabeça uma série de minigâncias idiotas, compromissos literários inexistentes e responsabilidades para com algum tipo de expectativa cuja origem está na figura abstracta de um leitor, e pronto: está montado o quadro para esse sujeito simplesmente meter os pés pelas mãos, sentar-se, ficar hora e meia pensando na Literatura com maiúsculas e sair da cadeira com nada mais que a cicatriz de uma picada.

Tudo o que eu disse acerca da potência de se sentar para escrever sem um passado literário às costas fica muito bonito escrito e mesmo lido em voz alta, mas também é chato e mentiroso. Ninguém que se considere um escritor e que goste de ser um escritor e que precise de ser um escritor porque deve escrever e, escrevendo, ganhar dinheiro e confiança e auto-estima com aquilo que escreve – ninguém vai querer dedicar-se ao rito de retornar estrategicamente à condição de autor inédito toda a vez que se dispuser a se sentar para escrever. Eu me lembro

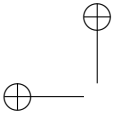


que apreciei bastante o dia em que deixei de ser esta “coisa-assim-tipo-autor inédito” e passei a ser esta “coisa-assim-tipo-autor publicado”. É claro que me dediquei, antes do advento daquele dia, a uma certa produção – produção que incluiu, entre outras coisa, escrever, sim, mas não só.

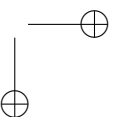
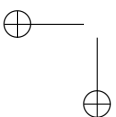
A primeira providência que tomei para deixar de ser autor inédito foi mudar o nome, seguindo os preceitos do Mário de Andrade: “Fernando Tavares Sabino, *si* você quiser continuar sendo escritor, antes de mais nada tem que encurtar o nome. Tavares Sabino, Fernando Tavares, Fernando Sabino. O que é impossível é Fernando Tavares Sabino. Me desculpe esta sinceridade e entremos pelas outras”, escreveu o Mário para o Fernando, em Janeiro de 1942.

A segunda coisa que fiz para deixar de ser autor inédito foi deixar de lado a preocupação muito consciente de que deveria abandonar a condição de autor inédito. E então comecei a escrever assim, como quem não queria nada. Escrevi, como já disse a Marguerite Duras, para saber o que eu escreveria se escrevesse. . . E, como quem não quer nada, publiquei; publiquei para saber o que eu publicaria caso publicasse. . . O Mário de Andrade diz que os estreantes devem pôr no primeiro livro a idade que têm. Eu pus, e ainda pus uma foto minha de cinco anos antes, para impressionar os mais velhos.

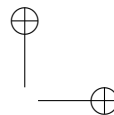
Depois, quando já não era mais autor inédito, sentei para escrever com o propósito de reforçar a ideia de que eu já não era mais autor inédito, mas ainda era, pior dos piores, “autor de um livro só” – o que deve ser bem mais angustiante do que ser autor inédito, porque o autor de um só livro passa aos outros, e a si mesmo (o que é desgraçadamente mais grave), a sensação de que tudo o que tinha a dizer já disse, e não há portanto mais nada, tendo sido aquele primeiro livro nada mais que um espasmo, um acaso, um surto, um arroubo que aconteceu e pronto: não vai mais acontecer, prometo. Em menos palavras: pode ser mais custoso escrever o segundo livro do que o primeiro. Pudera. . . São escritos por autores diferentes (quem escreve o segundo livro é o “autor publicado”, que sofre, não raro, da moléstia da dupla personalidade,



uma vez que pode ser também o amofinado “autor de um livro só”, ao passo que quem escreve o primeiro livro é simplesmente, e nada mais, o “autor inédito”, ou seja, o sujeito em risco). De minha parte, no entanto, a estratégia vem funcionando. Na hora em que me sento para me dedicar a escrever o meu quinhão de escrita diária, faço de tudo para me sentir, o mais verdadeiramente possível, um autor inédito, um amador, um aventureiro dedicado a descobrir, de preferência com espanto e delícia, qual a travessura que faria, caso a fizesse.







Literatura brasileira em Portugal Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens – para uma história

Susana Ramos Ventura³⁰¹

O Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens, aconteceu na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no final de outubro de 2011, reunindo cerca de 200 participantes que estiveram durante dois dias reunidos para discutir várias questões relativas às literaturas produzidas em Angola, no Brasil, em Moçambique e Portugal. Mas a história deste encontro começa bem antes e acho que vale a pena contar parte dela.

Três anos antes num inverno chuvoso...

várias pessoas³⁰² se juntaram para pensar sobre a necessidade de falar sobre a literatura em português para crianças e jovens. Por motivo es-

³⁰¹ Universidade Federal de São Paulo/CLEPUL.

³⁰² A partir de uma sugestão do embaixador Lauro Moreira – então à frente da Missão do Brasil junto à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – a professora de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Vania



tratégico, a primeira edição do encontro contemplaria Portugal e Brasil: a I Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 21 de janeiro de 2010. Buscamos reunir escritores, estudiosos, professores e estudantes de Letras e Pedagogia para análise e debate de questões relacionadas à literatura para crianças e jovens produzida no Brasil e em Portugal a partir do século XX. Dado que era grande, em Portugal, o desconhecimento da literatura brasileira destinada à infância e à juventude, aquele encontro pretendeu, ainda, dar a conhecer ao público português a riqueza do acervo que, desde Monteiro Lobato, vem sendo formado no Brasil. Viajaram do Brasil os professores Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ) – para a conferência de abertura sobre Monteiro Lobato – Mara Jardim (FAPA), eu e os escritores Maria José Silveira e Daniel Munduruku. Os “viajantes” e Beatriz Weigert (brasileira que reside em Portugal onde é docente na Universidade de Évora), além da participação na Jornada foram a escolas públicas de Lisboa e região conversar com alunos e professores³⁰³ Alguns meses depois, au-

Chaves, convidou-me a pensar na organização de um encontro que desse a conhecer a literatura brasileira para crianças e jovens a partir de Lobato. Na primeira edição estiveram, pelo lado português, as professoras doutoras Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves (em Portugal), pelo lado brasileiro estivemos as professoras doutoras Vania Chaves e Beatriz Weigert (em Portugal) e eu (no Brasil). Na segunda – que contemplou também a literatura produzida em Angola e Moçambique – tivemos a presidência da professora doutora Margarida Braga Neves e ainda pelo lado português, a professora Bernardete Capelo Pereira (responsável pela mostra de ilustração) e a professora doutora Carla Ferreira, responsável pelas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Pelo lado brasileiro estivemos Beatriz Weigert (em Portugal) e eu, (no Brasil) – ambas responsáveis pela programação e convidados relacionados à Literatura Brasileira.

³⁰³ Nos dias 22 e 25 de janeiro de 2010, o evento alargou-se em atividades complementares coordenadas pelas professoras Vania Chaves, Laura Areias e Beatriz Weigert. Daniel Munduruku foi à Escola Secundária Gil Vicente e à Escola Secundária de Linda-a-Velha, Beatriz Weigert, Mara Jardim e Susana Ventura foram à Escola Secundária Gil Vicente, Maria José Silveira foi à Escola Secundária Gil Vicente e à Escola Secundária Lima de Freitas (Setúbal), Maria Teresa Gonçalves Pereira esteve na Escola Secundária dos Olivais.



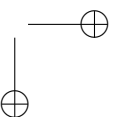
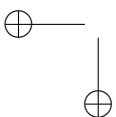
xiliadas pelas facilidades trazidas pela Internet, começamos a pensar numa segunda edição do evento, que pudesse contemplar a literatura produzida nos países africanos de língua portuguesa e desse continuidade também às discussões em torno da literatura para crianças e jovens produzida em Portugal e no Brasil. Depois de muito trabalho. . .

Em outubro de 2011

realizamos, nos dias 26 e 27, a segunda edição do encontro, ampliado em extensão e rebatizado como Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens. Estudiosos como José António Gomes (Escola Superior de Educação do Porto), Maria dos Prazeres S. Mendes (Universidade de São Paulo) estiveram lado a lado com pesquisadores, professores, representantes de programas governamentais de leitura – como Fernando Pinto do Amaral (responsável pelo Plano Nacional de Leitura de Portugal) – e de entidades que se dedicam ao fomento à cultura – como o Serviço Social do Comércio de São Paulo, representado por Denise Lacroix. Os “viajantes” também cresceram em número: os escritores José Santos, Renata Farhat Borges e Selma Maria (contemplada com financiamento pelo MinC)³⁰⁴, eu mesma (em passagem gentilmente oferecida pelo Ministério das Relações Exteriores)³⁰⁵, Denise Lacroix, que representou o SESC São Paulo, os professores Marilú Perez (Universidade de Porto Rico), Maria dos Prazeres S. Mendes (Universidade de São Paulo) e Lucília Garcez (Universidade de Brasília). A programação em escolas e centros

³⁰⁴ Amparada pelo Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural, a escritora e arte-educadora viajou e participou do Colóquio como ouvinte-debatedora e realizou intenso percurso por escolas portuguesas.

³⁰⁵ O Ministério das Relações Exteriores colaborou de maneira gentilíssima com o evento, oferecendo uma passagem SP-Lisboa-SP a um participante que dela necessitasse. Agradeço imensamente a gentileza e sensibilidade da Embaixada do Brasil em Portugal e, no Brasil de Mário Araújo do Ministério das Relações Exteriores que (co)moveu-se com o projeto e ofereceu esta ajuda que se mostrou inestimável.



culturais também se ampliou muito, contemplando centenas de crianças, jovens e professores que tiveram contato com escritores, obras e estudiosos das literaturas de língua portuguesa³⁰⁶. Em breve teremos um *ebook* com os textos dos participantes das duas edições, que será disponibilizado livremente pela Internet. É preciso dizer que o Colóquio teve, por iniciativa do secretário do evento, doutor Luís Pinheiro, uma página no *Facebook* – <http://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100-003002260242>, que continua ativa. Essa iniciativa, aparentemente tão simples, potencializou as discussões e o grau de adesão dos participantes de um modo que não imaginávamos possível. Tivemos 200 inscrições e muitos interessados que, infelizmente, não pudemos receber por falta de espaço. As principais discussões do Colóquio foram em torno de projetos de leitura para jovens, programas institucionais e governamentais de difusão da leitura, a divulgação da literatura brasileira em Portugal e portuguesa no Brasil. Estamos no momento ouvindo os participantes e pensando em caminhos futuros para o Colóquio, que deverá

³⁰⁶ José Santos esteve na Escola Secundária Gil Vicente, na Escola Gama Barros, e ministrou uma oficina de rimas para o curso de Mestrado em Ensino na classe de Margarida Braga Neves. José Santos é autor de vários títulos, dos quais se destacam *Rimas da Floresta*; *Crianças do Brasil (reconto)* e *Maluquices Musicais* (Editora Peirópolis), *O Casamento do Boitatá com a Mula-sem-Cabeça* (Lazuli/Companhia Editora Nacional) e *Show de Bola* – em co-autoria com Jonas Worcman de Matos (Editora FTD). Selma Maria esteve na Escola Secundária Gil Vicente e na Escola Secundária Lima de Freitas (Setúbal). No Alentejo esteve na Escola de Azaruja. Selma Maria é autora dos livros *Isso, isso*; *Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos* e *Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos da cidade* (todos pela Editora Peirópolis). Renata Borges esteve em diversas editoras e participou de discussões em grupos que visam estreitar laços editoriais entre Brasil e Portugal. Renata Borges é autora de *Amigagem* e *Inveja*, pela Editora Peirópolis. Quanto aos gestores de cultura e professores: Denise Lacroix esteve na Escola Secundária Gil Vicente. Lucília Garcez esteve na Escola Emídio Navarro. Susana Ventura esteve na Escola Secundária Gil Vicente, na Escola Emídio Navarro e ministrou palestra para o curso de Mestrado em Ensino na classe de Margarida Braga Neves.

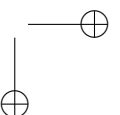


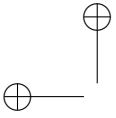
ocorrer novamente em Lisboa em 2013.

Final feliz

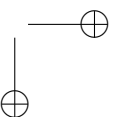
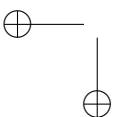
O final feliz é contarmos que, no primeiro ano pensamos que não bastariam as atividades sem o essencial... LIVROS. Pedimos e recebemos generosas doações de livros por parte de editoras brasileiras. Primeiro fizemos com eles uma exposição na Biblioteca da Faculdade de Letras, que foi acompanhada de catálogo elaborado pela professora Beatriz Weigert e pelos funcionários da Biblioteca tendo à frente Maria João Coutinho. Depois, repartimos o acervo pelas Bibliotecas da Faculdade de Letras e da Escola Secundária Gil Vicente. Agora, em 2011, o acervo foi reforçado por doações dos participantes do Colóquio. Pelo lado português, foi o trabalho firme e forte da professora doutora Margarida Braga Neves ao angariar colaboradores em diversas escolas públicas ligadas ao seu Mestrado em Ensino o que garantiu o sucesso da empreitada. Estamos apenas no começo: o bom conhecimento da literatura portuguesa e europeia que pudemos encontrar no público das escolas está desde 2010 sendo ampliado para abarcar as literaturas brasileira, angolana, moçambicana e cabo-verdiana. Novos desafios virão em 2013, e esperamos estar à altura deles.

Tenho de voltar para a primeira pessoa para agradecer pessoalmente a confiança e valiosa colaboração das editoras brasileiras Brinque-Book (Suzana e Socorro), Peirópolis (Renata e Conceição), Rocco Jovem (Cíntia), Global (Cristina), Projeto (Annete, Áurea), Ática (Cláudia, Fabrício, Fernanda), Scipione (Adilson), Cosac & Naify (Isabel e Vanessa), Língua Geral (Eduardo), Nova Alexandria (Rosa e Marco Haurélio), SESC (Denise Lacroix) e à escritora Maria José Silveira, que doou livros de sua autoria publicados por diversas editoras. Os livros doados e agora já parte do acervo das bibliotecas ajudarão a construir um futuro em que a literatura brasileira para crianças e jovens seja mais conhecida e amada em Portugal. A Jornada Luso-Brasileira de Literatura para Crianças e Jovens (2010) e o Colóquio Internacional de





Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens (2011) vêm cumprindo um papel importantíssimo no conhecimento, em Portugal, das literaturas produzidas em português e destinadas primordialmente aos mais jovens.





Margarida Braga Neves é professora auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde se doutorou em 1996 com uma tese intitulada “A poética da metamorfose na ficção de Jorge de Sena”, e onde se tem dedicado ao ensino graduado e pós-graduado da Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea e da Didáctica da Literatura.

Tem participado, como conferencista e organizadora, em encontros científicos nacionais e internacionais nas suas áreas de especialidade e ainda na área das literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens.

Tem colaborado em obras como o *Dicionário de Personagens da Novela Camiliana* (Lisboa, Caminho, 2002), a actualização do *Dicionário de Literatura*, coordenado por Jacinto do Prado Coelho (Porto, Figueirinhas, 2003), a enciclopédia *BIBLOS* (Verbo, Lisboa São Paulo, 1995-2005) ou o *Dicionário de Camões* (Lisboa, Caminho, 2011, Prémio Jacinto do Prado Coelho – 2011), e em revistas como, entre outras, *Colóquio/Letras*, *Metamorfoses*, *Relâmpago*, *Românica*, *Estudos Literários*, etc.

Organizou os seguintes livros: *Ensino da Literatura – Reflexões e Propostas a Contracorrente* (Lisboa, Cosmos, 1999), *O Domínio do Instável — A Jacinto do Prado Coelho* (Porto, Caixotim, 2008), *O Conto na Lusofonia — Antologia Crítica* (Porto, Caixotim, 2010) ou *O Conto na Lusofonia 2 – Antologia Crítica* (Lisboa, CLEPUL, 2012).

Susana Ramos Ventura é mestre e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Investigadora do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CLEPUL) e do Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques Contemporains (CRIMIC), Sorbonne.

Em 2008, foi consultora do Programa Mais Cultura, do Ministério da Cultura do Brasil, para a formação de acervo de literatura para crianças e jovens de mil bibliotecas e seiscentos e cinquenta pontos de leitura em território brasileiro. Foi curadora, em 2010, da exposição *Linguaviagem* (CPLP/Ministério das Relações Exteriores/Museu da Língua Portuguesa), patente em Brasília nos meses de março e abril.

De 2007 até o momento é consultora, curadora e convidada para projetos de literatura do Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC SP). Dentro de sua atividade junto à instituição destacam-se as curadorias dos projetos “De quem é essa história?” (2009, 2010, 2011), na cidade de Araraquara — SP, que beneficia a cada ano





mil e duzentas crianças de escolas públicas da região e seus professores e “Diálogos sonoros” (2008, 2009), realizado na cidade de São Paulo.

Luís da Cunha Pinheiro é licenciado em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL).

Investigador do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CLEPUL), do qual integra a sua direção desde março de 2012, e membro colaborador do Centro de História de Além-Mar (CHAM) da FCSH-UNL.

Foi técnico superior da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses (CNCDP), bem como responsável, em colaboração e sob a coordenação do Doutor António Frazão, pelo tratamento arquivístico e pela incorporação do fundo Ernesto Melo Antunes na Direção Geral de Arquivos, colaborou ainda na catalogação do fundo Maria de Lourdes Pintassilgo à guarda da Fundação Cuidar o Futuro e foi secretário-geral do projeto “Enciclopédia Açoriana”.





**Esta publicação foi financiada por Fundos Nacionais através da
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do
projecto “Projecto Estratégico – UI 77 – 2011-2012”**

