



Fernando Teixeira Luiz
(Organização)

A (re)invenção da leitura

literatura, artes visuais e cia



EDITORA
TODAS AS
MUSAS



A (re)invenção da leitura

literatura, artes visuais e cia

Fernando Teixeira Luiz
(Organizador)

A (re)invenção da leitura:

literatura, artes visuais e cia

1ª edição
São Paulo
Todas as Musas
2025

Editor: Flavio Botton
Supervisão Editorial: Fernanda Verdasca Botton
Capa e diagramação: Studio Vintage Br
Revisão gramatical: Vanessa Muniz Fernandes Paes e Patrícia Maria
de Arruda Silva.
Fernando Teixeira Luiz ©

Conselho Editorial
Gislene Aparecida da Silva Barbosa (IFSP)
Anita Luisa Fregonesi de Moraes (IFSP)
Nair Correia Salgado Azevedo (UNESP).

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A (re)invenção da leitura [livro eletrônico] : literatura, artes visuais e cia / Fernando Teixeira Luiz (organizador). -- 1. ed. -- São Paulo : Editora Todas as Musas, 2025. Html5

ISBN 978-85-9583-200-8

1. Artes 2. Artes visuais 3. Leitura 4. Letramento - Estudo e ensino 5. Linguagens e suas tecnologias 6. Literatura - Estudo e ensino I. Luiz, Fernando Teixeira.

25-304329.0

CDD-807

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Estudo e ensino 807

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

APOIO:



O MENINO MALUQUINHO

ZIRALDO



Jornal do Brasil. Rio de Janeiro.

À professora Maria Aparecida de Fátima Miguel,

por tudo o que construiu em nome da literatura

para crianças e jovens.

Roteiro

Passaportes.....	13
Apresentação, Fernando Teixeira Luiz.....	15
Pergaminhos	19
“Os beijos de Tia Nastácia”: traduções, adaptações e apropriações da obra de Monteiro Lobato	
John Milton e Vanete Santana-Dezmann	21
Hans Christian Andersen e l'autore invisibile. Riflessioni sull'adattamento	
Bruno Berni	45
Hans Christian Andersen: reflexões acerca da invisibilidade do escritor dinamarquês nas adaptações contemporâneas	
Bruno Berni	63
Reinações de Hugo Cabret	83
Conexão texto-texto e a relação literatura e cinema: práticas na sala de aula	
Isabela Delli Colli Zocolaro Turino e Renata Junqueira de Souza	85
Primeira infância na era digital: Impactos da tecnologia no desenvolvimento infantil	
Jasmin Lula Cara e Fernando Teixeira Luiz	107
Os <i>Simpsons</i> : fortuna crítica	
João Pedro Mosqueira de Campos e Fernando Teixeira Luiz	123

Fora da toca da raposa: a tradição do anti-herói na ficção infantil	
Giulia Carreira da Costa e Fernando Teixeira Luiz	137
Entre costuras e silêncios: Subtextos lgbtqia + em <i>Entre irmãs</i> (2017)	
Gabriel Felipe Cesário Miranda e Fernando Teixeira Luiz	155
<i>Ainda estou aqui</i> (2024) no divã: Notas sobre a (des)subjetivação do laço familiar a partir da perspectiva psicanalítica	
Vinícius Galiza Evangelista da Silva e Fernando Teixeira Luiz	179
Sem moldura.....	201
Relação interdisciplinar entre artes, história e literatura: Uma discussão pertinente à sala de aula	
Vizette Priscila Seidel, Luciana de Fátima Marinho Evangelista e Guilherme Lima Bruno E Silveira	203
Imagens do gótico em <i>Sandman</i> , de Neil Gaiman	
Débora Balliello Barcala.....	223
Histórias em quadrinhos fora do armário: Uma possibilidade de leitura de <i>Heartstopper</i> (2019)	
Lara Luisa Oliveira Rodrigues, Maria Isabel do Nascimento Lima e Fernando Teixeira Luiz	251
Relicário	275
H. C. Andersen e seus ilustradores com ênfase nas ilustrações para os contos de fadas e histórias	
Ana Maria Martins da Costa Santos Langkilde e Niels Jorgen Langkilde	277

Quem tem medo da morte? Leituras de <i>O pato, a morte e a tulipa</i> , de Wolf Erlbuch	
Hércules Tolêdo Corrêa	317
A xilogravura, o cordel e a estética Armorial: intersecções	
Francisco Cláudio Alves Marques e Gabriel da Silva Conessa	351
Os olhos de Capitu: da literatura para os quadrinhos	
Guilherme Souza Fonseca e Fernando Teixeira Luiz	377
O pânico amarelou: a personificação do medo em <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (1979)	
Isabela de Mello, Maria Luiza Martinez Garcia, Mateus Henrique Manfio Silva e Fernando Teixeira Luiz	389
Vernissagem macabra: Bernie Wrightson e a construção visual de <i>Frankenstein: Monster Edition</i> (Darkside®, 2023)	
Sofia Ferreira Santos e Fernando Teixeira Luiz	411
Elenco.....	447
Índice Onomástico	457



Apresentação

Fernando Teixeira Luiz

Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.

José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira* (1995)

O livro *A (re)invenção da leitura: literatura, artes visuais e cia*, centrado na articulação entre *escola, sociedade e letramento*, pretende fomentar o debate em torno das linguagens verbal, visual e audiovisual de diferentes campos midiáticos, como o cinema, a animação gráfica e a ilustração. Sabe-se que um dos grandes problemas que afetam as unidades de ensino, hoje, encontra-se na ausência de procedimentos metodológicos adequados para o trabalho lúdico, crítico e dialógico envolvendo os textos multimodais. A rigor, tal incumbência acabou sendo destinada, exclusivamente, aos professores polivalentes das séries iniciais e aos docentes responsáveis pelas disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa. A atuação do educador se faz, então, necessária no processo de formação da competência leitora perante o contato da criança e do adolescente com os múltiplos sistemas semióticos que saltam das telas da TV, do computador, dos celulares e das salas de projeção. Formação essa que transcende os corredores da escola e as atividades previstas pelo currículo, configurando-se — de

forma interdisciplinar e transdisciplinar — como instrumentos de aprendizagem alternativos ao temido processo de plataformização que, nos últimos anos, vem engessando o sistema educacional paulista.

No passado, as práticas com as linguagens audiovisuais mostravam-se atreladas e circunscritas ao desenvolvimento de resumos, resenhas e questionários. Em outras palavras, restritas a simples forma de entretenimento ou preenchimento de tempo. Nesse sentido, a presente coletânea pretende contribuir para o processo de formação inicial e continuada de docentes que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e que se interessam pelas mídias e pela cultura *pop* como territórios de construção do conhecimento. Para tanto, contamos com a participação dos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE) e de pesquisadores de diversas regiões do país (inclusive do exterior) que se dedicam ao estudo da literatura, do cinema, dos quadrinhos e da ilustração. Logo, a partir da sedutora jornada pelos diferentes artigos aqui organizados, o leitor terá a oportunidade de pensar em práticas educativas consistentes que consigam despertar, em crianças e jovens, o prazer pelo texto, pelas formas gráficas, pela paisagem sonora, pela palavra enquanto signo vivo, pulsante, dialético, plurissignificativo.

Conforme salienta a pesquisadora Lucila Pimentel (2011), a educação, por meio da arte, exerce papel de agente transformador na comunidade. Sendo assim, o jogo de imagens, os modos de organização da narrativa e a carga ideológica subjacente às malhas textuais propiciam uma experiência estética peculiar, marcada por processos de identificação e projeção, surpresa e emoção, tensão e catarse, sensibilidade e estranhamento. O trabalho envolvendo o prazer e a fruição, desse

modo, estaria pautado no que Pimentel designa como *educação dos sentidos*, ou seja, como via de acesso a saberes, valores e experiências emotivas. Partindo, por conseguinte, do pressuposto de que a ficção apresenta uma função formativa, humanizadora e emancipadora (como lembra Antonio Candido), propomos uma experiência de leitura em que o docente tenha consciência do poder exercido por sua intervenção em promover circuitos culturais que atinjam todos os membros da sala de aula.

Vale lembrar que não temos a pretensão de oferecer “receitas inovadoras” para o trabalho didático com os estudantes. Ao contrário, buscamos entender *a relevância das linguagens visuais no processo de formação do aluno*, fomentando, nesse sujeito, o interesse por diferentes produções estéticas de ampla circulação no mercado contemporâneo. Nessa linha, cumpre destacar o papel das universidades no que diz respeito à preparação do professor para a leitura de imagens, abordando o trabalho com os diversos códigos estéticos nas perspectivas sincrônica e diacrônica. Se estamos polemizando a pertinência da leitura no processo de formação do professor, impõe-se a nossa função — enquanto docentes e pesquisadores dos cursos de Letras, História, Pedagogia, Psicologia e Artes Visuais — em potencializar o debate em torno do cinema, das charges, dos *cartoons*, das tirinhas e o diálogo que, consequentemente, mantêm com a literatura.

Tendo em vista as considerações preliminares até então elencadas, os artigos que integram a coletânea *A (re)invenção da leitura* foram organizados em quatro unidades, compondo, assim, um painel híbrido, colorido e multifacetado. Painel este estruturado pelas seguintes seções: 1- *Pergaminhos*, centrado no cânone da história da litera-

tura para crianças e jovens, com destaque para a obra de Monteiro Lobato e Hans Christian Andersen; 2- *As reinações de Hugo Cabret*, orientado para ensaios que revisitam o cinema contemporâneo; 3- *Sem moldura*, reunindo pesquisas que discorrem sobre o potencial estético das histórias em quadrinhos; e 4- *Relicário*, com títulos em torno do fenômeno da ilustração e seus impactos entre leitores de diferentes idades.

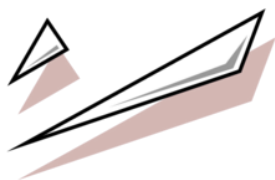
Agora, por medidas de segurança, aperte bem os cintos. Mantenha a poltrona na posição vertical. O aparelho celular deverá permanecer desligado. Atenção redobrada para o cartão de embarque. Teremos muitas escalas e conexões infinitas. Não há previsão de turbulência. Para melhor conforto, acomode as bagagens de mão nos compartimentos e as que não couberem, abaixo da poltrona à sua frente.

Boa leitura.

Excelente viagem.

Fernando Teixeira Luiz

Pergaminhos



“Os beijos de Tia Nastácia”: traduções, adaptações e apropriações da obra de Monteiro Lobato

John Milton

Vanete Santana-Dezmann

A IMPORTÂNCIA DE MONTEIRO LOBATO E SUA OBRA

José Bento Renato Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, interior do estado de São Paulo, e faleceu em 4 de julho de 1948, na cidade de São Paulo, deixando um enorme legado cultural: é o criador da literatura infantil brasileira moderna e do mercado editorial brasileiro; escreveu ficção para o público adulto, ensaios sobre os problemas sociais do Brasil e crítica de arte; foi também editor, redator e jornalista. Além disso, Lobato foi tradutor e adaptador (ver Milton, 2000; Santana, 2008). Como proprietário da editora Monteiro Lobato & Companhia (1918-1925) e, posteriormente, coproprietário da Companhia Editora Nacional (1926-1943), ajudou a decidir o que seria lido, comentado e criticado, desempenhando, assim, papel fundamental na definição do cânone literário brasileiro entre as

décadas de 1920 e 1950 e, indiretamente, até os dias atuais. Ampliou a quantidade de obras disponíveis em português para além das traduções do francês e, como anglófilo, traduziu e editou obras de Lewis Carroll, Ernest Hemingway, Mark Twain, Jack London, Dashiell Hammett, H. G. Wells, Conan Doyle, Richard Wright, Rudyard Kipling, Eleanor Porter e Thornton Wilder, entre muitos outros autores.

A parte de sua obra mais conhecida atualmente são seus contos infantis ambientados no fictício Sítio do Pica-pau Amarelo. Os personagens principais são: a dona da fazenda, a culta viúva Dona Benta; a cozinheira, uma sábia senhora negra chamada Tia Nastácia, possivelmente filha de escravizados, corresponsável pela educação da neta de Dona Benta; a órfã Lúcia, mais conhecida pelo apelido de Narizinho; o neto de Dona Benta e primo de Lúcia, Pedrinho; um morador da fazenda, provavelmente ex-escravizado, Tio Barnabé; um boneco antropomórfico – o professoral Visconde de Sabugosa, feito de palha de milho e uma boneca antropomórfica, a travessa e atrevida Emília, feita de tecido e recheada com macela — uma flor com perfume calmante tradicionalmente usada nas bonecas de pano antigas. Além dessas personagens, as histórias são povoadas por personagens do folclore brasileiro, apresentam forte componente didático e foram inovadoras no uso da linguagem popular, já que Tia Nastácia e Tio Barnabé falam o dialeto caipira ou caipirês do interior do estado de São Paulo, embora Lobato nunca lhes permita falar de forma agramatical. Lobato também traz para as crianças brasileiras personagens da literatura infantil universal, como Peter Pan, Alice, Dom Quixote e Sancho Pança, além de fábulas de Esopo e La Fontaine e até personagens de filmes – Tom Mix, por exemplo – e de contos de fadas tradicionais.

O autor utiliza a erudita Dona Benta — que reconta histórias para as crianças do Sítio — como porta-voz de muitas de suas opiniões. Em *Aventuras de Hans Staden*, por exemplo, ela condena a crueldade dos conquistadores e, em *Peter Pan*, compara o Brasil e a Inglaterra, ressaltando seu subdesenvolvimento. Em *Fábulas*, reescritura de Lobato das fábulas de Esopo e La Fontaine, Dona Benta representa um Lobato com tendência socialista e anticlerical ao criticar as injustiças do mundo.

Apesar das críticas à Igreja Católica enquanto instituição; da aceitação do canibalismo praticado pelos tupinambás como manifestação cultural da época; das críticas aos conquistadores cristãos; e da zombaria do casamento enquanto sacramento — simbolizada pelo casamento entre Emília e o porquinho de estimação Rabicó —, Monteiro Lobato desfrutou de grande sucesso entre o público leitor desde a publicação de seus primeiros livros infantis, no início da década de 1920, e continua a ocupar posição de destaque na literatura infantil brasileira.

Seus personagens e histórias tornaram-se famosos principalmente por meio dos livros. A partir da década de 1950, no entanto, sua obra passou a ser adaptada com sucesso para o teatro e a televisão. Por isso, Monteiro Lobato é hoje mais conhecido por sua produção infantil do que por qualquer outra de suas realizações. Sua obra voltada ao público adulto é raramente mencionada fora do meio acadêmico e, de modo geral, suas iniciativas para prospectar petróleo e desenvolver a indústria siderúrgica no Brasil são amplamente ignoradas.

A despeito da popularidade de sua obra infantil, ou justamente devido a essa popularidade, no início do século XXI, quase um século após ter seus livros queimados por representantes da Igreja Católica,

Lobato voltou a ser criticado por grupos que se apresentam como representantes dos interesses da população negra brasileira e que apontam a presença de elementos racistas em sua obra. As críticas dizem respeito basicamente aos termos utilizados em referência a Tia Nastácia e ao conteúdo de seu único romance, *O choque das raças ou o presidente negro*. Embora críticos literários, historiadores e sociólogos especializados em Monteiro Lobato tenham refutado as críticas (ver, por exemplo, Lajolo, 2011; Souza, 2017; Bignotto, 2021; Santana-Dezmann, 2021; Ferreira, 2022), elas continuam sendo reafirmadas por membros dos grupos acima mencionados e repetidas por seus simpatizantes, levando tradutores e adaptadores da obra de Lobato a considerarem mais esse aspecto, ao refletirem sobre as opções a serem adotadas.

PRESENÇA DE TRADUÇÕES INTRALINGUÍSTICAS NA OBRA DE LOBATO

Diversos livros infantis de Lobato são traduções intralinguísticas. Em *Dom Quixote das crianças*, Emília tem grande dificuldade em retirar das prateleiras os tomos da tradução completa de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Quando finalmente consegue, eles caem sobre o Visconde de Sabugosa, esmagando o personagem, feito de palha de milho. Dona Benta começa a ler a tradução: “Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo, dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor” (Cervantes, 2016), mas Emília rapidamente se aborrece e vai brincar de esconde-esconde. Dona Benta, então, percebe que o estilo pesado da tradução de *Dom Quixote* não é apropriado para crianças, e passa a fazer uma

tradução intralinguística, recontando a história em um português apropriado para este nicho específico. Emília exige um “...estilo clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido...” (Lobato, 1957, p. 17). Em carta de 1945, Lobato menciona que, nas revisões de seus livros e traduções destinados a crianças, tem de matar todas as “literaturas” que as estragam, comparando isto à caça às pulgas (Lobato, 1959, p. 372).

Aventuras de Hans Staden, de Lobato, é uma tradução intralingual ou mais especificamente, uma adaptação da tradução para o português feita por Alberto Löfgren – *Hans Staden. Suas viagens e cativo entre os selvagens do Brasil* (Staden, 1900) – do livro de Hans Staden publicado em Marburg em 1557 sob o título de *Warhafftige Historia*¹. Ao dirigir sua adaptação ao público leitor infantil, Lobato condensa a história aos pontos cruciais, diminui a bonomia de Hans Staden e aumenta sua astúcia — Hans consegue finalmente escapar de ser devorado pelos Tupinambás mais por sua própria astúcia do que pela ajuda de Deus, como Staden tantas vezes frisou.

RETRADUÇÃO E PADRÕES SOCIAIS

Nas últimas décadas, a retradução se tornou uma importante subárea dos Estudos da Tradução (ver, por exemplo, Koskinen & Paloposki, 2010). As retraduições devem necessariamente considerar as normas mutáveis da sociedade. Em sua análise dos romances clássicos traduzidos e adaptados para publicação pelo Clube do Livro Brasileiro entre 1942 e 1989, direcionados ao público leitor popular, John Milton

¹ História verdadeira (Tradução Nossa).

destaca que elementos sexuais, religiosos, raciais e estilísticos frequentemente eram omitidos. Um bom exemplo é a condensação de *Gargântua*, de Rabelais, que omite a recomendação de que viúvas possam ter relações sexuais dois meses após a morte do marido, bem como referência a funções corporais – por exemplo, “O belle matière fecale que doivoit boursouffler en elle!”² (Rabelais, 1965, p. 57) –; referências ao órgão sexual masculino; jogos de palavras e rimas escatológicas e críticas à Igreja – por exemplo, quando Rabelais sugere que monges e freiras deveriam se casar e viver juntos fora do mosteiro ou convento (Milton, 2001; 2002; 2008).

Da mesma forma, as retraduições, ou atualizações de obras destinadas ao público infantil também seguem as normas sociais vigentes à época em que são empreendidas. Atualmente, diferentes referências à sexualidade estão presentes mesmo nas obras destinadas a crianças – a homossexualidade, por exemplo, está presente até em um desenho animado como *Peppa Pig* (Duggins, 2022). De acordo com as normas atualmente vigentes, as crianças devem ser ensinadas por meio, inclusive, da literatura a respeitar o meio ambiente e a alteridade. A preocupação com a segurança há décadas se faz presente nos materiais destinados às crianças. Emer O’Sullivan descreve a tradução alemã de *Pippilotta Viktualia Rullgardina Krusmynta Efraimsdotter Långstrump* (Astrid Lindgren, 1945-1948), de 1969, na qual “the anarchic Pippi – instead of handing two pistols to her friends Thomas and Anneke – is made to proclaim in a most unlikely manner that children shouldn’t play with pistols that (sic) she is going to put them back in

² Ó bela matéria fecal que deve inchar nela! (Tradução Nossa)

the chest”³ (2006, p. 153). Da mesma forma, os tradutores e adaptadores da obra de Lobato tendem a considerar os padrões sociais vigentes ou que se pretende tornar vigentes. Como veremos, alguns tradutores e adaptadores atuais da obra de Lobato questionam o tratamento dado à cozinheira negra Tia Nastácia, especialmente devido à forma como a boneca de pano Emília a insulta, chegando a estender ao próprio autor as acusações de racismo (ver, por exemplo, *Carta Capital*, 2012; *Bignotto*, 2021). A seguir, apresentaremos algumas mudanças introduzidas na tradução de parte da obra infantil de Lobato para o russo, espanhol, inglês e alemão.

LOBATO EM RUSSO: UMA EMÍLIA BEM-COMPORTADA

A tradução de 1961 de *Reinações de Narizinho* para o russo – *Orden jioltoogo diatla*⁴ –, que inclui trechos de *Memórias de Emília*, elimina toda referência a qualquer tipo de propriedade privada – como o próprio Sítio, que se torna um clube – e aos personagens de Hollywood que visitam o Sítio. O comportamento dos personagens também sofreu alterações, adquirindo um tom educativo e moralizante (Darmaros & Milton, 2019). Assim, Tia Nastácia deixa de ser a “negra de estimação”, passando a ser apresentada como a boa preta velha que cuidava de Lúcia (cf. 2019, p. 13). Da mesma forma, outras referências a sua cor são omitidas (cf. 2019, p. 13-14). Ela também não mais ameaça “dar palmadas” em Emília e passa a se interessar por sua educação

³ “a anárquica Pippi – em vez de entregar duas pistolas a seus amigos Thomas e Anneke – é levada a proclamar, de modo bastante improvável, que crianças não devem brincar com pistolas e que as colocará de volta no baú” (Tradução Nossa)

⁴ Ordem do Pica-Pau Amarelo (Tradução Nossa).

(2019, p. 15-16). Os insultos de Emília, por sua vez, são suavizados. O conselho de Emília em *Memórias de Emília* de que a melhor maneira de sobreviver no mundo é usar a “esperteza” é subtraído (2019, p. 16). Na versão soviética, o Visconde de Sabugosa – não surpreendentemente destituído de seu título de nobreza, sendo chamado simplesmente de “Milho” – diz que Emília dá “conselhos”, em vez de francas “opiniões” (2019, p.15).

REINAÇÕES DE NARIZINHO EM ESPANHOL

Letícia Goellner (2022), uma das tradutoras de *Las travesuras de Naricita* (Lobato, 2020) para o espanhol chileno, afirmou que sua equipe também alterou a frase “Na casa ainda existem duas pessoas: Tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena” para “En la casa viven además dos personas: la Tía Nastácia, una señora negra muy querida por la familia que se hizo cargo de Lucía cuando era pequeña”⁵. “A boa negra Anastácia deu uma risada gostosa, com a beiçaria inteira” foi traduzida como “La buena mujer dio una risa con ganas, mostrando todas las encías”⁶. Nesse caso, o parâmetro para a tradução foi, segundo Goellner, a imagem de ver sua boca escancarada, rindo e mostrando suas gengivas. Já na tradução argentina, datada de 1944, os “beiços” (lábios grandes) de Tia Nastácia não representam problema algum: “La buena negra rió alegremente con

⁵ “Na casa vivem mais duas pessoas: a Tia Nastácia, uma senhora negra muito querida pela família que cuidou de Lúcia quando ela era pequena” (Tradução Nossa).

⁶ “A boa mulher deu uma gargalhada sincera, mostrando todas as suas gengivas” (Tradução Nossa).

toda la inmensidad de sus lábios”⁷ (Lobato, 1944; 2010). Curiosamente, uma tradução peruana recente é idêntica à argentina: “La buena mujer rió alegremente con toda la inmensidad de sus labios”⁸ (Lobato, 2019a). A preocupação que parece ter norteado a tradução peruana não foi a submissão às regras do politicamente correto ou à ampliação do acesso ao público leitor, mas sim a intenção de expressar, em linguagem atual, o que a equipe de tradutores entendeu ser a mensagem original do autor, escrita há um século.

LOBATO EM ALEMÃO

Em 2021, Vanete Santana-Dezmann editou *Die Abenteuer von Lúcia, dem Mädchen mit dem Stupsnäschen*⁹, traduzido por alunos do curso de Tradução (Português-Alemão) da Universidade Johannes Gutenberg (Universidade de Mainz, Campus Gernersheim), sob a orientação de Santana-Dezmann e Marcel Vejmelka. Nessa tradução, a expressão “negra de estimação” passa a ser “gute Seele”¹⁰, e Tia Nastácia passa a ser “die Wirtschafterin”, termo respeitoso para governanta, administradora, senhora responsável pela casa, não mais apenas cozinheira (Lobato, 2021a, p. 18). A expressão “Dona Carochinha botou-lhe a língua. Uma língua muito magra e seca. E retirou-se furiosa da vida, a resmungar que nem uma negra beicuda” foi traduzida como “... streckte Frau Kakerlake dem Mädchen ihre fürchterlich schmale und

⁷ “A boa mulher negra riu alegremente com toda a imensidão de seus lábios” (Tradução Nossa).

⁸ “A boa mulher riu alegremente com toda a imensidão de seus lábios” (Tradução Nossa).

⁹ As aventuras de Lúcia, a menina do nariz arrebitado (Tradução Nossa).

¹⁰ boa alma (Tradução Nossa).

trockene Zunge heraus und machte sich dann wütend grummelnd aus dem Staub”¹¹. Neste caso, a referência a “beißos” (lábios grandes), termo para o qual não há equivalente em alemão – nem em inglês e espanhol –, desapareceu. Da mesma forma e pelo mesmo motivo, a referência a “beißaria”, em “A boa negra deu uma risada gostosa, com a beißaria inteira”, desapareceu na tradução: “Nastácia lachte herzlich aus vollem Hals”¹² (Lobato, 2021a, p. 56).

Como a edição alemã inclui as ilustrações de Voltolino – que ilustraram os contos de Lobato na edição de 1925 –, é possível observar as características físicas de Tia Nastácia por meio das imagens.



Lobato, 2021, p. 136

¹¹ “A Sra. Barata mostrou sua língua terrivelmente estreita e seca para a garota e depois foi embora, resmungando com raiva” (Tradução Nossa).

¹² “Nastácia riu com vontade do fundo da garganta” (Tradução Nossa).

No entanto, em outras passagens do texto, a referência à cor da pele da Tia Nastácia foi mantida na tradução para o alemão, como, por exemplo, em “Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras de limo, que Lúcia chama as ‘tias Nastácias do rio’” foi traduzido como: “Neben der Puppe gibt es aber noch etwas, was das kleine Mädchen begeistert, nämlich den schmalen Fluss, der durch den hinteren Teil des Gartens fließt. Das Wasser fließt so eilig und geräuschvoll, dass man meinen könnte, es würde vor sich hin murmeln. Es bahnt sich seinen Weg durch dunkle Steine, die der Hautfarbe von Tante Nastácia so sehr ähneln, dass Stupsnäschen sie die „Tanten Nastácias des Flusses“ nennt”¹³ (Lobato, 2021a, p. 18).

Sendo assim, constatamos que na tradução alemã não se submeteu a uma postura politicamente correta ou preocupação comercial.

DESAFIOS NA TRADUÇÃO DE *NEGRINHA* PARA O INGLÊS E O ALEMÃO

Tanto Milton quanto Santana-Dezmann enfrentaram desafios ao traduzir, respectivamente para o inglês e o alemão, o conto de Lobato intitulado *Negrinha* (Lobato, 2021b). Trata-se da história de maus-tratos e castigos infligidos por uma ex-proprietária de pessoas escravizadas — Dona Inácia — a uma órfã de sete ou oito anos, filha de uma

¹³ “Além da boneca, no entanto, há outra coisa que encanta a menina: o rio estreito que passa nos fundos do jardim. A água corre tão apressada e barulhenta que você pensaria que ela está murmurando para si mesma. Ela passa por pedras escuras que se assemelham tanto à cor da pele da Tia Nastácia que Narizinho as chama de “Tia Nastácia do rio” (Tradução Nossa).

empregada doméstica da própria Dona Inácia. O drama se intensifica, porém, quando duas jovens sobrinhas da personagem vão passar férias em sua casa, levando consigo uma linda boneca falante, e permitem que Negrinha — a menina sem nome — brinque com ela. A criança entra em êxtase ao interagir com a boneca: é sua primeira experiência de felicidade e, mais do que isso, a primeira vez em que se sente humana — por oposição à boneca, inanimada. Quando as meninas partem, levando consigo o brinquedo, o frágil corpo de Negrinha adoece e morre.

Negrinha, um dos contos mais conhecido de Lobato, é uma sátira mordaz da sociedade rural brasileira pós-escravagista do início do século XX. A escravidão havia sido abolida, mas os proprietários rurais continuavam a se comportar como se ela ainda existisse, impedindo a integração dos ex-escravizados e de seus descendentes mais próximos à sociedade brasileira.

O título do conto — e também a principal forma de referência à personagem principal —, em inglês, foi *Little Black Girl*¹⁴, o diminutivo feminino de “negro”, sem artigo, assim como em português. No entanto, outras possibilidades foram consideradas. A pele da menina é de tom mais claro, e há indícios de que ela possa ser filha do falecido marido de Dona Inácia — o que justificaria punições ainda mais rigorosas do que aquelas normalmente infligidas aos filhos de pessoas escravizadas ou ex-escravizadas.

O termo brown, que poderia ser traduzido como “pardo”, é frequentemente utilizado como equivalente ao termo “mestiço”, mas tem sido associado, em contextos anglófonos, a pessoas de ascendência

¹⁴ Menina Pretinha.

asiática. Por esse motivo, não seria adequado traduzir o nome do conto Negrinha. Outra expressão possível aplicada à tradução de mestiço seria *half-caste*, no entanto, essa expressão tem a conotação de incompletude, sendo, portanto, inaceitável atualmente. No outro extremo da escala, o uso de termos aceitáveis como a tradução correspondente a afro-brasileiro ou afrodescendente – African-Brazilian e Afro-descendant, respectivamente – soariam excessivamente politicamente correto, diluindo a dureza impressa pelo termo “negrinha” usado no contexto de modo pejorativo. Além disso, estas duas últimas possibilidades de tradução deslocaram a história do período imediatamente posterior ao fim do sistema escravagista para a época atual, criando certa incoerência.

Outra alternativa para evitar o termo “negro” seria seguir o exemplo das modernas reescrituras de *Adventures of Huckleberry Finn* (Mark Twain, 1885), que usam *slave*, correlato a “escravo”. Isso, porém, não reflete o *status* legal dos personagens do conto no momento focalizado pela narrativa, embora a mãe de Negrinha possa ter nascido na condição de escravizada.

Um título explicativo — como, por exemplo, *Negrinha and the White Doll, The Black Girl and the White Doll, After Slavery* (em referência a Booker T. Washington) ou *The Punishments of the Daughter of an Ex-Slave* — também seria uma alternativa possível. No entanto, o uso dessa técnica poderia induzir o leitor a uma interpretação específica de uma narrativa que preserva certo grau de ambiguidade.

Dificuldades semelhantes foram enfrentadas na tradução para a língua alemã, no qual o título foi *Negrinha oder das kleine schwarze*

*Mädchen*¹⁵. Uma tradução literal poderia ser *Schwarzchen*, um neologismo que fez pouco sentido. Desse modo, um título explicativo foi escolhido, explicitando que Negrinha era uma menina pequena e negra. Por outro lado, o nome original da mãe de Negrinha – Cesária – foi mantido para preservar o tom estrangeiro. No entanto, os dois significados do nome – a versão feminina de César (Caesar ou Kaiser, que, em alemão, significa imperador) e o termo que designa “parto por meio de operação cirúrgica” – podem não ser recuperados pelo leitor alemão. A tradução do pronome de tratamento “Dona” (Dona Inácia) foi ainda mais difícil, pois antecede o prenome. Nesse caso, “Dona” não pode ser traduzido por “Frau”, já que esta antecede apenas sobrenomes. A opção de manter o “Dona”, em português, pode gerar confusão com o nome próprio “Donna”. Mesmo assim, esta foi a opção adotada, na esperança de que o estranhamento causado – caso não confundido com “Donna” – combine com as demais informações presentes no texto que levam o leitor a perceber que a história se passa em uma cultura distante no tempo e no espaço da cultura do leitor.

DESDE QUANDO TIA NASTÁCIA DEIXOU DE SER A COZINHEIRA DO SÍTIO?

O dilema do adaptador contemporâneo é bem ilustrado pela reescritura do primeiro capítulo de *Reinações de Narizinho* empreendida por Cleo Monteiro Lobato, bisneta do escritor, que o publicou em 2020 como *Narizinho Arrebitado – Livro I*. De acordo com sua entrevista concedida a Santana-Dezmman em 2022, ela decidiu atualizar o

¹⁵ Negrinha ou a pequena menina negra (Tradução Nossa).

texto de Lobato devido ao fato de que expressões relativas a Tia Nastácia no texto de partida – “negra de estimação” e “boa negra”, por exemplo – passaram a ser consideradas depreciativas, embora não o fossem há um século.

Morando nos Estados Unidos e se sentindo afetada pela morte de George Floyd em maio de 2020, Cleo decidiu equiparar a condição social de Tia Nastácia à de Dona Benta. Assim, “a boa negra” deixa de ser a ajudante de Dona Benta, responsável inclusive pela criação da neta Lúcia, para se tornar a melhor amiga da sitiante, mantendo, porém, suas habilidades culinárias. Corroborando essa nova identidade de Tia Nastácia, Rafael Sam, ilustrador da *Narizinho Arrebitado* de Cleo Monteiro Lobato, atualiza o figurino da personagem: saem as roupas características da classe baixa do início do século XX e entram modernas pantalonas, blusas coloridas, um exuberante turbante africano — seguindo as tendências da moda contemporânea — e outros acessórios dignos das jovens-senhoras mais up to date da segunda década do século XXI.

Quanto ao substantivo “beijaria” — ou “beijo(s)” (adjetivo: “beijuda”) —, sinônimo de lábios, referindo-se à parte externa da boca, e que atualmente pode gerar dificuldades na tradução, conforme exposto anteriormente, Cleo Monteiro Lobato optou por omiti-lo em sua versão politicamente correta, alinhada aos padrões que se procuram impor hodiernamente. Embora possa ser utilizado em referência à parte externa da boca dos animais, no dialeto caipira do interior do estado de São Paulo, onde a história se passa, “beijo” é usado como sinônimo de lábios humanos. Tal acepção é disseminada pela famosa expressão “de lambar os beijos”, usada em referência a alimentos extremamente saborosos. Em referência a características físicas, pode

ser traduzido para outros idiomas como “lábios grossos”. Tal característica, marcante em Tia Nastácia, é reforçada não apenas pela representação da personagem desenhada por Voltolino há quase um século, mas também por Manoel Victor Filho, que ilustrou a *Obra Completa de Lobato* publicada pela editora Brasiliense em 1972, e, mais recentemente, pelo ilustrador de *Histórias de Tia Nastácia* na edição de 2019b da editora Ciranda Cultural.

Na mesma entrevista em que faz as declarações acima referidas, a bisneta de Lobato afirma que sua adaptação tem como objetivo apresentar a obra do autor a crianças menores de dez anos. Por esse motivo, no capítulo O marquês de Rabicó — inserido por Lobato na terceira parte de “Reinações de Narizinho” e que narra como o porquinho de estimação de Pedrinho escapou de ser morto —, a descrição do abate de outro porco foi excluída. Cleo Monteiro Lobato argumenta que a ideia de matar um porco é inaceitável para as crianças das gerações atuais e, por essa razão, houve a necessidade em criar uma versão mais leve, que atenda às exigências do padrão politicamente correto não apenas por uma demanda ideológica, mas também mercadológica: “Meu objetivo é vender, que também era o objetivo do Lobato” (Cleo Monteiro Lobato, 2022 — Entrevista a Vanete Santana-Dezmann).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece haver um consenso de que os termos atualmente considerados ofensivos usados em referência a Tia Nastácia pelo narrador e, principalmente, por Emília merecem especial atenção. Uma forma de

lidar com os problemas que eles podem causar é fornecer notas de rodapé, como faz a edição de *Reinações de Narizinho* publicada pela Companhia das Letrinhas em 2019 (Lobato, 2019c).

Já na introdução, “Antes de as Reinações começarem...”, Cilza Bignotto enfatiza o contexto em que a primeira edição de *Reinações de Narizinho* foi publicada. Tal contexto justificaria, por exemplo, o pronome de tratamento que Tia Nastácia dedica a Dona Benta — *senhá* (significando “senhora”). Como contraponto, Bignotto destaca o protagonismo que Lobato concede a Tia Nastácia — jamais alcançado antes, na literatura brasileira por um personagem negro. Ao se referir à atitude servil de Tia Nastácia em relação a Dona Benta e aos termos “incômodos” pelos quais a “boa negra” é mencionada, Bignotto mais uma vez chama atenção para a diferença de comportamento e mentalidade entre o passado e o presente, citando como exemplo o fato de que, na década de 1920, crianças podiam viajar sozinhas e portar canivetes no bolso.

No corpo do texto, expressões consideradas desatualizadas ou ofensivas pelo responsável pela edição de 2019 de *Reinações de Narizinho*, da Companhia das Letrinhas, aparecem impressas em negrito e, ao final da página, perguntas atribuídas a Emília são inseridas, oferecendo ao editor a oportunidade de se passar por Narizinho e prestar os esclarecimentos que considera pertinentes, de acordo com as demandas impostas pelas normas estabelecidas pela concepção politicamente correta a que obedece. Como exemplo, citamos a já referida expressão “negra de estimação”. A pergunta, atribuída a Emília, aparece grafada em verde: “Como assim? O que é ser ‘negra de estimação’?” e a resposta, atribuída a Narizinho, é grafada em azul: “Boa pergunta,

Emília! Estimação vem de ‘estimar’, que quer dizer ‘gostar’. Essa expressão era muito usada no começo do século XX. Fazia poucas décadas que a escravidão tinha terminado, e alguns costumes e falas permaneceram. Mas isso não é jeito de chamar ninguém!” (Lobato, 2019c, p. 9). Não se explica, porém, porque uma expressão que remete a “gostar” não deve ser usada para demonstrar apreço por alguém. Além disso, é um tanto incoerente usar justamente Emília — a única personagem que ofende todas as outras nas histórias de Lobato, sendo imediatamente repreendida — para questionar as expressões atualmente consideradas politicamente incorretas. Emília é a personificação do desprezo por tudo aquilo que se pode considerar politicamente correto.

Contrariamente ao caráter da mais irreverente personagem de Lobato, a edição da Companhia das Letras insiste em reforçar posturas politicamente corretas sempre que há oportunidade. Como exemplo, pode-se citar o ensinamento inserido nas falas de Narizinho de que é necessário demonstrar respeito por quem apresenta dificuldades físicas. Quando Narizinho descreve o país mágico que estão visitando, comenta: “Não se vê um aleijado, um cego, um tuberculoso”. Emília, então, pergunta: “Você não gosta de viver comigo quando me falta macela nas pernas?”, ensejando a lição de moral de Narizinho: “Gosto sim! Pensando bem, é bom conviver com pessoas, bichinhos, não importa se com perna ou sem perna, com visão ou sem visão. O Visconde, outro dia, falou que isso se chama ‘diversidade’” (Lobato, 2019, p. 60). Neste ponto, mais um personagem do Sítio é desfigurado pela edição da Companhia das Letrinhas — o Visconde de Sabugosa, nobre, erudito, pedante e arcaico, é transformado em um típico liberal do século XXI.

Outra técnica que a Companhia das Letrinhas desenvolveu para publicar a obra de Lobato com a consciência tranquila no momento em que esta caiu em domínio público – atendendo às demandas de um mercado sedento pelos clássicos da literatura infantil e, ao mesmo tempo, lidando de modo positivo com a fuga à postura politicamente correta do século XXI flagrada no Lobato do início do século XX – foi a simulação do gênero autobiografia destinada a jovens leitores. Em *Monteiro Lobato: uma biografia* (2019), de Marisa Lajolo e Lilia Moritz Schwarcz, Lobato olha para sua vida a partir do além-túmulo. Lamenta, então, ter sido tão ofensivo ao “caipira preguiçoso”, o “caipira Jeca Tatu”, mas se redime por ter compensado o mal causado ao Jeca-Tatu com a criação do Zé Brasil, apresentado como vítima do egoísmo dos grandes proprietários de terra (2019, p. 30). Este Lobato ensinou seus filhos a respeitar os animais de modo geral (2019, p. 31) e a não matar pássaros (2019, p. 31), como era comum quando seus filhos eram crainças e chega a lamentar as críticas à arte moderna e à criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (2019, p. 36-37). O Lobato da Companhia das Letrinhas demonstra plena consciência de que criar um narrador ou uma boneca irreverente, situados no início do século XX, que se referem a Tia Nastácia como “negra beijuda” é, atualmente, inaceitável – um resquício de séculos de escravidão (2019, p. 62). O próprio autor, ali representado, admite que, se estivesse escrevendo nos dias de hoje, agiria de modo diferente.

As versões em quadrinhos de seis títulos de Lobato publicadas pela Editora Globo refletem outra preocupação contemporânea: o tabagismo, presente no hábito do Saci Pererê – personagem folclórico da cultura brasileira introduzido por Lobato entre os personagens do Sítio – de fumar cachimbo. Nos desenhos da adaptação para a versão

história em quadrinhos, o cachimbo e qualquer referência a ele, simplesmente desaparecem. Contraditoriamente, entretanto, a prática da antropofagia pelos Tupinambás, retratada em *Aventuras de Hans Staden* — elemento que chegou a ofender a Igreja Católica a ponto de, nas décadas de 1930 e 1940, fogueiras serem erguidas atrás de igrejas após a missa dominical para que exemplares dos livros de Lobato, levados pelas crianças, fossem queimados — é destacada no desenho animado baseado na adaptação feita por Lobato. Nele, a cena em que o cacique Cunhambebe oferece uma perna humana a *Hans Staden* para que a consuma é mostrada em detalhes (2009, p. 55).

Aparentemente, a antropofagia, enquanto manifestação cultural dos povos originários, tornou-se digna de reconhecimento.

Agora que a obra de Lobato entrou em domínio público, é de se esperar que ainda mais adaptações que levem em conta elementos sociais contemporâneos sejam apresentadas a novos leitores. Se, por um lado, podem vir a desfigurar a obra de Lobato, como vimos em alguns exemplos acima comentados, por outro, contribuem para que ela continue sendo lembrada, residindo neste aspecto um dos principais méritos das traduções, adaptações e apropriações que se fazem de uma obra.

REFERÊNCIAS

- BIGNOTTO, C. “Antes de as Reinações Começarem...”. In: José Bento Monteiro Lobato, **Reinações de Narizinho**. (Org.: Marisa Lajolo). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019, p. 6-7.

- _____. “Acusado de racismo, Lobato transformou o Saci no primeiro herói negro para crianças no Brasil”. In: **Folha de São Paulo**, 17 de fevereiro de 2021.
- CARTA CAPITAL. “**Como o Brasil se debate na luta simbólica e pragmática contra o preconceito racial, a exemplo da atual polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato**”, 2012. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/cacada-ao-racismo-2/> Acesso: 12/12/2023.
- CERVANTES, M. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha**, (Tradução: A. F. de Castilho; F. Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho e M. Pinheiro Chagas (cujo nome não aparece nos créditos). São Paulo: Martin Claret, 2016,
- DARMAROS, M. F., & MILTON, J. “Emília, a cidadã-modelo soviética: Como a obra infantil de Monteiro Lobato foi traduzida na URSS”. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(1), 2019. <https://adamo.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44215>
- DUGGINS, A. “Peppa Pig introduces its first same-sex couple: Co-parenting lesbian polar bears become the only LGBTQ+ characters in the show’s 18-year history”. **The Guardian**, 8 de setembro de 2022. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2022/sep/08/peppa-pig-introduces-its-first-same-sex-couple> Acesso: 12/12/2023.
- FERREIRA, F. A. C. A. “As muitas Caçadas de Pedrinho: um livro, suas polêmicas e histórias”. In: **XIV Encontro com Lobato**, 22 de junho de 2022. FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo,

- Brasil. (Com Milton, J.; D’Onofrio, S. T.; Martins, T. D.; Bertolucci, S.) <https://youtu.be/9d59KInNmTk>
- GOELLNER, L. **Entrevista por e-mail concedida a John Milton e Vanete Santana-Dezmann**, 11 de julho de 2022.
- KOSKINEN, K. & PALOPOSKI, O. “Retranslation”. In: **Handbook of Translation Studies**, 1, Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 294-298.
- LAJOLO, M. “Preconceito e intolerância em Caçadas de Pedrinho”. In: **Revista Emília**, 1 de setembro de 2011. <https://emilia.org.br/preconceito-e-intolerancia-em-cacadas-de-pedrinho/>
- LAJOLO, M. & SCHWARCZ, L. M. **Monteiro Lobato**: uma biografia, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LINDGREN, A. **Pippi Langstrumpf**. (Tradução: C. Heinig), Hamburg: Friedrich Oetinger Verlag, 1969.
- LOBATO, C. M. **Narizinho Arrebitado - Livro 1**, Kissimmee, FL: Underline Publishing LLC, 2020.
- _____. **Entrevista por telephone concedida a Vanete Santana-Dezmann**, 9 de julho de 2022.
- LOBATO, J.B.M. **Las travesuras de Naricita** (Trad: R. Prieto). Buenos Aires: Editorial Americalee, 1944.
- _____. **Dom Quixote das Crianças**. São Paulo: Brasiliense, [1957] 1936, 10^a. ed.
- _____. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- _____. **Orden jiolto go diatla**. Moscou: Gosudarstvennoe Izdatelstvo Detskoi Literaturi, 1961.
- _____. **Fábulas**, São Paulo: Brasiliense, 1962, 19^a. ed.
- _____. **Las travesuras de Naricita**. (Tradução: R. Prieto) Buenos Aires: Editorial Losada, 2010.

- _____. **Monteiro Lobato em Quadrinhos.** *Aventuras de Hans Staden.* (Adaptação: Denise Ortega e Stil) São Paulo: Globo, 2009.
- _____. Monteiro Lobato em Quadrinhos. **Fábulas** (Adaptação: Miguel Mendes) São Paulo: Globo, 2011.
- _____. **Las travesuras de Naricita.** Lima: Cantarera editores, 2019a.
- _____. **Histórias de Tia Nastácia.** Jandira: Ciranda Cultural, 2019b.
- _____. **Reinações de Narizinho.** (Org.: Marisa Lajolo) São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019c.
- _____. **Las travesuras de Naricita** (Tradução: L. Goellner, P. Saavedra, V. Menares) Pontificia Universidad Católica de Chile, Ediciones UC: Santiago, 2020.
- _____. **Negrinha, the little black girl/ Negrinha oder das kleine schwarze Mädchen** (Tradução: J. Milton (inglês) e V. Santana-Dezmann (alemão). São Paulo: Os Caipiras, 2021.
- _____. **Die Abenteuer von Lúcia, dem Mädchen mit dem Stupsnäschen.** (Ed.: Santana-Dezmann, V.) Lünen, Alemanha: Oxalá. Editora, 2021.
- MILTON, J. “The Translation of Classic Fiction for Mass Markets. The Case of a Brazilian Book Club, the Clube do Livro”. In: **The Translator**, 7(1), 2001, p. 43-69.
- _____. **O Clube do Livro e a Tradução.** Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2002.
- _____. “Censorship in Brazil: the Case of the Clube do Livro”. In: **Translation and Censorship in Different Times and**

Landscapes. (Ed.: T. Seruya e M. Lin Moniz). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 199-214.

_____. **Um País se Faz com Traduções e Tradutores:** a importância da tradução e da adaptação na obra de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

O’SULLIVAN, E. “Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Childrens Literature”. In: **The Translation of Children’s Literature: A Reader**, ed. Gillian Lathey. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SANTANA-DEZMANN, V. **Die Abenteuer von Lúcia – dem Mädchen mit dem Stupsnaschen – von Monteiro Lobato.** 1ª. ed. Lünen– Alemanha: Oxalá, 2021 a.

SANTANA-DEZMANN, V. “Se os leões fossem escultores... na visão de Monteiro Lobato”. In: **Sínteses**, IEL/Unicamp, Campinas, 13, 2008, p. 248-275.

_____. “Contradições em análises da obra infantil de Monteiro Lobato”. In: Santana-Dezmman, V.; Milton, J. e D’Onofrio, S. T. (Org.). **Para compreender Monteiro Lobato – II Jornada Monteiro Lobato.** Lünen, Alemanha: Oxalá, 2021, p. .97-132.

SOUZA, J. W. “**Raça e Eugenia na obra geral de Monteiro Lobato**”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017.

STADEN, H. **Hans Staden, Suas Viagens e Captiveiro entre os Selvagens do Brasil.** (Tradução: A. Löfgren) São Paulo: Typografia da Casa Eclectica, 1900. http://biblio.wdfiles.com/local--files/staden-1900-viagens/staden_1900_viagens.pdf. Acesso: 12/12/2023

Hans Christian Andersen e l'autore invisibile. Riflessioni sull'adattamento

Bruno Berni

INTRODUZIONE

Hans Christian Andersen è uno degli autori più conosciuti e letti al mondo e le sue fiabe fanno parte dell'immaginario collettivo di generazioni di lettori. La storia della traduzione delle fiabe nei vari paesi indica una penetrazione molto diseguale nei tempi: esistono bibliografie e studi sulla ricezione,¹ sebbene manchi un'analisi più

¹ Per una panoramica generale si rinvia a Aage Jørgensen, *Hans Christian Andersen Through the European Looking Glass*, in Sven Hakon Rossel (Ed. by), *Hans Christian Andersen: Danish Writer and Citizen of the World*, Rodopi, Amsterdam/Atlanta 1996, pp. 257-283. Id., *H.C. Andersen i Europas spejl*, Sull'argomento dell'origine delle traduzioni indirette da versioni tedesche o francesi cfr. Bruno Berni, *Il primo ingresso delle fiabe di Andersen in Italia. Traduzione indiretta e ricezione*, in *Passaggi intermedi. La traduzione indiretta in Italia*, a cura di Bruno Berni – Catia De Marco – Anna Wegener, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2022, pp. 105-118. Per la Germania e la Francia, che sono dunque la fonte per la maggior parte delle traduzioni eseguite negli altri paesi, si vedano in breve le relative sezioni nei seguenti studi generali: Jörn Albrecht – Iris Plack, *Europäische Übersetzungsgeschichte*, Narr Francke Attempo, Tübingen 2018, pp. 303-305; Isabelle Nières-Chevrel, *Littérature d'enfance et de jeunesse*, in *Historie des Traductions en langue*

ampia che, oltre a occuparsi della storia editoriale nel singolo paese, analizzi il problema della traduzione indiretta, intervenendo a tracciare una genealogia complessiva dei testi e una mappatura dei loro percorsi, almeno in ambito europeo. Nonostante le differenze, è certo che le storie del danese abbiano avuto una straordinaria fortuna, dietro la quale si cela però un fenomeno evidente, quello dell'adeguamento dei testi a un destinatario – un «lettore modello»,² quello infantile – non sempre corrispondente alla volontà autoriale, con la conseguente questione dell'adattamento, che ha interessato quasi sempre i testi del danese.

La storia editoriale delle fiabe di Andersen è segnata infatti da una lunga serie di traduzioni di seconda mano, riduzioni, riscritture e appropriazioni che hanno quasi sempre trasformato i testi dell'autore danese, nascondendoli dietro versioni che talvolta hanno legami labili con l'originale. Dopo un primo senso di fastidio, dovuto soprattutto all'impossibilità di riconoscere in molte delle numerose edizioni in commercio le stratificazioni stilistiche, la ricchezza lessicale, la varietà di generi e anche di testi che caratterizza il *corpus* delle *Fiabe e storie* come l'autore ha inteso consegnarlo al lettore, lo studioso deve inevitabilmente accettare che sia errato attribuire agli adattamenti validità inferiore, ovvero deve evitare «to privilege or at least give priority (and therefore, implicitly, value) to what is always called the “source” text or the “original”».³ L'analisi degli adattamenti – nei

française, XIX siècle 1815-1914, sous la direction d'Yves Chevrel – Lieven D'hulst – Christine Lombez, Verdier, Lagrasse 2012, pp. 665-726: 676-677.

² Sul concetto di 'lettore modello' cfr. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979, pp. 50-66; cfr. anche Id., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.

³ Linda Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York 2006, p. XIII.

limiti della gran quantità di edizioni non sempre facilmente riconoscibili – può essere invece fonte di informazioni sulle modalità di penetrazione dell'autore nel campo letterario di ogni paese al quale in un modo o nell'altro abbia avuto accesso, al punto che molti dei suoi testi e un buon numero dei suoi personaggi sono patrimonio comune della cultura mondiale e di quasi tutti i lettori – e ormai anche non lettori – che in genere li hanno incontrati fin dai primi anni dell'infanzia.

L'ADATTAMENTO E LA VOLONTÀ AUTORIALE

Le scelte editoriali che riguardavano le fiabe di Andersen ne amplificarono enormemente la diffusione, ma generarono dunque una tendenza piuttosto generalizzata alla riduzione e all'adattamento che, non sempre segnalata nei frontespizi, troppo spesso trasformava le fiabe in un materiale lontano dal testo originale.

L'adattamento di testi anche per adulti a uso della letteratura giovanile era «una pratica largamente diffusa nel panorama librario italiano della seconda metà dell'Ottocento»,⁴ ma nel caso di Andersen, che componeva le sue opere in una lingua del tutto periferica, ha più volte preceduto e spesso sostituito la pubblicazione dell'opera integrale. Se fin dall'Ottocento era normale che testi nati per un pubblico adulto fossero adattati per l'infanzia, ovvero «alle capacità di lettura e alle pretese aspettative del potenziale fruitore»,⁵ con

⁴ Maria Iolanda Palazzolo, *L'editore come autore: traduzioni e libri per ragazzi*, in *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, a cura di Luisa Finocchi e Ada Gigli Marchetti, FrancoAngeli, Milano 2004, pp.72-82, qui p. 74.

⁵ *Ivi*, p. 73.

Andersen si verifica il paradosso che un autore considerato per l'infanzia ha comunque bisogno di essere adattato per adeguarsi a tale destinatario, rendendo la necessità dell'adattamento una involontaria ammissione del fatto che il rapporto dei suoi testi con un destinatario infantile richiederebbe quantomeno una riflessione più approfondita e una maggiore consapevolezza della natura dei testi stessi.

La questione del destinatario delle storie di Andersen è percepita come centrale dalla critica fin dall'uscita dei primi originali in Danimarca e delle prime traduzioni in Germania, anche perché lo stesso autore si servì, per i primi fascicoli usciti dal 1835 al 1842, del titolo *Eventyr, fortalte for Børn* (*Fiabe narrate ai bambini*), salvo poi far sparire l'indicazione sul pubblico infantile quando si rese conto che il successo ottenuto con testi più adatti a un pubblico adulto, la crescente sicurezza nella composizione e l'ampio ventaglio di generi esibito nel corso degli anni – il *corpus* fu composto in un arco di tempo che va dal 1835 al 1872 – non permettessero più l'uso di tale titolo. Ha dunque ragione Helena Březinová a interrogarsi, come fa Genette sull'*Ulysses* di Joyce,⁶ se «analogamente ci si potrebbe chiedere come leggeremmo le fiabe di Andersen se i primi fascicoli non fossero corredati del titolo *Fiabe narrate ai bambini*. Soprattutto ricordando che il genere della fiaba nel romanticismo veniva primariamente considerato e utilizzato come genere per adulti».⁷ In pratica Andersen

⁶ Genette, *Seuils*, Éditions du Seuil, Parigi 1987, p. 8: «comment lirions-nous l'*Ulysse* de Joyce s'il ne s'intitulait pas *Ulysse*?».

⁷ Helena Březinová, *Barnet som modellæser af Hans Christian Andersens eventyr "Ole Lukøie"*, in «Acta Universitatis Carolinae Philologica», 2020, 1, pp. 39–50, qui p. 43: «Analogt kan man spørge, hvordan vi ville læse Andersens eventyr, hvis ikke de første eventyrhæfter var forsynet med titlen Eventyr, fortalte for Børn. Især hvis man ihukommer, at eventyrgenren i romantikken primært blev opfattet og anvendt som en voksengenre».

aveva piuttosto chiara la variabilità del suo «lettore modello» – ne scriveva tra l'altro nei paratesti che col tempo andò ad affiancare alle fiabe – che talvolta poteva essere il bambino, altre volte l'adulto, e in vari casi entrambi, con quella caratteristica della sua narrativa breve che Søren Baggesen ha definito «dobbeltartikulation», ovvero «doppia articolazione».⁸

Il valore di Andersen è anche quello di saper parlare a uno stesso destinatario in diverse fasi della vita, ovvero di essere un autore al quale il lettore può tornare più volte con diversi gradi di comprensione del testo, anche se questo vale per il testo originale, ma perde validità se l'unico testo a disposizione è quello adattato. Nel suo caso il problema dell'adattamento ha perciò diversi aspetti sensibili. «When we call a work an adaptation,» avverte Linda Hutcheon, «we openly announce its overt relationship to another work or works. It is what Gérard Genette would call a text in the “second degree”, created and then received in relation to a prior text».⁹ Pur non volendo attribuire agli adattamenti un valore inferiore, non è possibile non prendere come punto di partenza i presupposti di Linda Hutcheon nella descrizione di un adattamento, che è «an acknowledged transposition of a recognizable other work or works» e permette «an extended intertextual engagement with the adapted work»,¹⁰ e questo conduce inevitabilmente a una valutazione. Di fronte ai numerosi adattamenti delle fiabe di Andersen tra Ottocento e Novecento bisogna infatti

⁸ Søren Baggesen, *Dobbeltartikulationen i H. C. Andersens eventyr*, i *Andersen og Verden. Indlæg fra den første internationale H. C. Andersen-konference, 25.-31. august 1991*, a cura di Johan de Mylius – Aage Jørgensen – Viggo Hjørnager Pedersen, H.C. Andersen-Centret, Odense Universitetsforlag, Odense 1993, pp. 15-29.

⁹ Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, cit., p. 6.

¹⁰ *Ivi*, p. 8

ricordare che il lettore non aveva ancora a disposizione un testo modello con cui confrontare l'adattamento¹¹ e sorge anche il dubbio che il rapporto tra gli adattatori e lo scrittore (e i suoi testi) fosse quando più lontano possibile si possa immaginare. Se per quanto riguarda il pubblico è al limite ammissibile che abbia contatto solo con versioni «réduites à leur trame narrative»¹² – come afferma Genette a proposito di quella che definisce «élagage, ou émondage»,¹³ la «sfrondata, o sfoltitura» tipica delle collane di letteratura per ragazzi –, non è accettabile che gli adattatori non avessero conoscenza diretta del testo, ovvero che adattassero da adattamenti o forse persino da fonti orali.

In realtà si dovrebbe forse distinguere tra diversi tipi di 'riscritture' dei testi di Andersen che, pur avendo tutte lo stesso scopo, operano con diverse gradazioni di conoscenza e di rispetto nei confronti dell'originale. Da un lato i veri e propri adattamenti che, partendo da un testo fonte – ancorché a sua volta tradotto –, vi apportano variazioni funzionali al cambio di destinatario, come l'espunzione di elementi non adatti al lettore, ovvero semplificando la scelta autoriale del doppio destinatario, eliminando gli elementi diretti al lettore adulto. Dall'altro lato la gran varietà di riscritture che dei testi originali conservano solo un esile filo di trama, dimostrando da un lato come una parte dei testi di Andersen fosse ormai entrata persino nel patrimonio orale al pari della fiaba popolare, dall'altro come spesso,

¹¹ Anzi il pubblico era il più delle volte ciò che Hutcheon definisce «Unknowing Audiences», ovvero pubblico non consapevole, che non ha coscienza di trovarsi di fronte a un adattamento. Cfr. Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, cit., pp. 120 ss.

¹² Gérard Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Éditions du Seuil, Parigi 1982, p. 266.

¹³ *Ivi*, p. 265.

dietro le rielaborazioni per l'infanzia, non ci fosse più un testo autoriale, ovvero non si trattasse più di adattamenti, ma di riscritture di seconda o terza mano.

È vero infatti che a causa della mancanza di competenza nella lingua originale, del ricorso a traduzioni parziali e già adattate in un contesto culturale diverso, persino dell'assenza di informazioni più precise sull'autore,¹⁴ molti adattatori ed editori ignorano del tutto la natura, lo stile, la volontà di Andersen, contravvenendo a quell'«intertextual engagement» che per Hutcheon è una delle caratteristiche del testo adattato, e soprattutto contravvenendo alla regola secondo la quale gli adattamenti devono dichiarare il loro rapporto con il testo.¹⁵ Soprattutto, si potrebbe aggiungere, con il testo gli adattamenti un rapporto dovrebbero pur averlo, invece alcuni di coloro che 'adattavano' Andersen in italiano le *Fiabe e storie* non le avevano mai lette.

I motivi per cui Hans Christian Andersen è stato consegnato a questo destino sono molteplici. Oltre alla tendenza generale dovuta al cambio di destinatario, tesa a creare «testi senza padre [...] che spesso non hanno mai nulla a che fare con il testo originario»,¹⁶ ha sicuramente un ruolo una considerazione sul genere praticato almeno apparentemente dall'autore danese, ovvero la fiaba. Questo determina

¹⁴ A riprova dell'assoluta mancanza di contatto con l'autore, ancora a Novecento inoltrato esistono in italiano, per esempio, frontespizi che riportano 'Andersen' (*I cigni selvaggi*, Bemporad, Firenze 1938) e persino 'Cristiana Andersen' (*La piccola venditrice di fiammiferi e altre storie*, Paravia, Torino 1938). Cfr. Bruno Berni, *Ritradurre Andersen*, in *Editoria e traduzione. Focus sulle lingue di 'minore diffusione'*, a cura di Cinzia Franchi, Lithos, Roma 2016, pp. 223-231, qui p. 226.

¹⁵ Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, cit., p. 3.

¹⁶ Palazzolo, *L'editore come autore*, cit., p. 73.

l'equivoco un tempo frequentissimo – e ancora oggi in agguato – che l'autore danese fosse un rielaboratore di fiabe popolari. «While the names of Perrault, the Brothers Grimm, and Hans Christian Andersen have become virtually synonymous with fairy tales, these authors were issuing in print personalized versions of stories that had long circulated in an oral, popular cultural context»,¹⁷ afferma Julia Sanders ancora nel 2006, associando l'autore danese ai fratelli Grimm e ignorando perciò che non era un raccoglitore e che nel suo *corpus* di 156 fiabe e storie solo sette o otto testi hanno origine dalla narrativa orale. In tal modo Andersen non è più considerato uno scrittore di testi che hanno temi originali e una loro complessità di stili, in diversi casi una stratificazione di destinatari, bensì un rielaboratore di temi della narrativa popolare e come tale a sua volta naturale oggetto di liberi adattamenti.

L'ADATTAMENTO E I PARATESTI

La collocazione editoriale che deriva dal cambio di destinatario influenza naturalmente tutti gli aspetti del testo, e se è vero che «molto spesso il travisamento della volontà dell'autore si evidenzia sin dal frontespizio, cioè da quello che dovrebbe essere il “biglietto di presentazione” dell'opera»,¹⁸ assistiamo per esempio a scelte errate

¹⁷ Julie Sanders, *Adaptation and Appropriation*, Routledge, London-New York 2006, p. 91. È paradossale che l'equivoco persista in testi dedicati proprio al tema dell'adattamento, che finiscono così per collocare Andersen dal lato sbagliato del processo.

¹⁸ Palazzolo, *L'editore come autore*, cit., p. 76.

dei titoli rematici e traduzioni estrose dei titoli tematici.¹⁹ Per quanto riguarda i primi, banalmente è facile riconoscere in italiano e in altre lingue le traduzioni dal tedesco che cominciano ad apparire nei primi decenni del Novecento, perché sono a lungo le uniche a riportare il titolo *fiabe* (termine univoco sia in tedesco – *Märchen* – sia in danese – *eventyr*) e talvolta adottano anche il doppio titolo di *Fiabe e storie* – oppure *Fiabe e racconti* – deciso dall'autore per la sua raccolta. Invece le traduzioni e gli adattamenti derivati dal francese, più frequenti, non utilizzano mai il termine *fiabe* (il francese *contes* non è sufficientemente univoco) e riportano a lungo, almeno fino al Secondo Dopoguerra, l'unica definizione di *novelle*, di rado alternata a *storie*, *racconti* o persino *favole* che, sebbene usato spesso in italiano come sinonimo di *fiabe*, definisce un genere diverso da quello dei testi di Andersen. I titoli tematici sono invece sottoposti nel corso del tempo a una lunga serie di mutamenti, espressione della volontà di adattamento al destinatario infantile, come l'uso di diminutivi – frequenti anche nel testo –, di titoli prolettici, di semplificazioni in generale.²⁰

È per questo che molti titoli assumono un carattere prolettico che manca all'originale, anticipando elementi dell'azione, talvolta anche la fine, cosicché *L'acciarino*, per esempio, si trasforma in *Da soldato a re*. In alcuni casi invece manifestano una relazione tematica ambigua

¹⁹ Si adottano qui le definizioni di titoli *rematici* e titoli *tematici* proposte in Genette, *Seuils*, cit., pp. 78-85.

²⁰ Per un approfondimento sul tema si rinvia a: Bruno Berni, *Di scarpe, di vestiti e di nobili svestiti: usi e costumi nella traduzione dei titoli di Andersen*, in «InTRAlinea. Online Translation Journal», Special Issue: *La traduzione e i suoi paratesti*, a cura di Gabriella Catalano – Nicoletta Marcialis, 2020 (<http://www.intralinea.org/specials/article/2483>).

con il soggetto,²¹ come in *I vestiti nuovi dell'imperatore* (*Keiserens nye Klæder*) che cambia in *Il vestito invisibile*: il vestito non è invisibile come credono i personaggi, ma non c'è, come alla fine è chiaro al lettore. Del resto, esiste almeno un caso in cui l'autore stesso sceglie l'ambiguità nella relazione tematica del titolo con il soggetto, portando consapevolmente il lettore fuori strada: si tratta del *Brutto anatroccolo* (*Den grimme Ælling*), che notoriamente – come il lettore scoprirà solo alla fine del testo – non è brutto né tantomeno anatroccolo.

L'editore sceglie il titolo in base alle – presunte – competenze del lettore,²² cosicché l'adattamento al lettore bambino è all'origine di variazioni da parte del destinatario – traduttore o editore – e in molte storie – e di conseguenza anche nei titoli – fiorisce un uso di diminutivi e vezzeggiativi privi di giustificazione filologica: si va dalla *Principessina* della *Principessa sul pisello* (*Prindsessen paa Ærten*) alla *Fatina* o *Mamma* o *Nonnina del sambuco* (*Hyldemoer*). A causa del problema del destinatario, quando delle storie non adatte ai bambini non vengono semplicemente escluse dalle raccolte, si assiste alla comparsa di diminutivi anche in testi in cui il contenuto dovrebbe scoraggiare l'avvicinamento forzato al pubblico infantile, come nel caso dell'*Elfo della rosa* (*Rosenalfen*), spesso trasformato in genietto o spiritello a dispetto dell'atmosfera macabra della 'fiaba' (che proviene da una novella di Boccaccio), o come nelle *Scarpe rosse* (*De røde Skoe*), dove il diminutivo scarpette non ha riscontro nell'originale

²¹ Genette, *Seuils*, pp. 80-81.

²² Il caso è contemplato in: Alberto Cadioli, *Titolo* in: Alberto Cadioli – Giovanni Peresson, *Le forme del libro*, Liguori, Napoli 2007, pp 202-206, qui 205.

e appare fuorviante rispetto alla trama per molti aspetti tragica della storia.

Al di là dell'adattamento indebito, anche la traduzione indiretta – come talvolta è inevitabile – crea ingiustificate variazioni nei titoli: la mancata conoscenza del testo originale da parte dei mediatori riporta nella traduzione errori e variazioni introdotti nella lingua intermedia. Come non riconoscere, infatti, nella traduzione dal titolo *La piccola Poucette* a partire da *Tommelise (Pollicina)*, l'uso di un testo intermedio francese? Ma se in simili casi il titolo fornisce informazioni sulla lingua intermedia, esiste almeno un caso che fornisce precise informazioni non solo sulla lingua del testo intermedio, ma anche sul suo contesto storico. Si tratta della fiaba *I vestiti nuovi dell'imperatore*, in cui il titolo permette di ricostruire l'intera storia di un testo nel suo passaggio da traduzioni intermedie e infine all'italiano. Nella fiaba originale compare un imperatore invece di un re, per motivi di opportunità politica, perché Andersen, che viveva sotto la monarchia danese, evidentemente aveva preferito non rappresentare un re in una situazione così imbarazzante. Nelle edizioni italiane, spagnole e portoghesi i sovrani si alternano (imperatore/re), ma tra le prime traduzioni fa la sua comparsa anche il titolo *Gli abiti nuovi del granduca*, attestato per la prima volta in italiano almeno nel 1864. Ma ancora nel 1944, in una edizione che raccoglie venticinque diverse traduzioni della storia di Andersen, le versioni spagnola e portoghese del racconto riportano rispettivamente i titoli *Los vestidos nuevos del gran duque* e *O fato novo do gran-*

duque.²³ È possibile risalire facilmente all'origine del titolo anomalo grazie ad altri aspetti paratestuali che forniscono indicazioni utili. Le illustrazioni dell'edizione italiana del 1864 sono imitazioni da Bertall come l'unica illustrazione di quella portoghese nel volume del 1944.²⁴ L'illustratore francese aveva lavorato all'edizione più diffusa in Europa nell'Ottocento, quella di Hachette tradotta da David Soldi nel 1856:²⁵ alcune edizioni italiane sono dunque, senza dubbio, traduzioni indirette che hanno come testo intermedio l'edizione Hachette, e lo stesso vale per edizioni portoghesi e spagnole. Infatti il testo di tale edizione francese riporta come titolo *Les habits neufs du grand-duc*.²⁶ È evidente che il traduttore Soldi, in un paese che dal 1852 al 1870 ebbe un imperatore, nel 1856 doveva essersi trovato di fronte al medesimo problema di Andersen e lo aveva risolto con una correzione – inserendo dunque un granduca in luogo dell'imperatore –, forse eseguita a ridosso della pubblicazione, visto che nello stesso volume l'indice riporta invece il titolo *Les habits neufs de l'empereur*.²⁷ Perciò nelle prime traduzioni indirette in italiano, spagnolo e portoghese, complice l'assenza di contatti con l'originale da parte di editori e traduttori, la variazione nel titolo è passata – senza motivo – nella

²³ Hans Christian Andersen, *Kejserens nye Klæder paa femogtyve Sprog*, a cura di Louis Hjelmslev – Axel Sandal, C.A. Reitzel, Copenhagen 1944, pp. 89-93 e 94-99.

²⁴ La fonte indicata nel volume pubblicato in Danimarca è: Hans Andersen, *Ceu Azul: contos infantis*, illustrações por Grabados, Livraria Moderna, Lisbona 1905.

²⁵ *Contes d'Andersen*, traduits du danois par D[avid] Soldi, avec une notice biographique par X[avier] Marmier, et 40 vignettes par Bertall, Hachette, Paris 1856.

²⁶ *Ivi*, pp. 9-17.

²⁷ *Ivi*, p. 333.

forma modificata da un traduttore francese, che talvolta riaffiora ancora oggi.

In sostanza, nel corso del tempo Andersen è stato sottoposto a una lunga serie di modifiche che vanno dall'adattamento dei testi all'adeguamento dei paratesti, dalla modifica del destinatario alla conseguente collocazione in un contesto editoriale per l'infanzia, che spesso comporta ulteriori riduzioni del testo a vantaggio dell'illustrazione: il processo implica che le illustrazioni possono prendere il sopravvento e il testo tende a ridursi ulteriormente, come è accaduto con Andersen, che in tutto il mondo è stato illustrato da un numero considerevole di artisti. Ma pur dovendo ammettere che sia gli adattatori, sia i lettori delle fiabe di Andersen in molti paesi non avevano come termine di paragone un modello filologicamente fedele e integrale, non si può ignorare che in mancanza d'altro è grazie a questi adattamenti che Andersen entra nel canone occidentale.

L'ADATTAMENTO INTERMEDIALE

Se tutto questo accade con l'adattamento editoriale, non diverso è il caso dell'adattamento intermediale, che negli ultimi decenni è sempre più frequente. La grande notorietà delle storie di Andersen ne ha fatto un modello molto utilizzato per diverse forme d'arte, come il film e, recentemente, anche la *comic art*. Anche in questo caso l'uso del testo originario subisce talvolta modifiche non sempre compatibili con la volontà autoriale. Mentre alcuni adattamenti hanno un più alto livello di fedeltà e tendono a perseguire il solo scopo di esplorare le specificità del nuovo *medium*, come avverte Camilla Storskog nel suo recente volume sull'adattamento dei classici nordici in *comic art*,

«others appropriate their source of inspiration to tell a different story, twisting the plot as we know it to the point where only paratextual information [...] identify the *oeuvre* as a rivisitaton of an earlier work». ²⁸

Un caso emblematico di adattamento intermediale, in questo caso in un film, è quello della *Sirenetta* adattata da Disney nel 1987, che ha riconsegnato la storia scritta da Andersen a un pubblico molto più vasto: se un libro di successo può raggiungere un gran numero di lettori, un successo cinematografico può raggiungere molti milioni di spettatori,²⁹ soprattutto se la circolazione interessa un pubblico sovranazionale come è appunto il caso di un film Disney, ma tutto questo ha avuto i suoi costi in termini di visibilità dell'autore. Proprio nel caso della *Sirenetta*, Hans Christian Andersen aveva inserito – nella prefazione al primo volume di fiabe, nel 1837, intitolata non a caso *Per i lettori più grandi* – un commento in cui, paragonandola alle altre fiabe, affermava che «ciascuna di esse si addice forse al bambino più di questa, il cui senso più profondo solo l'adulto può comprendere». ³⁰ Gli aspetti religiosi del finale e le sofferenze affrontate dalla protagonista per perseguire i propri obiettivi non erano intesi inizialmente per un pubblico bambino, sebbene se lo

²⁸ Camilla Storskog, *Afterlives. Scandinavian Classic as comic art adaptations*, Nordic Academic Press, Lund 2023, p. 13. Pur dedicato nello specifico all'adattamento in *comic art*, il volume di Storskog ha diversi punti interessanti per l'analisi dell'adattamento in generale.

²⁹ Linda Seger, *The Art of Adaptation. Turning Fact and Fiction into Film*, Holt, New York 1992, p. 5.

³⁰ *H.C. Andersens Eventyr*, edizione critica con varianti a cura di Erik Dal, commento di Erik Dal – Erling Nielsen – Flemming Hovmann, 7 volumi, Reitzel, Copenaghen 1963-90, vol. I, pp. 19-20, qui p. 19: «ethvert af hine egner sig maaskee mere for Barnet, end dette, hvis dybere Betydning kun den Ældre forstaaer».

stesso autore continui affermando «ma oso credere che il bambino ne trarrà diletto».³¹

Come accade in tutte le versioni adattate per l'infanzia, anche nel caso dell'adattamento Disney le variazioni hanno interessato, tra i numerosi elementi del testo originario, i traumi della protagonista, che vengono attenuati o eliminati. Basti pensare alla metamorfosi che la priva della voce e della coda donandole un paio di gambe umane, un atto estremamente doloroso in originale, che nel film è sostituito da una semplice espressione di stupore divertito nello scoprire di avere i piedi. Ma in questo caso l'intero adattamento è un atto di appropriazione culturale che non va a modificare il testo per un destinatario infantile, come la maggior parte degli adattamenti di Andersen: quella operata è invece una semplificazione estrema cui è aggiunta una variazione non più dettata da un modello infantile, bensì adattata a un modello adolescenziale americano. «There is nothing Danish or European about the Disney film, for Ariel and Eric are depicted as your typical American teenagers, and the film resembles more a Broadway or Hollywood musical than it does the serious religious fairy tale written by Andersen»³² commenta Jack Zipes nel suo volume su Andersen, che si occupa tra l'altro proprio della «Cinematic Appropriation of Andersen's Heritage».³³ Il matrimonio finale della piccola sirena col principe va a sostituire il finale originale, che aveva invece una valenza religiosa, cambiando radicalmente l'obiettivo della protagonista che nel rapporto con il principe aveva

³¹ *Ibidem*: «men jeg tør dog troe, at Barnet vil have Glæde deraf».

³² Jack Zipes, *Hans Christian Andersen. The Misunderstood Storyteller*, Routledge, New York-London 2005, p. 112.

³³ *Ivi*, pp. 103-142.

altri scopi: «Although the mermaid has fallen in love with the prince, it is not so much the young man she desires, but rather a Christian soul». ³⁴

Per tornare al tema del rischio di minore visibilità o persino invisibilità dell'autore negli adattamenti, proprio nel caso del film Disney non è possibile non notare come il nome dello scrittore danese sia relegato alla fine dei titoli di coda, in una posizione che oggettivamente lo rende invisibile, e persino nel merchandising relativo alla *Sirenetta*, i libri derivati dal film non riportano mai il nome di Andersen. Pur ammettendo dunque la libertà di adattamento, non è possibile non interrogarsi, con Zipes, se esista un modo e un limite per adattare un autore che con la sua opera ha inteso dire qualcosa di radicalmente diverso: «There cannot be a correct, ethical prescription of how to represent Andersen and his tales in film. Yet there are tendencies in the films that enable us to see how honest and serious the producers are with regard to Andersen's legacy». ³⁵

Ma forse alla fine la questione è un'altra. Tornando a Hutcheon, secondo le cui premesse gli adattamenti hanno un evidente rapporto con i testi da cui derivano, e «openly announce this relationship», ³⁶ forse il problema non è nel trattamento delle fiabe, che è del tutto lecito adattare come ogni altra opera letteraria, e nemmeno nell'errore insito nell'averle considerate materiale adattabile oltre ogni ragionevole limite, ma nel fatto che in molti paesi Andersen, nel corso del tempo, ha circolato quasi solo in forma adattata, in assenza di traduzioni integrali, dirette e filologicamente corrette, alimentando la

³⁴ *Ivi*, p. 108.

³⁵ *Ivi*, p. 139.

³⁶ Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, cit., p. 3.

conoscenza – nel destinatario infantile – di una parte tutto sommato limitata delle sue storie, ma privando il lettore adulto della possibilità di attuare confronti rispetto all'originale e di tornare ai testi in tutta la loro complessità in un momento diverso della sua vita.

CONCLUSIONI

Dopo un lungo percorso, che in luogo di una penetrazione delle sue opere nel campo letterario europeo e del tradizionale ricorso all'adattamento in un momento successivo, come sarebbe stato naturale, ha visto Andersen diffondersi in molti paesi grazie a rielaborazioni di testi 'preadattati' in culture altre, per conquistarsi solo successivamente uno spazio adeguato all'ampiezza e alla varietà della sua produzione, nel corso degli ultimi decenni lo scrittore danese sembra aver trovato, anche dove ciò non accadeva in passato, percorsi paralleli di lettura alimentati da edizioni integrali delle *Fiabe e storie*, ma anche dalla traduzione di altre sue opere in prosa. Nella maggior parte delle lingue sono ormai disponibili i romanzi e i libri di viaggio, rendendo ormai superflua la riflessione sul vero destinatario della sua narrativa breve: per tornare a una felice definizione di Giuseppe Fanciulli, espressa già cento anni fa, Andersen è «un narratore impareggiabile – per i bambini, e per tutte le età».³⁷

L'ampliamento del numero delle opere disponibili e le traduzioni integrali delle *Fiabe e storie* non devono perciò privare Andersen di un pubblico infantile, bensì ampliare la sua platea di lettori anche a un pubblico maturo, corrispondendo in tal modo alla volontà autoriale e

³⁷ Giuseppe Fanciulli – Enrichetta Monaci Guidotti, *La letteratura per l'infanzia*, Società Editrice Internazionale, Torino 1926, p. 144.

riconoscendo la complessità delle sue fiabe per restituire all'autore la sua voce, troppo a lungo rimasta invisibile dietro le infinite riscritture delle sue storie. La presenza di edizioni integrali assicura che la base per gli adattamenti per l'infanzia sia una versione filologicamente corretta che rimarrà disponibile quando il lettore, divenuto adulto, potrà affrontare la lettura con uno sguardo diverso. Con lo scopo, perciò, non certo di destinare Andersen a un lettore diverso, ma di ampliare finalmente il suo pubblico oltre la nicchia editoriale riservata all'infanzia, nella quale finora era stato troppo spesso ingiustamente relegato.

Hans Christian Andersen: reflexões acerca da invisibilidade do escritor dinamarquês nas adaptações contemporâneas

Bruno Berni

Tradução de Vinicius Fernandes do Carmo

INTRODUÇÃO

Hans Christian Andersen é um dos autores mais conhecidos e lidos em todo o mundo e seus contos de fadas fazem parte do imaginário coletivo de gerações de leitores. A história da tradução dos contos de fadas nos vários países indica uma penetração muito desigual ao longo do tempo: existem bibliografias e estudos sobre a recepção,¹ embora

¹ Para uma panorâmica geral, cf. JØRGENSEN (1996, p. 257-283). Sobre a questão da origem das traduções indiretas a partir de versões alemãs ou francesas, cf. BERNI (2022, p. 105-118). Em relação à Alemanha e à França, que são, portanto, a fonte da maior parte das traduções realizadas nos outros países, cf. brevemente as secções relevantes nos seguintes estudos gerais: ALBRECHT & PLACK (2018, p. 303-305); NIÈRES-CHEVREL (2012, P. 665-726; 676-677).

falte uma análise mais ampla que, para além de abordar a história editorial em cada país, analise o problema da tradução indireta, intervindo para traçar uma genealogia completa dos textos e um mapeamento dos seus percursos, ao menos no contexto europeu. Apesar das diferenças, é certo que as histórias dinamarquesas detiveram de uma fortuna extraordinária, por detrás da qual se esconde, no entanto, um fenómeno evidente, o da adequação dos textos a um destinatário – um "leitor modelo"², aquele infantil – nem sempre correspondente à vontade do autor, com a consequente questão da adaptação, que quase sempre afetou os textos dinamarqueses.

De fato, a história editorial dos contos de fadas de Andersen é marcada por uma longa série de traduções de segunda mão, reduções, reescritas e apropriações que quase sempre transformaram os textos do autor dinamarquês, escondendo-os atrás de versões por vezes com ténues ligações ao original. Depois de uma primeira sensação de incômodo, devida sobretudo à impossibilidade de reconhecer em muitas das numerosas edições existentes no mercado as estratificações estilísticas, a riqueza lexical e a variedade de gêneros e mesmo de textos que caracterizam o *corpus* dos *Contos e Histórias* tal como o autor pretendeu entregá-lo ao leitor, o estudioso tem inevitavelmente de aceitar que é errado atribuir uma validade inferior às adaptações, isto é, tem de evitar "privilegiar ou pelo menos dar prioridade (e portanto, implicitamente, valor) ao que é sempre chamado o texto 'fonte' ou o 'original'" (Hutcheon, 2006, p. 13). Por outro lado, a análise das adaptações – dentro dos limites do grande número de edições nem sempre facilmente reconhecíveis – pode ser uma fonte de informação sobre o

² Sobre o conceito de "leitor modelo", cf. ECO (1979, p. 50-66); Id. (1994).

modo como o autor penetrou no campo literário de todos os países a que teve acesso de uma forma ou de outra, na medida em que muitos dos seus textos e um bom número das suas personagens são património comum da cultura mundial e de quase todos os leitores – e agora também dos não-leitores – que com eles se depararam, em geral, desde a sua primeira infância.

A ADAPTAÇÃO E A VONTADE AUTORAL

As escolhas editoriais que resguardavam os contos de fadas de Andersen ampliaram grandemente a sua circulação, mas geraram uma tendência bastante generalizada para sua redução e adaptação que, nem sempre indicada nas páginas de rosto, transformou de forma demasiadamente frequente os contos de fadas em material muito distante do texto original.

A adaptação de textos, mesmo a adultos, para uso da literatura juvenil era "uma prática generalizada no panorama livresco italiano da segunda metade do século XIX" (Palazzolo, 2004, p. 74), mas, no caso de Andersen, que compunha as suas obras numa língua inteiramente periférica, precedeu repetidamente e muitas vezes substituiu a publicação da obra completa. Se, desde o século XIX, era normal que os textos criados para um público adulto fossem adaptados à infância, ou seja, "às capacidades de leitura e às pretensas expectativas do potencial fruidor" (p. 73), com Andersen se verifica o paradoxo de um autor considerado para crianças precisar, no entanto, de ser adaptado a esse destinatário, fazendo da necessidade de adaptação uma admissão in-

voluntária do fato de que a relação dos seus textos com um destinatário infantil exigiria, pelo menos, uma reflexão mais profunda e uma maior consciência da natureza dos próprios textos.

A questão do destinatário das histórias de Andersen tem sido percebida como central pela crítica desde a publicação dos primeiros originais na Dinamarca e das primeiras traduções na Alemanha. Isso, pois o próprio autor utilizou o título *Eventyr, fortalte for Børn* (*Contos de fadas, narrados a crianças*) para os primeiros fascículos publicados de 1835 a 1842, mas depois eliminou a indicação do público infantil quando se deu conta de três fatores: um grande sucesso alcançado com textos mais adequados a um público adulto; uma crescente confiança composicional; e a grande variedade de gêneros exibida no curso dos anos — a considerar que o *corpus* foi composto em um arco de tempo entre 1835 e 1872. Logo, toda essa conjuntura já não permitia a utilização deste título. Tem, pois, razão Helena Březinová em, tal como Genette (1987, p.8) sobre o *Ulisses* de Joyce (“Como leríamos o *Ulisses* de Joyce se ele não se chamasse *Ulisses*?”), interrogar-se:

[...] analogamente, poderíamos indagar-nos como leríamos os contos de fadas de Andersen se os primeiros fascículos não fossem acompanhados do título *Contos de fadas, contados a crianças*. Especialmente se tivermos em conta que o gênero dos contos de fadas no Romantismo foi considerado e utilizado principalmente como um gênero para adultos. (Březinová, 2020, p.43).

Na prática, Andersen tinha bastante clareza quanto à variabilidade do seu “leitor modelo” – escreveu sobre isso, entre outras coisas, nos paratextos que fora apoiando aos contos com o tempo –, que podia ser por vezes a criança, por vezes o adulto e, em vários casos, ambos, com

aquela característica da sua narrativa breve a que Søren Baggesen (1993, p.15-29) chamou "dobbeltartikulation" ou "dupla articulação".

O valor de Andersen é também o de saber falar a um mesmo destinatário em diferentes fases da vida, ou seja, o de ser um autor a que o leitor pode regressar várias vezes com diversos graus de compreensão do texto, embora isto se aplique ao texto original, mas perde validade se o único texto disponível for o adaptado. No seu caso, o problema da adaptação tem, portanto, vários aspectos sensíveis. "Quando chamamos a uma obra, uma adaptação", adverte Linda Hutcheon (2006, p.6), "anunciamos abertamente a sua relação aberta com outra obra ou obras. É aquilo a que Gérard Genette chamaria um texto de "segundo grau", criado e depois recebido em relação a um texto anterior". Não querendo atribuir às adaptações um valor inferior, é impossível não tomar como ponto de partida os pressupostos de Linda Hutcheon em sua descrição de uma adaptação, que é "uma transposição reconhecida de uma outra obra ou obras reconhecíveis" e que permite "um envolvimento intertextual alargado com a obra adaptada" (p. 8), aspecto que conduz, inevitavelmente, a uma avaliação. Perante as numerosas adaptações dos contos de fadas de Andersen entre os séculos XIX e XX, é preciso, de fato, recordar que o leitor não dispunha ainda de um texto modelo com o qual confrontar a adaptação³ e surge também a dúvida de que a relação entre os adaptadores e o escritor (e os seus textos) fosse tão distante quanto se pudesse imaginar. Se, no que diz respeito ao público, lhe é permitido, no máximo, ter contacto apenas com versões "réduites à leur trame narrative" ("reduzidas à sua

³ Pelo contrário, o público era, na maior parte das vezes, o que Hutcheon designa por "Unknowing Audiences", ou seja, públicos que não tinham consciência de que estavam a ser adaptados. cf. HUTCHEON (2006, p. 120 ss.)

trama narrativa”) – como afirma Genette (1982, p. 266) a propósito de aquilo a que chama “*élagage*, ou *émondage*” (p. 265), o “*stripping*, ou *pruning*” típico das séries de literatura infantil –, não é aceitável que os adaptadores não tivessem um conhecimento direto do texto, isto é, que adaptassem a partir de adaptações ou talvez mesmo de fontes orais.

Na realidade, talvez se devesse distinguir entre diferentes tipos de “reescrita” dos textos de Andersen que, embora tenham todos o mesmo objetivo, operam com diferentes gradações de conhecimento e de respeito nos confrontos com o original. De um lado, há as verdadeiras adaptações que, partindo de um texto fonte – mesmo que ele próprio tenha sido traduzido – lhe introduzem alterações funcionais de acordo com a mudança de destinatário, como a expulsão de elementos inadequados para o leitor, ocasionando na simplificação da escolha do autor quanto ao duplo destinatário e eliminando elementos dirigidos ao leitor adulto. Do outro lado, existe uma grande variedade de reescritas que conservam apenas um ténue fio de enredo dos textos originais, o que mostra, por um lado, como uma parte dos textos de Andersen chegou a entrar no património oral a par do conto de fadas popular e, por outro lado, como muitas vezes, por detrás das reescritas para crianças, já não havia um texto autoral, ou seja, já não se tratava de adaptações, mas de reescritas em segunda ou terceira mão.

É verdade que, como efeito da falta de competência na língua original, do retorno a traduções parciais já adaptadas num contexto cultural diferente e até mesmo da ausência de informações mais precisas sobre o autor,⁴ muitos adaptadores e editores ignoram completamente

⁴ Como prova da absoluta falta de contato com o autor, mesmo no final do

a natureza, o estilo e a vontade de Andersen, contrariando o "envolvimento intertextual" que, para Hutcheon (2006, p. 3), é uma das características do texto adaptado e, acima de tudo, contrariando a regra segundo a qual as adaptações devem declarar a sua relação com o texto. Acima de tudo, seria possível acrescentar, as adaptações devem ter uma relação com o texto, enquanto alguns dos que "adaptaram" Andersen aos *contos de fadas e histórias Italianas* nunca os tinham lido.

Os motivos pelos quais Hans Christian Andersen foi condenado a este destino são múltiplos. Além da tendência geral para a mudança de destinatário, que visa criar "textos sem pai [...]" que muitas vezes nunca têm nada a ver com o texto original" (Palazzolo, 2004, p.73), possui seguramente um papel a consideração do gênero praticado, ao menos aparentemente, pelo autor dinamarquês: nomeadamente, o conto de fadas. Isso leva ao ainda latente equívoco de que o autor dinamarquês fosse um 'reelaborador de contos populares'. Um atual exemplo é o de quando afirma Julia Sanders:

Enquanto os nomes de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen se tornaram praticamente sinônimos de contos de fadas, estes autores publicavam versões impressas personalizadas de histórias que há muito circulavam num contexto cultural oral e popular⁵ (Sanders, 2006, p 91).

A associação entre o autor dinamarquês e Irmãos Grimm e ignora, assim, o facto de não ter sido Andersen um colecionador/coletor de

século XX, existem ainda, por exemplo, frontispícios em italiano com "Arden-sen" (*I cigni selvaggi*, Bemporad, Florença, 1938) e até "Cristiana Andersen" (*La piccola venditrice di fiammiferi e altre storie*, Paravia, Turim, 1938). Cf. BERNI (2016, pp. 223-231).

⁵ É paradoxal que o mal-entendido persista em textos dedicados precisamente ao tema da adaptação, que acabam assim por colocar Andersen do lado errado do processo.

contos e de, no seu *corpus* de 156 contos de fadas e histórias, apenas sete ou oito textos terem origem na narrativa oral. Dessa forma, Andersen deixa de ser visto como um escritor de textos com temas originais próprios e uma complexidade de estilos, em vários casos com uma estratificação de destinatários, para passar a ser visto como um reelaborador de temas da narrativa popular e, como tal, um objeto natural de adaptações livres.

A ADAPTAÇÃO E OS PARATEXTOS

A colocação editorial que resulta da mudança de destinatário influencia naturalmente todos os aspectos do texto, e se é verdade que "muitas vezes a deturpação da vontade do autor se evidencia logo na página de rosto, ou seja, naquele que deveria ser o 'cartão de apresentação' da obra" (Palazzolo, 2004, p. 76). Nesse sentido, assistimos a, por exemplo, escolhas incorretas de títulos remáticos e traduções caprichosas de títulos temáticos⁶. No que diz respeito aos primeiros, é

⁶ Adotamos aqui as definições de títulos *remáticos* e títulos *temáticos* propostas em GENETTE (1987, p. 78-85). [A tradução optou seguir com o termo original ("remático"), haja vista a especificidade técnica que o termo possui em relação a sua fundamentação teórica, mas, como não evoca à língua portuguesa mesmo efeito significativo quanto à língua e gramática italiana, é importante ressaltar, para fora da referência bibliográfica, a diferença entre os termos: um título temático faz referência ao "tema", o "assunto" de um texto, enquanto aquele remático faz referência ao "rema", o "focus" de algum ponto ou figura específica da trama selecionado pelo tradutor ou editor; na gramática da língua portuguesa, também é possível ser encarada a contraposição pela estrutura de análise textual chamada na língua de "tópico e comentário" (tema e rema, em italiano), revelando ainda mais a natureza seletiva e subjetiva da abordagem remática.]

trivialmente fácil reconhecer em italiano e em outras línguas as traduções do alemão que começaram a aparecer nas primeiras décadas do século XX, porque são, durante muito tempo, as únicas a ostentar o título *contos de fadas* (termo unívoco tanto em alemão – *märchen* – como em dinamarquês – *eventyr*) e, por vezes, até adotam o duplo título de *Contos de Fadas e Histórias* – ou *Contos de Fadas e Contos* – decidido pelo autor para a sua coletânea. Por outro lado, as traduções e adaptações mais frequentes, derivadas do francês, nunca utilizam o termo *contos de fadas* (o francês *contes* não é suficientemente inequívoco) e, durante muito tempo, pelo menos até depois da Segunda Guerra Mundial, utilizam a definição única de *novelas*, raramente alternando com os de *histórias*, *contos* ou mesmo de *fábulas*, que, embora frequentemente utilizado em italiano como sinônimo de *conto de fadas*, define um gênero diferente dos textos de Andersen. Os títulos temáticos, por outro lado, sofreram uma longa série de alterações ao longo do tempo, expressão do desejo de adaptação ao público-alvo infantil, como o uso de diminutivos – também frequentes no texto –, títulos prolépticos e simplificações em geral (BERNI, 2020).

É por isso que muitos títulos assumem um carácter proléptico que falta ao original, antecipando elementos da ação, por vezes até o final, de modo que *O Isqueiro Mágico*, por exemplo, se transforma em *De soldado a rei*. Em alguns casos, por outro lado, manifestam uma relação temática ambígua com o assunto (Genette, 1987, p. 80-81), como em *A roupa nova do imperador* (*Keiserens nye Klæder*), que muda para *A roupa invisível*. Vale lembrar que as roupas não são invisíveis como as personagens acreditam, só não existem, como fica claro para o leitor ao final. Além disso, há, pelo menos, um caso em que o próprio

autor opta pela ambiguidade na relação temática do título com o assunto, induzindo conscientemente o leitor em erro: trata-se de *O Patinho Feio* (*Den grimme Ælling*), que notoriamente – como o leitor só descobrirá no final do texto – não é nem feio nem tampouco um patinho.

O editor escolhe o título com base nas — supostas — competências do leitor (Cadioli, p. 205), de modo tal que a adaptação ao leitor infantil é fonte de variações por parte do tradutor ou editor e em muitas histórias — e consequentemente também nos títulos — floresce um uso de diminutivos e nomes de estimação privados de justificação filológica: vão desde a *Princesinha*, de *A Princesa e a Ervilha* (*Prindsessen paa Ærten*) até à *Fadinha* ou *Mamãezinha*, de *A mãe sabugueiro* (*Hyldemoer*). Devido ao problema do destinatário, quando as histórias inadequadas para crianças são simplesmente excluídas das coleções, os diminutivos aparecem mesmo em textos cujo conteúdo deveria desencorajar uma abordagem forçada a um público infantil, como é o caso de *O Elfo da Rosa* (*Rosenalfen*), muitas vezes transformado em gênio ou feiticeiro, apesar da atmosfera macabra do "conto de fadas" (que provém de uma novela de Boccaccio), ou como em *Sapatos vermelhos* (*De røde Skoe*), em que o diminutivo *scarpette* não tem equivalente no original e parece atenuar o enredo trágico da história.

Para além da adaptação indevida, mesmo a tradução indireta — por vezes inevitável — cria variações injustificadas nos títulos. Consequentemente, o desconhecimento do texto original por parte dos mediadores faz com que os erros e as variações introduzidos na língua intermediária voltem à tradução. Como não reconhecer, de fato, na tradu-

ção italiana do título *La piccola Poucette, de Tommelise (Polegarzinha)*, a utilização de um texto intermediário francês? Mas se em casos similares o título fornece informações sobre a língua intermediária, há pelo menos um caso que fornece informações precisas não só sobre a língua do texto intermediário, mas também sobre o seu contexto histórico. É o caso da fábula *A roupa nova do imperador*, em que o título permite reconstituir toda a história de um texto ao longo da sua passagem por traduções intermédias e, finalmente, para o italiano. No conto de fadas original, aparece um imperador em vez de um rei, por razões de conveniência política, porque Andersen, que viveu sob a monarquia dinamarquesa, preferiu evidentemente não representar um rei numa situação tão embaraçosa. Nas edições italianas, espanholas e portuguesas, os soberanos alternam (imperador/rei), mas entre as primeiras traduções aparece também o título *Gli abiti nuovi del gran-duca (A roupa nova do grão-duque)*, atestado pela primeira vez em italiano pelo menos em 1864. Mas também em 1944, numa edição que contém vinte e cinco traduções diferentes do conto de Andersen, as versões espanhola e portuguesa do conto têm os títulos *Los vestidos nuevos del gran duque* e *O fato novo do gran-duque*, respetivamente (Andersen, 1944, p. 89-93 e 94-99). A origem do título anômalo pode ser facilmente identificada graças a outros aspectos paratextuais que fornecem pistas úteis. As ilustrações da edição italiana de 1864 são imitações de Bertall, tal como a única ilustração da edição portuguesa no volume de 1944 (Andersen, 1905). O ilustrador francês tinha trabalhado na edição mais difundida na Europa no século XIX, a edição Hachette traduzida por David Soldi em 1856 (Andersen, 1856). Algumas edições italianas são, portanto, sem dúvida, traduções indiretas que têm a edição Hachette como texto intermédio, e o mesmo se aplica às

edições portuguesas e espanholas. De fato, o texto dessa edição francesa tem o título *Les habits neufs du grand-duc* (p. 9-17). É evidente que o tradutor Soldi, num país que de 1852 a 1870 teve um imperador, deve ter-se deparado com o mesmo problema que Andersen em 1856 e resolveu-o com uma correção – inserindo assim um “grão-ducado” em vez do imperador –, talvez feita perto da publicação, uma vez que no mesmo volume o índice apresenta o título *Les habits neufs de l'empereur* (p. 333). Assim, nas primeiras traduções indiretas para italiano, espanhol e português, devido à falta de contato com o original por parte dos editores e tradutores, a variação do título passou – sem razão – para a forma modificada por um tradutor francês, que, por vezes, ainda hoje reaflore.

Substancialmente, Andersen foi sobreposto, no curso do tempo, a uma longa série de modificações, que vão da adaptação textual à adequação paratextual, da mudança de destinatário à consequente colocação num contexto editorial infantil, o que implica, frequentemente, em novas reduções do texto em benefício da ilustração: o processo implica que as ilustrações podem assumir o controle e o texto tende a se reduzir ulteriormente, como foi o caso de Andersen, que foi ilustrado por um número considerável de artistas em todo o mundo. Mas, embora tenhamos de admitir que tanto os adaptadores como os leitores dos contos de fadas de Andersen em muitos países não tinham um modelo filologicamente fiel e integral como termo de comparação, não se pode ignorar que, na ausência de qualquer outra coisa, é graças a essas adaptações que Andersen passa a integrar o cânone ocidental.

A ADAPTAÇÃO INTERMÍDIA

Se tudo isso acontece com a adaptação editorial, não é diferente com a adaptação intermídia, que se tornou cada vez mais comum nas últimas décadas. A grande notoriedade das histórias de Andersen fez com que elas se tornassem um modelo muito utilizado por diversas formas de arte, como o cinema e, recentemente, também a *história em quadrinhos*. Mesmo neste caso, a utilização do texto original sofre, por vezes, alterações que nem sempre são compatíveis com a vontade do autor. Enquanto algumas adaptações apresentam um nível de fidelidade mais elevado e tendem a perseguir o único objetivo de explorar as especificidades do novo *meio*, como alerta Camilla Storskog (2023) no seu recente volume sobre a adaptação de clássicos nórdicos para *história em quadrinhos*, "outras apropriam-se da sua fonte de inspiração para contar uma história diferente, distorcendo o enredo tal como o conhecemos ao ponto de apenas informações paratextuais [...] identificarem a *obra* como uma revisitação de um trabalho anterior" (p. 13).

Um caso emblemático de adaptação intermídia, neste caso para filme, é o da *Pequena Sereia* adaptada pela Disney em 1987, que devolveu a história escrita por Andersen a um público muito mais vasto: se um livro de sucesso pode chegar a um grande número de leitores, um filme de sucesso pode chegar a muitos milhões de espectadores (SEGER, 1992, p.5), especialmente se a circulação interessar a um público supranacional, como é precisamente o caso de um filme da Disney, mas tudo isso teve os seus custos em termos de visibilidade do

autor. Precisamente no caso de *A Pequena Sereia*, Hans Christian Andersen tinha incluído no prefácio do primeiro volume de contos de fadas, em 1837 – não por acaso intitulado *Para leitores mais velhos* – um comentário em que, comparando-o com outros contos de fadas, afirmava que "cada um deles talvez convenha mais à criança do que este, cujo sentido mais profundo só o adulto pode compreender" (Andersen, 1963, p. 19). Os aspectos religiosos do final e os sofrimentos enfrentados pela protagonista na prossecução de seus objetivos não se destinavam inicialmente a um público infantil, embora o próprio autor afirme: "(...) mas atrevo-me a acreditar que a criança gostará" (p. 20).

Como acontece com todas as versões adaptadas para crianças, também no caso da adaptação da Disney as variações interessaram-se em focar, entre os numerosos elementos do texto original, em traumas da protagonista, que são atenuados ou eliminados. Basta pensar na metamorfose que a priva da voz e da cauda, dando-lhe um par de pernas humanas, um ato extremamente doloroso no original, que no filme é substituído por uma simples expressão de espanto divertido ao descobrir que tem pés. Mas, nesse caso, toda a adaptação é um ato de apropriação cultural que não modifica o texto para um destinatário infantil, como fazem a maioria das adaptações de Andersen: em vez disso, é feita uma simplificação extrema à qual é acrescentada uma variação que já não é ditada por um modelo infantil, mas adaptada a um modelo adolescente norte-americano. "Não há nada de dinamarquês ou europeu no filme da Disney, pois Ariel e Eric são representados como os típicos adolescentes americanos, e o filme assemelha-se mais a um musical da *Broadway* ou de *Hollywood* do que ao sério conto de fadas religioso escrito por Andersen", comenta Jack Zipes (2005, p. 112) no

seu volume sobre Andersen, que trata, entre outras coisas, da "Apropriação cinematográfica da herança de Andersen" (p. 103-142). O casamento final da pequena sereia com o príncipe substitui o final original, que tinha, pelo contrário, um significado religioso, mudando radicalmente a objetivo da protagonista, que na sua relação com o príncipe possuía outras motivações: "Embora a sereia se tenha apaixonado pelo príncipe, não é tanto o jovem que ela deseja, mas sim uma alma cristã" (p. 108).

Voltando ao tema do risco de menor visibilidade ou mesmo invisibilidade do autor nas adaptações, precisamente no caso do filme da Disney, é impossível não reparar como o nome do autor dinamarquês é relegado para o fim dos créditos, numa posição que objetivamente o torna invisível e, mesmo no merchandising relacionado com *A Pequena Sereia*, os livros derivados do filme nunca mencionam o nome de Andersen. Admitindo, portanto, a liberdade de adaptação, é impossível não questionar, com Zipes (2005), se há um caminho e um limite para adaptar um autor que pretendeu dizer algo radicalmente diferente com a sua obra: "Não pode haver uma prescrição correta e ética de como representar Andersen e os seus contos no cinema. No entanto, há tendências nos filmes que nos permitem ver até que ponto os produtores são honestos e sérios em relação ao legado de Andersen" (p. 139).

Mas talvez, provavelmente, a questão seja outra. Voltando a Hutcheon, segundo cujas premissas as adaptações têm uma relação óbvia com os textos de que derivam, e "anunciam abertamente essa relação" (Hutcheon, 2006, p.3), talvez o problema não esteja no tratamento dos contos de fadas, que é inteiramente admissível adaptar como qual-

quer outra obra literária, nem sequer no erro inerente a tê-los considerado como material adaptável para além de todos os limites razoáveis, mas no fato de em muitos países Andersen, ao longo do tempo, ter circulado quase só em forma adaptada, na ausência de traduções completas, diretas e filologicamente corretas, alimentando o conhecimento – no destinatário infantil – de uma parte totalmente limitada das suas histórias, aspecto que, conseqüentemente, acaba privando o leitor adulto da possibilidade de fazer comparações com o original e de voltar aos textos em toda a sua complexidade num momento diferente de sua vida.

CONCLUSÕES

Após um longo percurso, em vez de ver uma penetração das suas obras no campo literário europeu e do tradicional retorno à adaptação numa fase posterior, como seria natural, viu Andersen espalhar-se por muitos países graças à reelaboração de textos "pré-adaptados" noutras culturas. Somente mais tarde, ao ganhar um espaço à altura da amplitude e variedade de sua produção — nas últimas décadas —, o escritor dinamarquês parece ter encontrado, mesmo onde isso não acontecia no passado, percursos paralelos de leitura alimentados por edições integrais dos Contos *de Fadas e das Histórias*, mas também por traduções das suas outras obras em prosa. Os romances e os livros de viagens estão agora disponíveis na maioria das línguas, tornando superfluo refletir sobre o verdadeiro destinatário da sua ficção curta: para voltar a uma definição feliz de Giuseppe Fanciulli, expressa há cem anos, Andersen é "um contador de histórias incomparável – para crianças e para todas as idades" (Fanciulli & Guidotti, 1926, p. 144).

A ampliação do número de obras disponíveis e de traduções integrais dos *Contos de Fadas e das Histórias* não devem, portanto, privar Andersen de um público infantil, mas antes alargar o seu público leitor também a um público maduro, correspondendo, assim, à vontade do autor e reconhecendo a complexidade dos seus contos de fadas, a fim de lhe devolver a sua voz, que durante demasiado tempo permaneceu invisível por detrás das infundáveis reescritas das suas histórias. A presença de edições não resumidas garante que a base das adaptações para crianças seja uma versão filologicamente correta que permanecerá disponível quando o leitor, já adulto, puder abordar a leitura com uma perspetiva diferente. O objetivo, portanto, não é certamente dirigir Andersen a um leitor diferente, mas alargar finalmente o seu público para além do nicho editorial reservado às crianças, ao qual tinha sido tantas vezes injustamente relegado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, H. C. **Contes d'Andersen**. Tradução de David Soldi. Paris: Hachette, 1856.

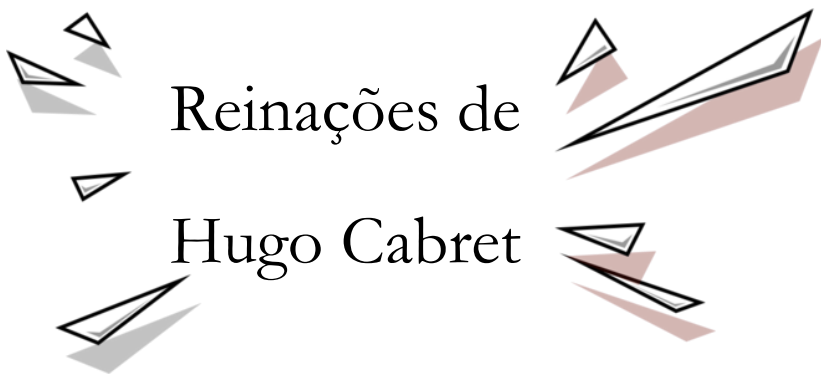
_____. **Céu Azul: contos infantis**. Ilustrações por Grabados. Lisboa: Livraria Moderna, 1905.

_____. **Kejserens nye Klæder paa femogtyve Sprog**. HJEILMSLEV, L.; SANDAL, A. (Ed.). Copenhagen: C.A. Reitzel, 1944.

_____. **Hans Christian Andersens Eventyr**. Edição Crítica. DAL, E. (Ed.). Vol. 7. Copenhagen: Reitzel, 1963.

- BAGGESEN, S. Dobbeltartikulationen i H. C. Andersens eventyr, i Andersen og Verden. In: MYLIUS, J. de; JØRGENSEN, A.; PEDERSEN, V. H. (Ed.). **Indlæg fra den første internationale H. C. Andersen-konference**. Odense: Odense Universitetsforlag, 1993.
- BERNI, B. Ritradurre Andersen. In: FRANCHI, C. (Ed.). **Editoria e traduzione. Focus on languages of 'minor diffusion'**. Roma: Lithos, 2016.
- _____. Di scarpe, di vestiti e di nobili svestiti: usi e costumi nella traduzione dei titoli di Andersen. In: CATALANO, G.; MARCIALIS, N. (Ed.). **InTRAlinea Online Translation Journal**. Disponibile em: <<http://www.intraline.org/specials/article/2483>>, 2020. Accesso em: 07/07/2024.
- _____. Il primo ingresso delle fiabe di Andersen in Italia. Traduzione indiretta e ricezione. In: BERNI, B.; DE MARCO, C.; WEGENT, A. (Ed.). **Passaggi intermedi. La traduzione indiretta in Italia**. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, 2022.
- BŘEZINOVÁ, H. Barnet som modellæser af Hans Christian Andersens eventyr "Ole Lukøie". In: **Acta Universitatis Carolinae Philologica**. (Vol. 1). Praga: Charles University, 2020.
- CADIOLI, A.; PERESSON, G. **Le forme del libro**. Nápoles: Liguori, 2007.
- ECO, U. **Lector in fabula**. Milão: Bompiani, 1979.
- _____. **Sei passeggiate nei boschi narrativi**. Milão, Bompiani, 1994.
- FANCIULLI, G.; GUIDOTTI, E. M. **La letteratura per l'infanzia**. Turim: Società Editrice Internazionale, 1926.

- _____. **Seuils**. Paris: Éditions du Seuil, 1987.
- GENETTE, G. **Palimpsestes. La littérature au second degré**. Paris: Éditions du Seuil, p. 1982.
- HUTCHEON, L. **A Theory of Adaptation**. Nova Iorque: Routledge, 2006.
- JØRGENSEN, A. Hans Christian Andersen Through the European Looking Glass. In: ROSSEL, Sven Hakon (Ed.). **Hans Christian Andersen: Danish Writer and Citizen of the World**. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1996.
- NIÈRES-CHEVREL, I. Littérature d'enfance et de jeunesse. In: CHEVREL, Y.; D'HULST, L.; LOMBEZ, C. (Dir.). **Historie des Traductions en langue française, XIX siècle 1815-1914**. La-grasse: Verdier, 2012.
- PALAZZOLO, M. I. L'editore come autore: traduzioni e libri per ragazzi. In: FINOCCHI, L.; MARCHETTI, A. G. (Ed.). **Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento**. Milão: FrancoAngeli, 2004.
- SEGER, L. **The Art of Adaptation. Turning Fact and Fiction into Film**. Nova Iorque: Holt, 1992.
- STORSKOG, C. **Afterlives. Scandinavian Classic as comic art adaptations**. Lund: Nordic Academic Press, 2023.
- ZIPES, Z. **Hans Christian Andersen. The Misunderstood Storyteller**. Nova Iorque/ Londres: Routledge, 2005.



Conexão texto-texto e a relação literatura e cinema: práticas na sala de aula

Isabela Delli Colli Zocolaro Turino

Renata Junqueira de Souza

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os primórdios da experiência humana, contar e ouvir histórias constitui uma prática essencial, atravessando gerações e culturas. Ao longo da história, essas narrativas foram reinventando-se por meio das tecnologias e linguagens disponíveis, ocupando novos espaços e assumindo diferentes formas de expressão. Nesse contexto, o cinema se apresenta como uma das linguagens mais impactantes da contemporaneidade, oferecendo não apenas novas histórias, mas também a possibilidade de revisitar obras literárias sob outras perspectivas.

A relação entre literatura e cinema tem se fortalecido como uma parceria interartística significativa, promovendo a transposição de enredos, personagens e universos ficcionais do papel para a tela. Mais do que simples adaptações, esses processos configuram verdadeiras recriações, nas quais as especificidades de cada linguagem demandam reinterpretações e escolhas autorais. Longe de competir entre si, livro e filme se complementam na construção de sentidos, abrindo espaço para múltiplas leituras e perspectivas.

No ambiente escolar, esse diálogo entre literatura e cinema revela-se potente como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. O uso intencional de adaptações cinematográficas pode ampliar a compreensão textual, estimular o interesse pela leitura e promover discussões significativas sobre os elementos narrativos. Para tanto, este artigo propõe o uso da estratégia de leitura denominada "conexão texto-texto" como um instrumento para fomentar a leitura crítica, explorando as relações entre uma obra literária e sua versão cinematográfica.

Este artigo se origina de uma pesquisa de mestrado intitulada "Literatura e cinema: as conexões em *As crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa*" (Turino, 2023), na qual realizou-se uma pesquisa prática a partir da leitura dessa obra literária e de sua adaptação cinematográfica, analisando como o uso das conexões possibilitou refletir e compreender a história.

Com isso, neste artigo, apresentamos uma discussão teórica acerca da relação entre literatura e cinema e uma atividade prática para as salas de aulas. A sugestão é exemplificada com base na mesma obra

abordada na pesquisa de mestrado, articulando teoria e prática a partir de uma proposta apresentada para turmas do Ensino Fundamental I.

Deste modo, buscamos apresentar caminhos para enriquecer o trabalho com a literatura em sala de aula, estabelecendo pontes entre diferentes mídias e incentivando a formação de leitores autônomos, curiosos e criativos.

LITERATURA E CINEMA: UMA PARCERIA INTERARTÍSTICA

Narrar e escutar histórias constitui uma prática milenar profundamente enraizada na experiência humana, manifestando-se em diferentes formatos ao longo do tempo, em consonância com os recursos e tecnologias disponíveis em cada época. Desse modo, as narrativas se reinventam continuamente, apropriando-se de novas linguagens e ocupando distintos espaços, “assim como os genes, elas se adaptam aos novos meios em virtude da mutação – por meio de suas ‘crias’ ou adaptações. E as mais aptas fazem mais do que sobreviver; elas florescem” (Hutcheon, 2011, p. 59).

O advento do cinema ampliou as possibilidades da arte de narrar, oferecendo não apenas uma nova forma de contar histórias inédita, mas também de recontar narrativas clássicas a partir de uma nova perspectiva. Como destaca Sotta (2015, p. 155), a relação entre literatura e cinema constitui “uma das parcerias interartísticas mais notórias”, uma vez que “desde que a sétima arte veio à luz, inúmeros filmes foram buscar inspiração em narrativas literárias e transformaram muitas delas em roteiros cinematográficos”. Essa conexão permanece atual, sustentada por aspectos comuns entre os dois campos artísticos,

mesmo com suas naturais divergências, pois “o cinema, assim como a literatura, opera como um ‘contador de histórias’ e assume papel importante nas formas de narrar, como o fez desde seu surgimento [...]” (Santos, 2017, p. 37).

Com frequência, entretanto, a análise dessa relação se dá por meio de comparações reducionistas entre livros e filmes, frequentemente colocando-os em oposição. Contudo, trata-se de manifestações distintas, cada qual com seus próprios recursos e linguagem. Sotta (2015, p. 155) ressalta que o principal elo entre ambas é a estrutura narrativa, pois tanto o texto literário quanto a obra cinematográfica relatam acontecimentos que envolvem personagens situados em determinado tempo e espaço. Apesar das semelhanças, é fundamental reconhecer que literatura e cinema são expressões artísticas independentes, com regras específicas de produção e recepção, cada qual com sua identidade.

Quando uma narrativa literária é transformada em filme, ocorre o processo de “adaptação”, que é algo mais complexo do que a mera representação visual de um texto escrito. Para Hutcheon (2011), a adaptação é uma forma extensa e intencional de transposição de uma ou mais obras específicas. Tal “transcodificação” pode ocorrer por meio da mudança de mídia — como de um poema para um filme — ou de gênero — como de um épico para um romance —, e ainda por meio de mudança de contexto, como contá-la através de pontos de vistas diferentes.

Ainda segundo a autora, adaptações podem ser comparadas a traduções, já que ambas envolvem “uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (Hutcheon, 2011, p. 9). Assim como na tradução, que inevitavelmente gera perda de certos sentidos,

nuances e significados culturais, o mesmo acontece ao se adaptar uma obra entre mídias distintas. Nesse sentido, Hutcheon (2011, p. 40) afirma que “em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo)”.

Ao converter uma obra literária para o cinema é preciso considerar que se está lidando com duas linguagens essencialmente diferentes. É necessário, portanto, adaptar, moldar, transpor e traduzir a narrativa original para um novo formato, assim como afirma Sotta (2015, p. 156),

A literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima para compor um espaço, descrever um tempo, criar personagens, dar voz a uma entidade capaz de contar uma história, projetar imagens, transfigurar o mundo que nos cerca. O cinema, por sua vez, é, por excelência, a arte da imagem em movimento.

Johnson (2003) complementa essa perspectiva ao destacar que, enquanto o escritor explora os recursos verbais e suas possibilidades figurativas e metafóricas, o cineasta trabalha com um leque mais amplo de elementos sensoriais — imagens visuais, falas, músicas, ruídos, efeitos sonoros, e outros componentes que podem ser combinados de maneira variada.

Literatura e cinema constituem modos distintos de narrar. Assim como o escritor seleciona cuidadosamente as palavras que compõem sua história, a equipe responsável por um filme escolhe quais cenas mostrar, inserindo sua própria visão e assumindo-se como co-autora daquela narrativa. Essa adaptação inclui cortes, adições e alterações de acordo com os objetivos do grupo criador — seja para expressar sua

leitura particular da obra, seja para atender às expectativas do público espectador.

Considerando essas diferenças, Sotta (2015) ressalta que adaptar uma obra literária ao cinema consiste em ajustar um texto base conforme os recursos do novo suporte, e “nessas circunstâncias, por conta de diversas transformações, perdas e ganhos que o texto-fonte sofrerá, a obra adaptada resultará sempre em uma recriação” (Sotta, 2015, p. 161).

Reconhecemos que literatura e cinema são artes autônomas, com características e valores próprios. Ainda assim, é compreensível que muitas pessoas comparem o livro com sua adaptação cinematográfica. Ao assistir a uma cena que conhecem do livro, frequentemente associam-na à sua interpretação pessoal da obra escrita, questionando a forma como ela foi traduzida para a tela.

Um leitor que assiste à adaptação de um livro tende a esperar encontrar nas imagens o reflexo das emoções que sentiu durante a leitura. No entanto, como cada leitura é subjetiva, construída a partir das vivências e repertórios individuais, dificilmente o filme corresponderá plenamente a essa expectativa. Afinal, a versão cinematográfica é também uma leitura — do diretor e da equipe de produção —, que naturalmente difere da experiência de cada leitor.

O sentido de um texto, portanto, não é um dado fixo e preexistente, mas algo que se forma na interação entre o sujeito e a obra. Como destacam Koch e Elias (2006, p. 11),

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície

textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Em vista disso, é fundamental compreender que literatura e cinema não são linguagens antagônicas, nem devem ser hierarquizadas. Ambas possuem intenções, potencialidades e limites próprios, e devem ser apreciadas levando em conta essas especificidades. Hutcheon (2011) e outros estudiosos afirmam que, por essa razão, a fidelidade ao texto original não deve ser o principal critério de avaliação de uma adaptação. A obra adaptada, por ser uma criação em outro meio, possui autonomia e pode adotar caminhos distintos. No entanto, do ponto de vista do público, a fidelidade continua sendo um aspecto relevante.

Tal como Hutcheon (2011), Bazin (1991), também equipara o ato de adaptar ao de traduzir, argumentando que, assim como uma tradução literal é ineficaz e uma tradução excessivamente livre é problemática, uma boa adaptação deve “restituir o essencial do texto e o espírito” (Bazin, 1991, p. 95–96). Adaptar com rigidez excessiva compromete a expressão cinematográfica, pois ignora suas especificidades; por outro lado, uma adaptação que ignora o texto de origem perde a conexão com o material que lhe deu origem.

A relação entre literatura e cinema, embora permeada por desafios, gera diversas possibilidades na formação de leitores críticos. Para leitores e espectadores, essa conexão promove o desenvolvimento de uma postura crítica diante das narrativas, levando-os a refletir não apenas sobre a história, mas também sobre as linguagens utilizadas para contá-la. Comparar diferentes mídias pode, portanto, ampliar o horizonte interpretativo e sensível do público. Como aponta Benicá (2016, p. 76),

[...] existem muitos jovens que não gostam muito dos filmes, pois não contêm a riqueza de detalhes dos livros. Ou seja, eles veem os filmes, leem os livros, comparam as duas linguagens, avaliam de uma forma crítica e emitem sua própria opinião a respeito. Ora, isso nos faz observar que eles estão refletindo, avaliando e discutindo sobre o que leem e veem, mostrando que a literatura, com a ajuda do cinema, está cumprindo seu papel na formação de indivíduos crítico.

Se essas conexões feitas espontaneamente já promovem reflexão, uma abordagem intencional e orientada pode potencializar ainda mais estas discussões. Incentivar, por exemplo, a comparação consciente entre obras literárias e suas versões cinematográficas, pode enriquecer a compreensão da narrativa, das linguagens artísticas e das diferentes maneiras de representação.

Com base nesses pressupostos, esta pesquisa propõe o uso da estratégia de leitura denominada "conexão texto-texto" como instrumento para conduzir as crianças nesse processo de leitura crítica para a história. A intenção não é incentivar uma comparação para colocar uma arte em detrimento da outra, mas sim, através das similitudes e distinções, promover reflexão sobre a história apresentada, a profundidade dos personagens e a complexidade de sua trajetória na trama apresentada.

Visto isso, abordamos a seguir a estratégia de leitura "conexão" que pode ser um guia neste processo.

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

As estratégias de leitura são ferramentas que auxiliam na compreensão de um texto durante todo o processo de leitura. Conforme apontam Girotto e Souza (2010), a compreensão textual inicia-se antes

mesmo do primeiro parágrafo quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios, observa a capa, infere a temática, entre outros. Assim, ensinar estratégias de leitura é essencial para formar leitores que estabelecem uma relação íntima com o texto, dialogando com ele antes durante e após sua leitura.

O leitor proficiente, ao compreender o que lê, realiza uma série de operações cognitivas complexas. Essa compreensão se manifesta em paráfrases, visualizações mentais, inferências e relações com conhecimentos anteriores. À medida que avança na leitura, essas deduções vão se refinando, construindo significados em camadas. Esse processo ativo mobiliza diversas estratégias, como sumarização e construção de imagens, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia leitora (Giroto; Souza, 2010).

Ler, portanto, vai muito além da decodificação de palavras, é uma atividade interpretativa que exige diversas ações. Isso é possível graças ao uso consciente de estratégias antes, durante e após a leitura, que favorecem uma abordagem mais crítica e reflexiva da leitura. Ensinar as estratégias é importante “porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (Solé, 1998, p. 72).

De acordo com Giroto e Souza (2012, p. 18), as estratégias de leitura são

[...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto.

As estratégias destacadas pelas autoras são: ativação de conhecimento prévio, estabelecimento de conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. Essas habilidades não se restringem ao texto escrito — elas também são aplicáveis ao audiovisual, como é o caso dos filmes, conforme propõe o presente artigo. Para esta investigação, foi escolhida como foco principal a estratégia de conexão, por sua relevância na análise da relação entre livro e filme.

As conexões propostas por Girotto e Souza (2010) são classificadas em três categorias: **Texto-leitor**, quando o conteúdo lido se relaciona à vivência pessoal do leitor; **Texto-mundo**, quando o leitor estabelece vínculos com acontecimentos sociais ou culturais amplos, mundiais, e **Texto-texto**, quando o leitor associa a leitura atual a outros textos que conhece.

Todas essas formas de conexão são consideradas fundamentais na construção de uma compreensão leitora aprofundada. Como explicam as autoras:

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos insights (Girotto; Souza, 2010, p. 67).

Neste estudo, o foco se concentra especialmente nas conexões do tipo *texto-texto*, que emergem também quando o leitor reconhece elementos comuns entre uma obra literária e sua adaptação cinematográfica, ou vice-versa. Esse processo acontece, por exemplo, quando o

espectador identifica em uma cena do filme algo que remete diretamente à leitura anterior do livro, promovendo comparações e reflexões entre as duas linguagens.

Contudo, vale destacar que, ao longo das atividades, é interessante trabalhar com todas as conexões, pois a conexão com experiências pessoais, acontecimentos mundiais e a outros textos, contribuem no processo de compreensão leitora e da relação que leitor estabelecerá com o texto verbal e audiovisual. Com isso, apresentamos a seguir a proposta de como trabalhar a literatura e cinema, unida às conexões na sala de aula, para propiciar um contato mais amplo com o texto literário e o texto fílmico.

LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA

Na sala de aula, a relação entre literatura e cinema fomenta maiores reflexões e discussões sobre a obra lida, já que o filme apresentará um outro olhar sobre a história, o que possibilita uma ampla visão dos alunos acerca da narrativa. A sugestão apresentada neste artigo pode ser realizada com qualquer faixa etária da educação básica, adaptando-se a obra escolhida e as atividades propostas. Para facilitar a exemplificação da prática, deixaremos sugestões para atividades com 4º e 5º anos, que são facilmente adaptáveis.

Primeiramente, o docente escolhe uma obra literária para leitura pela turma, que tenha uma adaptação cinematográfica. A escolha da obra “é um cuidado que o professor deve ter, pois, caso não seja bem-sucedido, a rejeição discente quase sempre recai não sobre um livro específico, mas sobre o ato da leitura: ‘Ler é chato!’ é a conclusão a que chegam os alunos[...]” (Michelli, 2012, p. 46). A obra escolhida deve

ser adequada ao público, levando em conta o nível de leitura, os gostos dos alunos e a qualidade da obra. Além disso, é possível selecionar opções aos discentes, e deixá-los fazer a escolha final.

Para este artigo, exemplificaremos as atividades com a escolha do livro *As crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (Lewis, 2023), obra lida pelos alunos na pesquisa de mestrado que originou este artigo.

Sabemos que muitos dos alunos não possuem o hábito da leitura, por isso, além da escolha do livro, é preciso pensar em outras práticas que ajudem a atrair crianças e adolescentes para o texto literário. Assim, entendemos que o “[...] sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2006, p. 54). Antes da leitura, o professor deve apresentar o livro aos alunos de modo a motivá-los para entrar no texto, gerando curiosidades e instigando sobre os elementos da capa ou que futuramente aparecerão na narrativa. Desse modo, o processo de leitura se inicia antes mesmo de adentrar o livro.

Essa etapa pode ser realizada com atividades dinâmicas, como colar imagens na parede relacionadas à história do livro escolhido — neste caso, poderiam ser: um guarda-roupa, um fauno, um leão, fotos do autor, cenários do mundo de Nárnia coberto de neve, imagens da Inglaterra, entre outros — e pedir que os alunos passem pela sala, observando os elementos; ou ainda com a simples apresentação da capa do livro, conduzindo uma conversa sobre as expectativas em relação ao texto.

Embora o foco deste artigo seja a estratégia de leitura “conexão”, outras estratégias aparecem no meio do caminho, pois contribuem para a experiência do texto.

Neste primeiro momento, as imagens nas paredes ou a conversa sobre a capa do livro ajudam os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios e realizarem inferências sobre a história. Ativar os conhecimentos prévios significa buscar em nossa memória o que conhecemos sobre aquele assunto, afinal, o aluno “não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece” (Souza, 2019, p. 16). Toda leitura depende dessa bagagem, sendo essa estratégia chamada de “estratégia guarda-chuva”, pois abriga em si todas as outras.

Desse modo, o professor pergunta aos alunos o que eles já sabem sobre essa história, o que sabem sobre faunos e esses seres mitológicos, sobre o autor, o país onde se inicia a narrativa, entre outros. A conversa sobre estes elementos permite que os estudantes relembrem ou adquiram conhecimentos que os preparam para entrar no texto. Como a neve não faz parte do contexto brasileiro, é importante que os alunos falem o que sabem sobre ela, o mesmo sobre os seres mitológicos que serão apresentados ao longo da história, e que podem causar estranhamento.

O professor instiga os alunos a realizarem inferências, que são conclusões construídas a partir de pistas oferecidas pelo texto. Assim, “leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc.” (Giroto, Souza, 2010, p. 76).

Para isso, o professor solicita que, observando os elementos nas paredes, a capa do livro, título e o nome do autor, os alunos compartilhem sobre o que eles acham que será a história. Dessa forma, eles entrarão no texto curiosos para saber se conseguiram inferir corretamente através dos primeiros elementos.

A edição da HarperCollins do livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* contém 184 páginas divididas em 17 capítulos, com textos e ilustrações. Para a leitura da obra o professor organiza estes capítulos da maneira que preferir, de acordo com a sua realidade. Quando há apenas um exemplar disponível, o docente pode optar por ler o texto em voz alta para a turma, dividindo a leitura em capítulos diários ou em outro ritmo previamente estabelecido e planejado. Com um número reduzido de exemplares, os alunos podem ser organizados em grupos para realizar a leitura conjunta. Caso haja livros suficientes para todos, os estudantes podem ler individualmente, em silêncio, ou levar o material para casa, realizando a leitura com a família dos capítulos combinados. Além disso, essas formas podem ser alternadas ao longo do trabalho com a obra.

No início da atividade, o professor define a frequência da leitura, organizando oportunidades periódicas de discussão coletiva sobre o texto lido. Esses momentos são fundamentais para que os alunos possam compartilhar suas impressões, enriquecer suas experiências e aprofundar a compreensão do texto. A interação entre os alunos permite que, juntos, eles dialoguem, criem significados, proponham soluções para o enredo, reinventem ações dos personagens, questionem comportamentos e explorem novas possibilidades, em um processo contínuo de recriação da obra (Grossi, 2018, p. 165).

Primeiramente, o professor explica o que são as conexões e os tipos (texto-texto; texto-leitor; texto-mundo), em seguida, pode fixar uma tabela de conexões na sala, desenhada em um papel pardo ou outro material disponível. A tabela deve ser composta por três colunas verticais, cada uma com um título: Conexão Texto-Texto, Conexão Texto-Leitor e Conexão Texto-Mundo, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1: Modelo para atividade de conexão

Conexão Texto- Texto	Conexão Texto- Leitor	Conexão Texto- Mundo

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em seguida, o professor realiza a proferição do primeiro capítulo, mostrando as conexões que realiza e colocando no quadro. Desse modo, ensina os alunos a seguir o mesmo processo e oferece a oportunidade de realizarem a leitura de forma intencional, o que contribui para uma melhor compreensão do texto.

A partir disso, a leitura dos próximos capítulos é realizada seguindo a organização da turma, incentivando os estudantes a anotarem as conexões que realizaram. Esse registro pode ser feito: 1. Em diários de leitura; 2. No próprio caderno; 3. No próprio livro, sublinhando os trechos e anotando as siglas “T-T”, “T-L” e “T-M”; 4. Em *post-its* colados no livro; 5. Diretamente no quadro. É importante que o professor escolha uma das opções e explique aos alunos inicialmente o que e como devem fazer.

Em alguns momentos, sugerimos que o docente organize uma conversa sobre os capítulos lidos, em que os alunos possam compartilhar suas opiniões, interpretações e conexões, e estas últimas vão sendo anotadas no quadro na sala. Para instigar os alunos à leitura do texto, podem ser propostas atividades temáticas entre os capítulos.

Para a leitura de *As Crônicas de Nárnia*, por exemplo, propomos uma Caça ao tesouro temático com pistas relacionadas à história; co-

zinhar o manjar turco experimentado pelo personagem Edmundo; refazer os caminhos dos irmãos Pevensie através do mapa de Nárnia; cartaz do contrário destacando diferenças e semelhanças entre Aslam e a Feiticeira Branca, entre outras que a criatividade do professor e o espaço e tempo escolar permitirem.

Após a leitura de todo o livro, realiza-se um encontro para assistir ao filme adaptado da obra escolhida. Antes de assistir, é importante que o professor relembre sobre a conexão texto-texto e peça para que os alunos as realizem no decorrer do filme. Novamente, durante os primeiros minutos, o professor fala em voz alta as conexões que realizou, mostrando aos alunos como fazer. Na pesquisa de mestrado, a adaptação escolhida foi produzida pela *The Walt Disney Company* e *Walden Media* em 2005, com direção de Andrew Adamson. A exibição deve ser organizada para que os alunos fiquem confortáveis, afastando as carteiras e possibilitando uso de almofadas, caso seja permitido.

Após assistir ao filme, é feita uma nova roda de conversa sobre as semelhanças e diferenças notadas pelos estudantes entre as duas obras. Neste momento, o professor explora as conexões texto-texto realizadas pelos alunos entre o livro e o filme. Pode-se, então, utilizar-se de uma nova tabela:

Tabela 2: Comparando livro e filme

Conexão texto-texto	
Semelhanças	Diferenças

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir das percepções dos alunos, o professor conduz a conversa de modo a ampliar o olhar deles sobre a narrativa. Discute-se novamente sobre a história, os personagens e suas trajetórias; faz-se perguntas sobre o enredo, não só para verificar a compreensão, mas para provocar reflexão; questiona-se o que fariam de diferente no filme, o que pensaram da adaptação e suas cenas preferidas em cada formato; deixe-os se confrontarem e conversarem entre si, e então, possivelmente, aparecerá novas perspectivas sobre a história, questionamentos e curiosidades que os impulsionarão a lerem e pensarem mais.

Na pesquisa de mestrado, o filme permitiu que os alunos ampliassem suas visões sobre os personagens e o mundo de Nárnia, realizando novos questionamentos que não haviam se apresentado com o livro. Alguns exemplos estão representados na tabela 3:

Tabela 3: Questionamentos dos participantes após o filme

Contexto	Dados
Durante a exibição do filme, quando Sr. Tumnus diz para Lúcia que o território de Nárnia se estende desde o lampião até o castelo de Cair Paravel.	Gael: – Professora, existem outros mundos além de Nárnia dentro do guarda-roupa?
Após o filme.	Gael: – Professora, se eles morrerem em Nárnia, morrem no nosso mundo também? Carlos: – E se alguém morrer em Nárnia o que acontece no nosso mundo? O tempo fica sem passar para sempre?

Fonte: Turino (2023)

Tais perguntas revelam como o contato com as duas obras abriu espaço para novas reflexões. Esses questionamentos não surgiram apenas com a leitura; o filme despertou novas curiosidades sobre o universo dentro do guarda-roupa. Além disso, o diálogo com ambas as obras não apenas gerou novas curiosidades, mas também incentivou a troca de ideias e a construção coletiva de sentidos, pois as perguntas não tinham respostas fechadas, o que possibilitou uma discussão entre os alunos e o desenvolvimento de diversas hipóteses.

Assim sendo, esperamos que, em sala de aula, as conexões entre o livro e o filme levem os alunos a repensarem e questionarem a história. Isso promoverá trocas significativas sobre as ações dos personagens e a condução da narrativa, ampliando a reflexão crítica sobre a obra e aprofundando a relação dos estudantes com a literatura e o cinema — além de despertar interesse e curiosidade por novas leituras (literárias e fílmicas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre literatura e cinema no contexto escolar, especialmente quando mediada por estratégias de leitura como a "conexão texto-texto", revela-se uma prática eficaz na ampliação da compreensão dos estudantes sobre a narrativa e favorece a construção de sentidos mais profundos. Ao confrontarem diferentes versões de uma mesma história, os alunos são convidados a refletir sobre as escolhas de linguagem, a composição dos personagens, as ambientações e os sentidos atribuídos por diferentes olhares.

A experiência proposta neste artigo busca enriquecer o processo de leitura literária, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de

habilidades de leitura, mas também para a formação de um olhar mais crítico e questionador diante das narrativas. Os registros de falas e questionamentos dos alunos participantes da pesquisa de mestrado evidenciam o potencial dessa abordagem para instigar a curiosidade, provocar debates e ampliar a sensibilidade dos estudantes.

Além disso, a prática proposta favorece o engajamento dos alunos ao tornar o processo de leitura mais dinâmico e significativo. A possibilidade de estabelecer conexões com outras mídias, com suas próprias vivências e com o mundo ao seu redor, transforma o ato de ler em uma experiência mais rica e prazerosa.

Por fim, esperamos que esta proposta inspire educadores a explorar novas formas de trabalhar com a literatura na escola, unindo-a à rica arte cinematográfica e às estratégias de leitura, valorizando a multiplicidade de linguagens e promovendo uma educação literária voltada à formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A leitura literária, quando mediada de forma intencional e cuidadosa, tem o poder de ampliar horizontes, despertar novos questionamentos e contribuir para a compreensão, o crescimento intelectual e emocional dos alunos — ainda mais quando acompanhada da magia do cinema.

REFERÊNCIAS

- BAZIN, A. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENICÁ, M. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- GIROTTO, C.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de *et al* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GROSSI, M. E. de A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução: André Cechninel. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia *et al*. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: SENAC: Instituto Itaú Cultural, 2003.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEWIS, C. St. **As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa**. São Paulo: Harper Collins, 2023.
- MICHELLI, R. Contos Fantásticos e Maravilhosos. In: FILHO, N. G (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.
- SANTOS, F. **Do papel à tela, três histórias de princesas: reconfigurações do feminino entre literatura e cinema**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOTTA, C. P. A literatura e o cinema: convergências e divergências.

In: SOTTA, C. P. **Das letras às telas:** a tradução intersemiótica de *Ensaio sobre a cegueira* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 156-230.

SOUZA, R. J. **Ler e Ensinar:** estratégias de leitura. Presidente Prudente: Educação Literária, 2019.

TURINO, I D. C. Z. **Literatura e cinema:** as conexões em *As crônicas de Nárnia*: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação, Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023.

Primeira infância na era digital: Impactos da tecnologia no desenvolvimento infantil

Jasmin Lula Cara

Fernando Teixeira Luiz

O período da primeira infância é essencial para o desenvolvimento humano. Segundo Vita e Jorge (2023), o cérebro de uma criança é extremamente maleável e encontra-se em constante transformação durante o processo de desenvolvimento, gerando novas conexões neurais que remodelam as habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e linguísticas. Essas mudanças surgem tanto a partir de estímulos internos, geneticamente determinados, quanto de estímulos externos, vinculados ao ambiente físico e social em que a criança está inserida, podendo ser favoráveis ou prejudiciais conforme as experiências proporcionadas. Jean Piaget, aclamado biólogo e psicólogo suíço, concebeu o desenvolvimento cognitivo como fruto da relação entre o indivíduo e o mundo social, isto é, para ele, a construção da moral no sujeito acontece de forma ativa nas relações. De acordo com Bronzatto e Camargo

(2022), Piaget procurou entender e sistematizar como ocorre a formação de um indivíduo justo e ético, cuja moral é interna e não imposta por nenhum fator externo. Visto isso, ele afirma que a essência da moral está não nas regras sociais em si, mas no respeito por elas e por quem as apresentou ao sujeito.

Desde o nascimento, vivemos cercados de reações altruístas e exemplos morais. Porém, a relação vertical com os adultos como figuras de autoridade, não é suficiente para estimular o desenvolvimento da moral altruísta por si só. Segundo Bronzatto e Camargo (2022), quando os pais apresentam as regras para as crianças, estão apresentando um conceito já pronto, que deve ser seguido e cuja violação recebe punições concretas. Com isso, a regra se torna um costume ou tradição a ser seguido sem questionamento. A supervalorização das regras nos lares, sendo por maior quantidade ou maior rigidez destas, tende a confinar as crianças na condição de heteronomia — estágio do desenvolvimento teorizado por Piaget em que o indivíduo concebe as normas como sagradas e imutáveis. O sujeito, nestes ambientes, demonstra dificuldade em entender as nuances do contexto psicológico, incorporando as punições e regras apenas como dados para equacionar. Se esse ambiente for mantido e reforçado, o indivíduo pode permanecer sob a influência da heteronomia, carregando-a até a vida adulta. Para que o desenvolvimento moral altruísta ocorra, é necessário que essa coação — responsável por impor o cumprimento das regras — desapareça, permitindo que o indivíduo as compreenda e as siga por convicção própria.

Isso exige uma relação entre iguais. Embora a horizontalidade entre adulto e criança seja possível, ela requer que o adulto se coloque no mesmo nível da criança, demonstrando que também está sujeito às

mesmas obrigações morais. Assim, fortalecem-se tanto a compreensão quanto o respeito mútuo. Além disso, quando essa relação se estabelece por meio da participação do adulto como parceiro nas brincadeiras, a admiração surge de forma espontânea, facilitando a percepção de igualdade — tanto intelectual quanto afetiva. Nesse contexto, não apenas se respeita o outro, mas também se aprende a ser respeitado. É por meio dessas relações baseadas no respeito que a criança começa a compreender o princípio de “tratar os outros como gostaria de ser tratado”. Nesse âmbito, o autorrespeito passa a expressar uma necessidade interna de tratar bem o outro — em outras palavras, o altruísmo. Esse respeito mútuo dá origem à reciprocidade que, ao priorizar o bem coletivo, confere sentido às regras e supera o egocentrismo. Somente nesse ambiente de cooperação, em que seguir regras se torna uma escolha autônoma e não uma imposição externa, a criança é capaz de perceber que as regras podem ser transformadas. Nesse estágio, elas passam a ser elaboradas pela própria consciência, tornando-se obrigatórias de forma interna, independente de qualquer coação exterior.

Segundo Gomes e Gama (2024), no contexto atual, o avanço tecnológico é a base das interações sociais, tornando o uso da tecnologia inevitável no dia a dia, inclusive entre as crianças, que têm acesso a dispositivos eletrônicos cada vez mais cedo. Desde muito pequenas, as crianças estão imersas no uso de *smartphones*, *tablets*, computadores e *videogames*, integrando esses recursos a diferentes aspectos de sua rotina. Esta geração, nascida em meio à era digital, sempre foi exposta — direta ou indiretamente — às tecnologias e, assim, elas passaram a ocupar um papel central, até mesmo nas formas de brincar. Embora alguns estudiosos ressaltem os benefícios educacionais da tecnologia,

outros alertam para seus riscos à saúde física e mental das crianças. De fato, a tecnologia oferece grande potencial para o desenvolvimento psicossocial e o acesso à informação, mas o uso excessivo pode trazer grandes danos.

A era digital transformou profundamente o cotidiano e o processo de desenvolvimento infantil. Com a popularização da *internet*, ela deixou de ser apenas um meio de comunicação e passou a consolidar-se como espaço de convivência social. Estar conectado, hoje, tornou-se uma condição para sentir-se incluído na sociedade moderna. Apesar das inúmeras oportunidades, diversos ambientes digitais não são projetados para atender às necessidades específicas das crianças, expondo-as a riscos constantes. Essas crianças constituem a primeira geração a crescer conectada de modo integral, vivenciando intensamente os impactos da conectividade em suas vidas.

Conforme assegura Siqueira e Freire (2019), uma característica marcante dessa nova geração é a desconexão com o mundo real. Crianças e adolescentes, ao encontrarem nas redes sociais um espaço de liberdade, constroem universos de fantasia que, por vezes, comprometem suas relações interpessoais e seu desempenho escolar. Desde a primeira infância, eles são expostos à tecnologia como forma de distração, enquanto os pais se dedicam a outras atividades — acostumando-se, assim, ao uso constante de telas. Siqueira e Freire (2019) afirmam que as dinâmicas familiares também sofreram grandes transformações. A tecnologia passou a ocupar um espaço central nas relações, levando cada membro da família a ter seu próprio aparelho eletrônico, muitas vezes priorizando conexões virtuais em detrimento da convivência dentro do próprio lar. A interação entre pais e filhos, fundamental para o desenvolvimento infantil, vem sendo substituída pelo

uso de telas. Os eletrônicos, nesse cenário, surgem como substitutos da atenção parental. De acordo com dados do PNAD de 2009, 95,7% dos lares brasileiros possuíam televisão, número que superou até o de posse de geladeiras. Para muitas famílias de classes populares, sem condições de acesso a atividades culturais, a televisão e outros meios eletrônicos se tornaram formas acessíveis de lazer.

Embora as tecnologias digitais possam enriquecer o aprendizado e a criatividade, seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças é significativo. Gomes e Gama (2024) afirmam que o tempo excessivo diante das telas pode resultar em uma série de problemas de saúde, como ansiedade, depressão, sedentarismo, obesidade e distúrbios de sono. A dependência tecnológica, já caracterizada como problema social, manifesta-se em diferentes idades e classes sociais, comprometendo a qualidade de vida, isolando indivíduos, provocando ansiedade, afetando o sono e prejudicando o interesse por atividades cotidianas. Crianças têm sido particularmente afetadas, apresentando alterações psíquicas relevantes, como prejuízos no desenvolvimento motor, especialmente na motricidade fina, além de impactos negativos na percepção, atenção, memória, linguagem e raciocínio. Habilidades sociais, fundamentais para uma convivência saudável, podem ser comprometidas, afetando as relações em todas as fases da vida.

As habilidades sociais desempenham um papel crucial na qualidade de vida infantil. Quando bem desenvolvidas, elas promovem uma comunicação eficaz, relações harmoniosas e o desenvolvimento da assertividade. Ensinar uma criança a lidar com seus sentimentos, fazer amigos, reagir a agressões e gerenciar o estresse são processos que impactam diretamente seu futuro convívio social. A dependência precoce

às tecnologias vem transformando profundamente as relações sociais. O que antes eram encontros presenciais entre amigos, hoje se resume a conversas virtuais, reduzindo o espaço para brincadeiras e prejudicando o desenvolvimento da criatividade e da convivência social.

Uma pesquisa realizada por Siqueira e Freire (2019), com alunos do 5º e 6º anos de escolas públicas de Rolim de Moura – RO, juntamente com seus responsáveis, revelou que 67% dos estudantes fazem uso da tecnologia dentro dos limites considerados saudáveis. Ainda assim, mesmo sem apresentar excessos, é necessário que os responsáveis se mantenham atentos aos riscos futuros. Uma parcela de 6% da amostra apresentou sinais de dependência tecnológica severa, evidenciando problemas de relacionamento, isolamento social e dificuldades nas atividades cotidianas. Os resultados reforçam que, em relação à afetividade e responsabilidade, muitas crianças apresentaram desempenho abaixo da média, indicando a necessidade de intervenções para o fortalecimento dessas competências.

O uso descontrolado da tecnologia tem substituído silenciosamente os hábitos tradicionais de interação física. Esse distanciamento afetivo no âmbito familiar prejudica o equilíbrio entre os aspectos cognitivos e emocionais da criança, afetando diretamente seu desempenho escolar. Crianças e adolescentes com autoestima fragilizada estão ainda mais suscetíveis à dependência digital. A internet e os jogos *online* oferecem meios de comunicação com menos risco de rejeição do que as interações presenciais, o que pode intensificar quadros de psicopatologias.

É importante compreender que a televisão não destrói valores, mas os adapta às novas realidades sociais. Como observa Lima (2010), críticas semelhantes já foram direcionadas a outras tecnologias ao longo

do tempo, como o automóvel, o telefone e a internet. Além disso, Andrada (2017) ressalta que as brincadeiras são fundamentais para que a criança expresse seus sentimentos, exercite a imaginação, conte e ouça histórias, construindo, assim, suas primeiras relações com o mundo. No entanto, vivemos em uma sociedade em constante transformação e, junto com ela, o universo infantil também mudou. O ato de brincar, que antes era predominantemente manual e criativo, foi amplamente invadido pela tecnologia, tornando mais comum apertar um botão do que fabricar um brinquedo com as próprias mãos.

Nesse cenário, vídeos e materiais audiovisuais, por sua dinâmica, têm se destacado como ferramentas que tornam o aprendizado mais atraente, despertando a curiosidade das crianças e oferecendo novas maneiras de absorver informações. Programas educativos que conseguem combinar diversão e conteúdo oferecem um espaço rico para que as crianças explorem conceitos como sociedade, trabalho em grupo e família. Para isso, recorrem à ficção, ao lúdico e a diferentes linguagens que estimulam a criatividade.

Além disso, no caso dos softwares educacionais, é essencial que a seleção desses recursos priorize aqueles que promovem a avaliação do conhecimento e incentivem a interação ativa, favorecendo a construção do saber em vez do consumo passivo de informações. Por isso, é fundamental que o professor escolha criteriosamente o material audiovisual a ser utilizado, assegurando que ele seja adequado à faixa etária das crianças.

É pertinente destacar que Andrada (2017) observou que as crianças manifestam entusiasmo ao utilizar tais tecnologias, as quais integram seu cotidiano. Quando incorporados de forma apropriada no ambiente escolar, esses recursos potencializam a aprendizagem, tornando-a

mais atrativa e significativa para os educandos. Entretanto, apesar da relevância desses programas, o acesso a uma programação educativa de qualidade tem-se mostrado progressivamente mais restrito na atualidade.

Pesquisas apontam que as crianças não consomem passivamente os conteúdos televisivos. Pelo contrário, demonstram grande capacidade crítica: analisam, distinguem formatos, comparam canais e expressam opiniões fundamentadas sobre o que consideram educativo ou não. De acordo com Lima (2010), elas conseguem diferenciar discursos verdadeiros de falaciosos, reconhecer propagandas e compreender os diferentes gêneros textuais presentes nos grupos sociais aos quais pertencem. Além disso, emitir opiniões sobre o que assistem gera um sentimento de valorização nas crianças, mostrando que suas percepções são importantes. A participação dos pais nesse processo é essencial: quando adultos assistem à televisão com seus filhos e conversam sobre os conteúdos, ajudam a construir significados e a refletir criticamente sobre as mensagens recebidas. O contato com as mudanças sociais e com os problemas cotidianos é fundamental na formação das crianças, podendo ser mediado por livros ou até mesmo programas televisivos que estimulem a imaginação. No entanto, práticas como a fabricação de brinquedos, as brincadeiras ao ar livre e a confecção de aviões de papel tornaram-se cada vez mais raras, sendo progressivamente substituídas pelas telas digitais. As novas tecnologias, ao mesmo tempo em que proporcionam conforto, também distanciam as crianças dos espaços públicos, privando-as do contato com a diversidade cultural. Isoladas em suas casas, elas substituíram a socialização nas ruas pelo tempo frente à televisão e aos computadores. Diver-

sas pesquisas acadêmicas têm destacado a importância de determinadas séries infantis no aprimoramento dos resultados escolares de crianças em situação de vulnerabilidade. Um dos exemplos mais notáveis e de menor custo nesse contexto foi o programa *Vila Sésamo* (*Sesame Street*), lançado em 1969, com o objetivo de diminuir as lacunas educacionais enfrentadas por crianças desfavorecidas devido às diferenças em seus ambientes pré-escolares. Conforme Kearney e Levine (2019), na época de sua estreia, um pequeno ensaio clínico randomizado indicou que o programa gerou um impacto significativo e imediato nas habilidades de leitura e matemática de crianças entre três e quatro anos. *Vila Sésamo* foi pioneira ao oferecer um conteúdo televisivo voltado explicitamente para a educação infantil. De acordo com Kearney e Levine (2019), formuladores de políticas públicas e analistas da educação infantil chegaram a comparar o impacto de *Vila Sésamo* ao do programa Head Start, reconhecendo que o programa televisivo promovia avanços cognitivos semelhantes, porém com custos significativamente menores.

Um destaque na pesquisa de Kearney e Levine (2019) foi o impacto significativo nos resultados do teste de vocabulário Peabody (PPVT), uma avaliação amplamente utilizada para medir habilidades cognitivas. O estudo apontou que as crianças do grupo de tratamento tiveram um aumento de 0,36 de desvio padrão em seus escores, um ganho comparável a quase um ano completo de aprendizado adicional. Análises posteriores mostraram que crianças em idade pré-escolar, em 1969, que viviam em regiões com melhor cobertura de *Vila Sésamo*, tinham maior probabilidade de estar na série escolar apropriada para sua idade. De forma ainda mais detalhada, constatou-se que crianças brancas e negras com até cinco anos na época e residentes em áreas

com forte sinal do programa, apresentaram, respectivamente, uma redução de 8,3% e 13,7%, nas chances de estarem atrasadas em relação à série escolar apropriada, comparadas a crianças em áreas de sinal fraco. Esse caso traz contribuições relevantes para o debate sobre o potencial positivo da televisão em influenciar a sociedade, já que, tradicionalmente, o papel da TV é discutido sob uma ótica majoritariamente negativa.

O desenvolvimento infantil é um período sensível, marcado por mudanças em todas as áreas — cognitiva, afetiva, social e motora —, o que reforça a necessidade de cuidado redobrado. Apesar dos desafios, podemos conceber que a tecnologia pode ser um grande aliado no processo educativo, possibilitando formas inovadoras de aprendizado, acesso à informação e identificação precoce de dificuldades de desenvolvimento.

Durante a pandemia de COVID-19, foi possível constatar as múltiplas funções socioculturais desempenhadas pelas mídias voltadas ao público infantil. Esse período evidenciou transformações que já vinham ocorrendo de forma gradual com o avanço da era digital, destacando o papel central dessas mídias nas dinâmicas sociais e culturais — especialmente no apoio à educação e ao bem-estar das crianças em contextos de isolamento. Segundo Adhikari (2023), durante as medidas de distanciamento social — que se estenderam por aproximadamente oito meses — houve um aumento expressivo no tempo de exposição às telas. Esse fenômeno, conforme apontam Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020), ocorreu em um dos mais longos períodos de afastamento escolar da história recente do Brasil e teve impacto direto no desenvolvimento das habilidades sociais entre os jovens. Vita e Jorge (2023) afirmam que

O desenvolvimento cerebral é dinâmico e complexo e a atração dos conteúdos nas telas faz com que a criança perca cada vez mais a noção de realidade do mundo ao redor(...), podendo impactar negativamente o desenvolvimento neurolinguístico e psicossocial, ocasionando desde atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, até quadros de insônia, obesidade e “tecnoestresse”, que potencializa a perda de empatia, aumento da irritabilidade, agressividade, ansiedade e depressão, causando alterações de comportamento e relacionamento social (p.25).

Em crianças pequenas, o isolamento social reduziu significativamente as interações presenciais, levando muitas a desenvolverem vínculos afetivos com personagens animados, frequentemente percebidos por elas como figuras reais — o que passou a influenciar diretamente seu comportamento. Considerando que o cérebro infantil é altamente maleável até os cinco anos de idade, esse período se configura como especialmente sensível às influências externas, incluindo aquelas provenientes da mídia. O processo de desenvolvimento infantil, por si só complexo e delicado, tornou-se ainda mais desafiador diante das tensões impostas pela pandemia e pelo distanciamento social. A mudança abrupta nas experiências sociais e ambientais exigiu uma rápida adaptação por parte de educadores e responsáveis, que precisaram lidar com novos obstáculos emergentes. De acordo com Silva (2022), o estresse crônico vivenciado durante esse período foi particularmente prejudicial ao corpo e ao cérebro humano, sobretudo durante a primeira infância, fase marcada por intenso desenvolvimento neurológico. Nesse contexto, Vita e Jorge (2023) destacam que o aspecto cognitivo-linguístico foi o segundo mais afetado negativamente pela pandemia, ficando atrás apenas do desenvolvimento socioemocional. Isso se deve, segundo Silva (2022), ao fato de que o contato social

é essencial para o desenvolvimento típico da linguagem. Ainda segundo a autora, "crianças expostas à linguagem apenas por meio de telas também apresentaram déficit no desenvolvimento da linguagem, assim como aquelas privadas do convívio com seus pares" — ambas situações abruptamente impostas durante o período de isolamento.

Com as medidas de distanciamento social, produtores e distribuidores de conteúdo infantil na televisão adaptaram suas estratégias para colaborar com o ensino domiciliar. Explica Balanzategui (2021) que, na Austrália, a *Australian Broadcasting Corporation* (ABC), em conjunto com o Departamento de Educação, desempenhou um papel essencial ao oferecer informações, orientações e conforto ao público jovem por meio de plataformas como *Triple J*, *ABC ME* e *ABC Kids*. Esses canais ajustaram seus conteúdos para atender às necessidades de diferentes faixas etárias, mantendo os jovens australianos conectados, mesmo diante do distanciamento físico.

Para mitigar os efeitos do fechamento das escolas durante a pandemia, a ABC disponibilizou materiais educacionais alinhados ao currículo nacional e desenvolveu novos programas voltados ao apoio do ensino remoto. Conforme aponta Giuffrè (2021), iniciativas como *Play School* e *Behind the News* foram adaptadas e disponibilizadas *on-line*, com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos educacionais. Além disso, séries como *Bluey* contribuíram para manter o engajamento das crianças em idade pré-escolar ao longo do período de confinamento.

Concebida para ser assistida por pais e filhos, *Bluey* conquistou o público ao retratar, de forma leve e educativa, o cotidiano familiar, promovendo a comunicação eficaz, valorizando a paternidade ativa e

utilizando o humor em narrativas curtas. Esse desenho após sua estreia na plataforma *on-line* da *ABC*, foi adquirido pela *Disney+* para distribuição global. *Bluey* rapidamente conquistou tanto o público australiano quanto o internacional, estreando no *Disney Channel*, dos Estados Unidos, em setembro de 2019 e no *Disney+*, em janeiro de 2020, recebendo, doravante, críticas positivas e altos índices de audiência. Durante a pandemia, pesquisas apontaram que o aumento do consumo das mídias fortaleceu as relações parassociais entre crianças e seus personagens favoritos. De acordo com a investigação científica realizada por Adhikari (2023), esses vínculos influenciaram comportamentos sociais, tanto positivos — como otimismo e colaboração — quanto, em alguns casos, negativos. *Bluey* foi um dos programas mais mencionados positivamente, sendo associado a melhorias no comportamento das crianças. De acordo com Balanzategui (2021), muitos pais australianos também relataram que *Bluey* ofereceu suporte emocional e prático durante o período de confinamento, servindo como uma ferramenta valiosa para lidar com os desafios da pandemia. Dessa forma, a animação consolidou-se como um exemplo notável de que a televisão pode, ao mesmo tempo, educar e entreter, exercendo um papel relevante no desenvolvimento emocional e social das crianças, além de contribuir para o fortalecimento dos laços familiares — especialmente em períodos desafiadores, como o vivenciado entre 2020 e 2022.

REFERÊNCIAS

ADHIKARI, D. Cartoons, Parasocial Relationships, and Social Development in Children. **Journal of Student Research**, v. 12, n.

3, 31 Aug. 2023. <https://www.jsr.org/hs/index.php/path/article/view/4576>

ANDRADA, A., P., A. **O lúdico na educação infantil aliado a era digital**. Repositório Digital da UFSM, 2017.

BALANZATEGUI, J; BURKE, L; MCLNTYRE, J. ‘What would Bandit do?’: reaffirming the educational role of Australian children’s television during the COVID-19 pandemic and beyond. **Media International Australia**, 178(1), 54-62, 2021.

<https://doi.org/10.1177/1329878X20948272>

BRONZATTO, M.; CAMARGO, R. L. Moral e Afetividade em Piaget: Os "Movimentos Íntimos da Consciência" em O Juízo Moral na Criança. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 2022. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2010.v3n5.1969>

FONSECA, P; SGANZERLA, G; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 28-37, 2020. DOI: 10.25118/2763-9037.2020.v10.23. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/23>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GIUFFRÉ, L. Bluey, Requestival, Play School and ME@Home: the ABC (Kids) of communication cultures during lockdown. **Media International Australia**, 178(1), 63-76, 2021.

<https://doi.org/10.1177/1329878X20952520>

GOMES, B. R; GAMA, E. E. C. da. A Era Digital: Os Impactos da Tecnologia para o Desenvolvimento Infantil. **Revista Contemporânea, [S. l.]**, v. 4, n. 11, p. e6538, 2024. DOI:

10.56083/RCV4N11-057. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6538>.

Acesso em: 17 abr. 2025.

KEARNEY, M, S; LEVINE, P. B. Early Childhood Education by Television: Lessons from Sesame Street. **American Economic Journal: Applied Economics** 2019, 11(1): 318–350,

<https://doi.org/10.1257/app.20170300>

LIMA, B. R. **A influência da mídia no comportamento infantil**. UniCEUB, Brasília/DF, 2010

POTTER, A. Globalising the local in children's television for the post-network era: How Disney+ and BBC Studios helped Bluey the Australian cattle dog jump the national fence. **International Journal of Cultural Studies**, 24(2), 216-232, 2021.

<https://doi.org/10.1177/1367877920941869>

SILVA, L., R., A. **Os impactos da pandemia de covid-19 no desenvolvimento infantil: possibilidades de atuação do psicopedagogo**. UNINTER, 2022.

SIQUEIRA, A. C; FREIRE, C. O. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista FAROL**. Oitava Edição, 2019.

VITA, G. G. P. DE A; JORGE, T. M. Impact of deprivation of school physical space on child development during the pandemic: the perception of preschoolers' families. **Revista CEFAC**, v. 25, n. 2, p. e9822, 2023.

Os Simpsons: fortuna crítica

João Pedro Mosqueira de Campos

Fernando Teixeira Luiz

A SÉRIE

Famoso desenho animado norte-americano, a família Simpson constitui uma das mais populares produções audiovisuais destinadas à TV aberta. Ambientada na fictícia cidade de Springfield e buscando retratar o cotidiano de uma família de classe média, “Os Simpsons” se tornaram, provavelmente, “a série mais inteligente de humor, alguma vez produzida. É a *sitcom* de maior longevidade em televisão e com a maior presença de estrelas televisivas” (Catro, 2014, p. 32). Atualmente, o seriado contém 35 temporadas, subdivididas em 764 episódios, totalizando 35 anos de exibição. A rigor, muitos já se inclinaram sobre o desenho, a fim de tê-lo como objeto de estudo nos mais variados contextos temáticos e científicos.

De acordo com a pesquisa de Chantal Herskovic (2005), *Os Simpsons* já se destacavam em sua primeira exibição, tendo seu episódio

piloto exibido no horário nobre, o chamado *prime time* estadunidense. Por representar o pico da audiência diária, o *prime time* é coibido pelos grandes investidores para veicular suas propagandas, bem como pelas emissoras, que o ocupam com suas principais produções. No Brasil, este é, precisamente, o momento de exibição do Jornal Nacional da TV Globo, seguido pela telenovela do momento. Ademais, os desenhos animados constituem mídias consideravelmente apreciadas na programação televisiva tanto brasileira quanto estadunidense, mas seus mecanismos internos de funcionamento não se mantiveram estáticos ao longo das décadas. Apesar de serem obras destinadas às crianças, é comum os pais assistirem aos desenhos ao lado de seus filhos. Cientes disso, as produtoras norte-americanas elaboram os roteiros de suas séries visando satisfazer espectadores de diferentes idades e, não raro, dialogando com certos aspectos ideológicos de sua respectiva época e cultura, buscando, assim, veicular um peculiar tipo de mensagem à família que assiste, que aprecia, que “consome” o espetáculo.

Em princípio, nas representações de família das séries televisivas, as mensagens acabavam se centrando em um modelo idealizado de família, conduzindo o enredo a uma perspectiva moralizante e ingênua. Posteriormente, com o avanço das décadas e as diversas transformações da sociedade, tal estrutura ideológica também se transformou, e o perfil de família retratado passou a ser outro. “Por muito tempo a televisão mostrava famílias “normais”, para depois passar a exibir famílias “engraçadas”, e logo, a família subversiva” (Herskovic, 2005. p. 21).

Chegamos ao ano de 1987. Criada pelo cartunista Matt Groening e inspirada nas tiras em quadrinhos *Life in Hell*, a série *Os Simpsons*

estreou no programa *The Tracey Ullman Show*, um dos primeiros programas da emissora FOX, e “pode ser classificado como um programa de variedades dividido em blocos de música e dança, cuja duração era de trinta minutos” (Herskovic, 2005, p. 38). O desenho era exibido durante os intervalos entre os blocos do programa, na forma de vinhetas. Tais vinhetas conquistam popularidade e, em 1989, *Os Simpsons* ganham seu próprio programa, sendo exibido em horário nobre, aos domingos. Embora o formato de comédia de situações (*sitcoms*) já fosse bastante conhecido pelo público, sendo, também, utilizado em *Os Flintstones* (1960) e, depois, incorporado, diversas vezes, em outras séries televisivas, *Os Simpsons* inovaram em seu conteúdo temático: “Conhecida por ser subversiva, ao contrário de outras animações que a precederam, a série *Os Simpsons* vai além do humor espirituoso e apresenta uma crítica e sátira da sociedade ocidental” (Herskovic, 2011, p. 4).

É evidente, desde o primeiro momento, o quanto a sátira é vital para a construção do roteiro de cada episódio. Tendo como centro narrativo o cotidiano da família Simpson – sobrenome comum nos Estados Unidos – e composta por um casal heterossexual e seus três filhos, a família buscava, em um primeiro momento, passar – e reiterar – a impressão mais tradicional e genérica possível: um pai provedor, uma mãe dona de casa, duas crianças e um bebê. A própria Marge “representa um modelo de mulher fiel e sempre dedicada aos filhos e ao seu esposo – na verdade um estereótipo de dona de casa dos anos 1950” (Silva, 2016, p.73). Contudo, tal impressão mostra-se equivocada quando nos aproximamos das personagens. Conforme pontua Amereno (2006), Homer Simpson, o patriarca da família, figura tra-

dicionalmente construída como exemplo de boa moral e responsabilidade, é abundante em “defeitos de caráter” (p.51), mostrando-se péssimo não apenas como funcionário, mas também como pai e esposo. Marge, a esposa, mãe e dona de casa, subverte o tradicional papel de mulher submissa, ingênua e dependente do marido, sendo, contrariamente a Homer, o pilar que sustenta a casa através de sua resiliência moral e emocional.

Bart, o filho mais velho, é revestido de um temperamento rebelde, maldoso e arruaceiro, ao passo que Lisa, a segunda criança, “é inteligente e, apesar de se deparar com um mundo caótico, persiste em acreditar que a razão pode corrigi-lo” (p.51). Já a caçula Maggie, embora seja um bebê, mostra-se astuta e engenhosa, capaz de compreender as situações que a cercam e, embora incapaz de falar, expressa-se por meio de pantominas e de uma chupeta.

No Brasil, *Os Simpsons* estreou em 1991, na Rede Globo e, logo após, no SBT. A família viaja e desembarca na América do Sul – em pleno território carioca – em dois episódios distintos: no primeiro, “Blame it on Lisa” ou “O Feitiço de Lisa”, 15º episódio da 13ª temporada, em que a família vai ao Rio de Janeiro em busca do órfão Ronaldo. O pai Homer, no entanto, é sequestrado por bandidos cariocas. Devido ao retrato negativo e violento edificado para nosso país, a exibição do episódio foi proibida. Em 2013, no entanto, “O Feitiço de Lisa” voltou a ser exibido pelo canal FOX e pela TV Bandeirantes (Band). A segunda visita da família Simpson ao Brasil foi em 2014, quando sediamos a Copa do Mundo. Intitulado “You don’t have to live like a referee”, ou “Você não precisa viver como um árbitro”, é o 16º episódio da 25ª temporada. Nele, Homer é requisitado para trabalhar como juiz na Copa do Mundo, “mas quando viaja ao Brasil, tem sua

honestidade testada e termina por não aceitar suborno para permitir que a seleção brasileira ganhasse em casa na grande final”. (Marques, 2018, p. 55). Malgrado as ameaças de morte que Homer sofre por conta de sua escolha, ele consegue se safar, e o episódio termina com a família apreciando a paisagem em uma pitoresca viagem pelo rio Amazonas.

OS ESTUDOS

Revisitando a produção crítica direcionada à trajetória da família de Homer – materializada em ensaios, artigos e teses – deparamo-nos com esta sequência: Chantal Herskovic (2004), em seu estudo preliminar, motivado pelo grande sucesso de *Os Simpsons*, analisa a série enquanto “programa televisivo de apelo crítico”. Seu trabalho nos fornece um rico e curioso painel histórico, não apenas da série *Os Simpsons* enquanto fenômeno midiático, mas também dos desenhos animados e seu uso como forma de entretenimento na programação televisiva. “Nos anos 1950 foi criado um formato mais definido para o seriado e a temática voltada para o núcleo familiar” (p.18), afirma Herskovic. “Seguindo essa tendência, alguns desenhos animados dos anos 1960 serão voltados para a vida em família e situações do cotidiano, como *Os Flintstones*, uma família da Idade da Pedra” (Herskovic, 2005. p. 20).

Em 2006, Daniela Amereno publica um instigante ensaio, em que problematiza, com base na aplicação da teoria feminista, a animação *Os Simpsons*, especificamente o episódio “Nós somos Jovens, Jovens” (segunda temporada, episódio 25). Em seu texto, Amereno expõe a riqueza de intertextualidade nos roteiros da série e defende, com

afinco, tal presença como benéfica: “As alusões presentes na série provocam prazer ao telespectador, à medida que é capaz de identificar e compreender as associações propostas pelos roteiristas, reconhecendo-as como algo familiar” (Amereno, 2006, p. 52). No mesmo ano, Chantal Herskovic publica, na revista *Manuscritica*, sua investigação, em detalhes, do processo de criação e produção dos episódios de *Os Simpsons*, de 1997 a 2005, explorando desde a conceitualização e edificação do roteiro, a organização da dublagem, a animação propriamente dita, além dos efeitos sonoros e detalhes técnicos, tais como o tempo da abertura e revisões pontuais. Herskovic alega que, ao conhecer o processo de elaboração de uma série, compreende-se, com maior profundidade, a riqueza interna da animação em foco, visto que incursões pela metalinguagem, construções visuais e sonoras, estruturas de roteiro, detalhes logísticos diversos e minúcias influentes na forma final do episódio constituem elementos de grande abundância e riqueza, mas que, muitas vezes, fogem à vista do espectador desavisado (p.284).

Posteriormente, em 2009, Cláudia Regina Franzão investiga a incidência de paródia e dos diferentes níveis de intertextualidade em *Os Simpsons*, por meio da análise de cinco episódios, “cuja intertextualidade, muitas vezes explícita, remete principalmente a textos televisivos, literários, sócio-históricos e expressões linguísticas próprias não só da cultura americana, mas também da cultura ocidental como um todo”. (Franzão, 2009, p. 8). A fim de, devidamente, construir sua possibilidade de leitura da obra, Franzão serve-se de diversas áreas do conhecimento, tais como “a Análise do Discurso, a Semiótica e as Novas Teorias da Comunicação” (p. 8), para, a seguir, debruçar-se além

das estruturas narrativas dos episódios e contemplar, também, os aspectos imagéticos, visuais e plurissignificativos do desenho.

Em 2011, Herskovic escreveu à *Revista USP*, abordando, mais uma vez, a série *Os Simpsons*. Neste trabalho, explora o seriado em uma variedade de aspectos, sobretudo históricos e temáticos, como a intertextualidade e os mecanismos de construção do humor, bem como as diversas maneiras de referenciar a realidade, dentre as quais se empenha em delinear um curioso retrato da sociedade estadunidense. A produção imagética do artigo também nos chama a atenção, pois funde as personagens de *Os Simpsons* a momentos emblemáticos da cultura *pop* norte-americana, tais como a figura de Bart substituindo o bebê da capa do álbum *Nevermind*, de 1991, da banda de rock Nirvana.

Em 2014, Paulo Alexandre de Castro debruça-se, inicialmente, sobre o conceito de “idiotismo” e, posteriormente, explora tal conceito em uma discussão temática e psicológica da série *Os Simpsons*. Ainda acerca da obra midiática em questão, Castro exalta seu grande sucesso, frente às diversas proibições de exibição da animação, conforme o avanço das décadas. Ao perguntar-se a respeito do motivo de tão ambíguo sucesso, conclui que a chave está na ficcionalização, irônica e subversiva, da realidade e, em especial, no humorismo ácido que aí agrega. Neste mesmo ano, Chantal Herskovic publica um novo artigo explorando as representações do dia das bruxas (*Halloween*) referenciadas em *Os Simpsons*, bem como as obras que, parodiadas, aparecem. É válido ressaltar que a série produz episódios especiais de *Halloween* desde a segunda temporada (1990), agrupadas, posteriormente, no conjunto de episódios temáticos intitulado “A Casa na Ár-

vore dos Horrores” (*Treehouse of Horror*). Tradicionalmente conhecido pelo amplo uso de mecanismos parodísticos, o desenho se utiliza, nos episódios do dia das bruxas, conforme expõe Herskovic, tanto de clássicos da literatura gótica, como *Drácula*, de 1897, ou *Frankenstein*, de 1818, quanto de filmes de terror, ou, até mesmo, de lendas folclóricas, para conduzir suas respectivas paródias. Tendo em vista a teia de intertextualidade que edifica tais episódios, Herskovic defende a existência de, pelo menos, dois tipos de espectadores capazes de apreciar a narrativa: o que reconhece as obras parodiadas e reconhece o diálogo intertextual, enriquecendo-lhe a experiência, e o “espectador ingênuo” (p.221), capaz de identificar elementos característicos do terror, como as entidades sobrenaturais ou as representações gráficas de violência, mas que não enxerga as múltiplas referências interdiscursivas existentes nos meandros da narrativa.

Dando continuidade às pesquisas do ano de 2014, Silvia Guerra Anastácio e Célia Nunes Silva estudam, através dos *Simpsons* e do trabalho do dramaturgo Bernard Shaw (1856-1950), a maneira como o mito de Pigmaleão teria dado origem a uma variedade de hipertextos incidentes na saga da família de Homer. Segundo narra o mito clássico, o escultor Pigmaleão teria, certa vez, esculpido uma mulher tão perfeita, que ele se apaixonou por sua própria obra, batizada de Galatea. A deusa Vênus, movida pelos sentimentos do escultor, concede o dom da vida à escultura. Encerra-se o mito com o casamento entre Pigmaleão e Galatea. Em 1912, Shaw, célebre escritor da língua inglesa, publicou, inspirando-se no mito, a peça *Pygmalion*, em que um professor de linguística busca reformar uma florista pobre, transformando-a em uma dama. As autoras trazem, então, dois episódios

dos *Simpsons* com nítidas referências à mencionada narrativa: *Pygmoelian* (“Pigmaleão”), décimo sexto episódio da décima terceira temporada, e *My Fair Laddy*¹ (“O Zelador Cantor”), décimo segundo episódio da décima sétima temporada. Finalizam, por fim, o artigo, comparando não apenas os episódios entre si, mas também com a peça de Shaw e o mito original.

Ainda em 2014, Elisabeth Ramos investiga as relações intertextuais entre *Os Simpsons* e o romance *As Vinhas da Ira* (*The Grapes of Wrath*, 1939), de John Steinbeck (1902-1968). A obra de Steinbeck reconstrói a Grande Depressão, período de severa recessão econômica que ocorreu de 1929 a 1939, nos Estados Unidos. *Os Simpsons* referenciam tal período histórico no episódio “Crepes da Fúria” (*The Crepes of Wrath*), décimo primeiro episódio da primeira temporada. Em sua análise, a autora conclui que, embora o episódio e o livro dialoguem, *Os Simpsons* não produzem uma adaptação do romance de Steinbeck, mas “uma atualização e releitura crítica intersemiótica” (p.255) da obra original.

Ricardo Silva, em 2016, buscando transcender a visão puramente recreativa do desenho animado, defende o valor educativo também oferecido pelas animações: “O desenho animado ainda é pouco valorizado como instrumento pedagógico pelos educadores que, muitas vezes, o consideram apenas um modo de entretenimento, deixando de lado seu caráter educativo”. (Silva, 2016, p. 70). Para tal fim, é abordado o tema da sexualidade e erotismo presentes, tanto no âmbito

¹ O título do episódio referência o musical *My Fair Lady*, de 1956, baseado na obra de Shaw. Em 1964, o espetáculo receberia uma adaptação cinematográfica de mesmo nome.

imagético quanto no textual, utilizando como foco as personagens de *Os Simpsons*, especialmente Marge.

Ainda no mesmo ano, Roseane Hart explora a presença da religião, especificamente dos textos bíblicos judaico-cristãos, nos *Simpsons*. Para tanto, propõe-se a desconstrução de dois episódios: “Homer: o herege”, terceiro episódio da quarta temporada, e “Histórias Bíblicas dos Simpsons”, décimo oitavo episódio da décima temporada. No primeiro (“Homer: o herege”), baseia-se a trama na contraposição entre a mãe Marge, lutando, em meio ao rigoroso inverno, para conseguir frequentar a igreja com os três filhos, e o pai Homer, que opta por ficar em casa, confortável e aquecido. A autora, em sua problematização teórica, identifica Homer como “o símbolo dos sete pecados capitais”, diametralmente oposto à virtude resiliente de sua família. O episódio busca, então, estabelecer uma articulação entre as “crenças religiosas, as narrativas bíblicas e a contemporaneidade” (p.199) e, a seguir, convidar o espectador a ressignificar a mencionada articulação. Já no segundo episódio (“Histórias Bíblicas dos Simpsons”), os personagens encenam diversos livros da Bíblia, de Gêneses ao Apocalipse, oniricamente, como seus respectivos protagonistas. Não obstante, o episódio também critica, de modo contundente, os ritos tradicionais da Igreja na contemporaneidade, denunciando a relevância que o dinheiro tem para a instituição, sobretudo na forma do dízimo, bem como a utilização de elementos pagãos e seu discurso conservador (p.205).

ENFIM...

Percorrendo diferentes estudos em torno da série *Os Simpsons*, nota-se seu aspecto inovador pelo fato de romper com a fórmula de

representação da família “politicamente correta” exaltada nas animações dos anos 1960 (como *Os Flintstones* e *Os Jetsons*). Embora ainda apresentasse um pai provedor e uma mãe dona de casa, *Os Simpsons* diferenciavam-se das famílias mencionadas por insistir na crítica social de ordem filosófica e moral mediante o que a coletânea organizada por Willian Irwin (2004) definiria, mais tarde, como *hiper-ironismo*. A comédia foi cirurgicamente empregada para o ataque às instituições, grupos e tipos humanos, denunciando sua postura cruel, ridícula e conservadora. Nessa linha, o sistema político de *Springfield* entremostrava-se corrupto, o chefe da polícia assumia-se como preguiçoso, o reverendo revelava-se ineficiente e a empresa do Sr. Burns – uma usina nuclear – não se omitia como inescrupulosa. Nesse emaranhado degradante, Homer, o patriarca, preservava-se alienado e descompromissado para com tantos impasses, voltando sua atenção somente à comida. Bart, o garoto, explicitava seu egoísmo inconsequente nas múltiplas travessuras. As referências masculinas apresentavam-se, assim, como caricaturas sombrias e ultrajantes do homem moderno. A esperança estava exclusivamente nas mulheres: a mãe, Marge, e a filha, Lisa, cujo bom senso e capacidade de discernimento manifestavam a perplexidade e frustração para com o próprio meio.

BIBLIOGRAFIA

ANASTÁCIO, S. M. G.; SILVA, C. N. **O efeito pigmaleão: Bernard Shaw e as releituras de *Os Simpsons***. Cadernos de Tradução, [*S. l.*], v. 1, n. 33, p. 287– 304, 2014. DOI:

10.5007/2175-7968.2014v1n33p287. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2014v1n33p287>. Acesso em: 27/05/2025.

AMERENO, D. S. **O descaminho do feminismo nos *Simpsons***.

ReMark-Revista Brasileira de Marketing. Cenários da Comunicação, São Paulo, v.5, p.49-63, 2006.

CASTRO, P. A. **De Borat a Os Simpsons: a morte da idiotia e o renascimento da idiotice ou o estranhamento do mundo**. Academia, Universidade do Minho, 2014.

FRANZÃO, C. R. **A intertextualidade geradora de sentido no gênero desenho animado de núcleo familiar “Os Simpsons”**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2009.

HART, R. **A Bíblia segundo Os Simpsons: do Gênesis ao Apocalipse. In: Teologia do Riso: Humor e Mau Humor na Bíblia e no Cristianismo**. Campina Grande (PB): EDUEPB, 2016. p. 192–219. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/15008>. Acesso em: 25/04/2025.

HERSKOVIC, C. **Chegando a Springfield: humor e sátira na série Os Simpsons**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 88, p. 100-111, 2011.

HERSKOVIC, C. **Chegando em Springfield: um estudo crítico sobre a série Os Simpsons**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

- HERSKOVIC, C. **O Processo de Criação e Produção em Os Simpsons**. Manuscrita: Revista de Crítica Genética, v. 14, n. 39, p. 277–285. Vitória (ES), 2006.
- HERSKOVIC, C. **Os Simpsons no Dia das Bruxas**. Cadernos de Tradução, [s. l.], v.1, n.33, p.209–227, 2014. DOI: 10.5007/2175-7968.2014v1n33p209. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2014v1n33p209>. Acesso em: 01/05/2025.
- IRWIN, W et al. **Os Simpsons e a Filosofia**. São Paulo: Editora Madras, 2004.
- MARQUES, R. R. **Marcadores culturais na legenda de Os Simpsons: uma análise polissistêmica da tradução**. 2018. 194f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza (CE), 2018.
- RAMOS, E. **Uvas e crepes: a paródia a partir da arquitetualidade**. Cadernos de Tradução, [s. l.], v.1, n.33, p.247–259, 2014. DOI: 10.5007/2175-7968.2014v1n33p247. Acesso em: 29/04/2025.
- SILVA, R. **Desenhos Animados: Sexualidade e Diversidade Sexual em Os Simpsons**. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, ano 9 v.9 n.18, p. 70-81, jan/jun 2016.

Fora da toca da raposa: a tradição do anti-herói na ficção infantil

Giulia Carreira da Costa

Fernando Teixeira Luiz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os pícaros, na condição de anti-heróis, têm suas raízes na literatura hispânica do século XVI. São descritos como figuras periféricas, de origem humilde, que utilizam a inteligência, a malícia e o disfarce como meios de sobrevivência frente a uma realidade socialmente injusta e hostil. Essa taxonomia de personagem surgiu em um contexto histórico, social, político e cultural em que a Espanha, que um dia se impusera como grande potência europeia, havia se tornado uma sociedade de aparências. Aqueles, com dinheiro, exploravam o que restou da economia no país, enquanto as camadas populares se viam obrigadas a

sobreviver de migalhas. Altamir Botoso, no ensaio *A picaresca e o romance brasileiro da malandragem: diálogo e interação*, assinala que:

Esses seres marginalizados acabaram por se transformar em vagabundos, mendigos e delinquentes, por necessidade, para poder sobreviver. Em tal contexto, todos os pobres, pedintes, indigentes fossem ou não delinquentes, passaram a receber a designação de pícaros.

A personagem inaugural da tradição picaresca foi *Lazarillo de Tormes (1554)*, narrativa anônima que relatava, em primeira pessoa, as desventuras de um jovem pobre que manipulava as normas sociais em benefício próprio. Sua trajetória era menos uma ascensão heroica e mais um percurso de sobrevivência, em que a moral acabava sendo constantemente flexibilizada. Este, inclusive, constituía um dos traços que consolidavam o arquétipo do pícaro: alguém que denunciava as contradições do mundo, ao mesmo tempo em que se aproveitava delas. Embora o arquétipo do pícaro tenha evoluído ao longo do tempo, ele permaneceu presente na literatura contemporânea, incluindo a ficção infantil e juvenil. Aproximar-se-ia, não obstante, da imagem dos *tricksters*, figuras eficazes na mediação entre o fantástico e o simbólico, permitindo, assim, que temas complexos, como a transgressão, a ambiguidade moral e a resistência à autoridade se tornassem acessíveis às crianças.

Tendo em vista o exposto quadro, no presente artigo analisaremos duas formas de expressão artística: a literatura e a animação. Para tanto, tomaremos como objeto de estudo o protagonista Senhor Raposo, do filme *O Fantástico Senhor Raposo* (2009), dirigido por Wes Anderson, e sua contraparte literária inscrita no livro de Roald Dahl, de 1970. A análise será fundamentada em conceitos teóricos sobre o

pícaro espanhol, o anti-herói, e sua representação na ficção infantil contemporânea, estabelecendo, assim, paralelos com outras figuras literárias, como o Gato de Botas, o astucioso Willy Wonka, a garota Matilda, o felino Manda-Chuva e o altaneiro Pica-Pau. A pesquisa busca demonstrar como o anti-herói aparece na ficção infantil e como Wes Anderson adapta, para o cinema inglês, a tradição picaresca, revisitando a trajetória de uma personagem, revestida de diferentes camadas de sentido, dentro do universo da animação gráfica.

O desenho animado contemporâneo, longe de se restringir ao entretenimento superficial, tem se mostrado uma forma artística sofisticada, marcada por diferentes recursos estéticos e operando, conseqüentemente, com narrativas bastante intrigantes. As obras de Wes Anderson, inclusive, têm sido reconhecidas por suas características exclusivas, como a estilização, a simetria e a construção de atmosferas por vezes lúgubres. Ademais, cabe ainda lembrar que, no passado, as animações eram direcionadas apenas às crianças. Contudo, a construção de obras *crossovers* que dialogam, ao mesmo tempo, com o público infantil e adulto, têm se mostrado crescente, como se pode constatar em títulos como *Shrek* (2000), *Coraline e o Mundo Secreto* (2009) e *Wall-E* (2008), entre outros. Diante da proposta de investigar a presença do arquétipo do *trickster* na animação *O Fantástico Senhor Raposo*, este ensaio pretende, como procedimento metodológico, desenvolver uma proposta de leitura da obra supracitada à luz dos estudos interdisciplinares sobre a literatura infantil e o cinema de animação. A escolha da animação se justifica por seu alcance cultural, seu potencial formativo e pela maneira como articula elementos simbólicos associados à fábula moderna. Assim, a pesquisa buscará compreender como a figura do anti-herói, inaugurada a partir da tradição

picaresca e incorporada na forma do *trickster*, comunica-se continuamente com o público infantil, problematizando valores normativos e revelando contradições sociais. A pertinência do estudo também se ancora na relevância do cinema de animação como objeto de pesquisa acadêmica, especialmente no que se refere à sua função estética, cultural e educativa. A expectativa é que, ao problematizar essa figura arquetípica no contexto de uma fábula audiovisual contemporânea, possamos contribuir para o debate sobre as formas simbólicas que estruturam o imaginário infantil, reafirmando a urgência de se problematizar as representações culturais destinadas à infância, não como simples meio de entretenimento, mas como ferramentas discursivas complexas e altamente plurissignificativas.

A TRADIÇÃO DO PÍCARO

Os pícaros, como são conhecidos na literatura, têm origem na Espanha do século XVI, período em que o país se reerguia de uma devastadora crise econômica. Um dos primeiros representantes dessa categoria foi a personagem Lázaro de Tormes, que se opõe às características heroicas tradicionais ao narrar as próprias desventuras, escancarando as próprias mazelas e ironizando os antigos protagonistas idealizados na literatura de capa e espada. Surgia, assim, um novo gênero literário: o romance picaresco, protagonizado por figuras destituídas de caráter, mas muito bem aceitas pela sociedade hispânica da época. Para Mario González (1988, p.54), “em relação aos personagens não há uma rejeição crítica dessa sociedade porque o pícaro não a enfrenta de fora; apenas procura se manter nela o melhor possível, ao menor

preço”. A ideia preconizada é a de que o pícaro não rompe radicalmente com o sistema, e nem deseja destruí-lo, mas sim sobreviver dentro dele, burlando regras e aproveitando oportunidades. A mencionada estratégia de adaptação da personagem, como forma de resistência, aproxima o leitor do protagonista, leitor este que se identifica com a perspicácia, nutrida pelo anti-herói, diante das dificuldades.

Segundo Massaud Moisés, no *Dicionário de Termos Literários*, o pícaro é, geralmente, oriundo das camadas populares, de famílias humildes, e encontra na astúcia, na trapaça e na “malandragem” uma forma de sobreviver e se dar bem frente às adversidades da vida. Essa tradição foi muito bem recebida pela sociedade, pois os pícaros, por mais que não carregassem os mesmos valores dos heróis tradicionais e modelares daquele período, evidenciavam maior identificação com a realidade das camadas populares. Com o tempo, os romances picarescos se difundiram por diferentes culturas, incluindo a brasileira, em que a personagem passou a ser apontada como, possivelmente, o **malandro**. O professor e pesquisador Antonio Candido perscrutou esse tipo de personagem em seu ensaio *Dialética da Malandragem*, tomando o romance *Memórias de um sargento de milícias* como objeto de estudo. Segundo Candido, esse romance é singular por retratar um anti-herói que não possui virtudes heroicas, mas que também não é punido por seus atos. O malandro encarna uma forma de conciliação entre a ordem e a desordem, adaptando-se à realidade social de forma flexível e ambígua. Assim como o pícaro espanhol, o malandro brasileiro sobrevive por meio da esperteza e da habilidade de manipular as circunstâncias a seu favor, sendo, portanto, um herdeiro direto da tradição hispânica. Embora cada país evidencie aspectos peculiares à sua própria cultura e, por conseguinte, transfira as personagens pícaras

para o cerne de sua realidade, muitos elementos se mantêm em comum. Na literatura inglesa, foco deste artigo, essas personagens são designadas como *tricksters*, descritas como heróis que, por necessidades impostas pela vida, utilizam de inteligência e habilidades para enganar os mais fortes, desobedecendo regras e potencializando ações moralmente inadequadas. Entre eles podemos citar nomes como Robin Hood, Matilda e, sobretudo, o Senhor Raposo.

O ARQUÉTIPO DO *TRICKSTER*

“*Trickster*” constitui um termo de difícil tradução. Nesse sentido, um dos principais pesquisadores da área, Lewis Hyde, corrobora a exposta afirmação logo no início de sua obra, intitulada *A astúcia cria o mundo — Trickster: trapaça, mito e arte*. No entanto, Francisco Inocêncio, tradutor do ensaio para o português, esclarece, em uma nota de rodapé, que o termo descreve um “herói cultural ou civilizador que se manifesta em diversas culturas”, identificado, primeiramente, nas narrativas míticas de diversos grupos indígenas norte-americanos. Assim, embora compartilhem certas características entre pícaros e malandros, como colocado por Lewis Hyde, observa-se ainda que:

O trickster não é um mentiroso e ladrão banal. Quando mente e rouba não é exatamente para escapar de alguma coisa ou ficar rico, mas para perturbar categorias estabelecidas da verdade e da propriedade e, ao fazê-lo, abrir caminho para possíveis novos mundos. (HYDE, 1900)

Os *tricksters* se distinguem por sua origem mitológica e por sua apresentação, muitas vezes, antropomórfica, traço que reforça a presença de tais personagens na ficção voltada para crianças. O *trickster* ainda pode ser definido, na mitologia e no estudo do folclore, como um

deus, deusa, espírito, homem, mulher ou animal antropomórfico que prega peças e desobedece às regras e normas de comportamento. Frequentemente são vistos como heróis culturais que resolvem os problemas através do caos. A rigor, ganha forte representação na fábula de Roald Dahl, pois o Senhor Raposo, após derrotar os grandes adversários e reunir os demais animais em uma nova estrutura de sociedade subterrânea, encerra o filme pautado em um discurso que sintetiza uma visão de mundo que acentua a criatividade, a adaptação, a imaginação e a resistência como modos de sobrevivência. Em linhas gerais, tal posicionamento reafirma o Senhor Raposo como uma figura que desafia as normas e convenções não apenas mediante a astúcia, mas, principalmente, por sua capacidade de propor uma nova ordem afetiva e comunitária a partir da desordem, do infortúnio, do conflito.

REPRESENTAÇÃO NA FICÇÃO INFANTIL

A literatura infantil é, frequentemente, vista como um campo ético e moral. Os contos de fadas tradicionais se encerram, muitas vezes, com uma lição a ser aprendida e a consagração de um herói ideal. Contudo, a presença do anti-herói, personagens de moral ambígua, revela que a ficção infantil pode potencializar personagens mais complexos. Os anti-heróis, de certa forma, ao quebrarem regras, potencializam a retórica de que toda ação desencadeia uma consequência. Desse modo, a presença do anti-herói na ficção infantil não enfraquece seu caráter formativo, mas permite que as crianças reflitam sobre dilemas éticos e desenvolvam empatia. Não obstante, é importante observarmos como essa figura já foi devidamente consolidada na ficção infan-

til, refestelando-se em personagens como o Gato de Botas, felino arguto que, apesar de roubar e manipular situações com sua destreza, sempre se mostrou aclamado pelo público de tenra idade. No folclore brasileiro, tal dado ganha destaque com o Saci Pererê, conhecido por suas travessuras, mas raramente punido com severidade. Matilda, protagonista de uma das narrativas assinadas por Roald Dahl, assim como o Senhor Raposo, desafia o discurso da autoridade – representado pelas imagens dos pais e da diretora da escola – enquanto acabava sendo recebida, com empatia, pelas crianças. Essa tradição continua reverberando em personagens como o Manda-Chuva, que lidera um grupo de gatos de rua com carisma e malícia, sem nunca ser devidamente punido pelo intempestivo Guarda Belo. Da mesma forma, o Pica-Pau igualmente encarna o arquétipo do *trickster*, manifestando-se com total liberdade no sentido de contestar as normas e ridicularizar o discurso de autoridade.

Outra personagem de Dahl, que também apresenta traços de *trickster*, é Willy Wonka. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, o autor explorava os vícios das crianças – como ganância, arrogância e desobediência – como ponto de partida para punições excêntricas. Estas punições, demarcadas, por vezes, pelo tom escolar e utilitarista, reiteravam lições de humildade, respeito e autocontrole. Ainda que Willy Wonka não seja, ele mesmo, a figura que representa esses valores, sua imagem agrega traços pedagogizantes para que o processo de aprendizado aconteça.

Ademais, Roald Dahl é um dos principais nomes quando tratamos de fábula moderna – um gênero que, diferentemente das fábulas tradicionais, não apresenta a moral como verdade absoluta, mas a questiona, a subverte, a desestabiliza. Dahl constrói, em *O Senhor Raposo*,

uma figura que, embora aja à margem das normas sociais, conquista a simpatia do público infantil e propaga valores indiretos por meio do deboche, da irreverência e do humor ácido. Tanto Matilda quanto o Senhor Raposo demonstram o quanto a ficção infantil pode acolher personagens com atitudes subversivas. No caso do Senhor Raposo, essas características se acentuam ao longo do enredo e, consequentemente, tornam-se ainda mais complexas na adaptação cinematográfica.

O SENHOR RAPOSO E O ARQUÉTIPO DE ANTI-HERÓI

Sabemos que, em *O Fantástico Senhor Raposo*, o protagonista apresenta características que o colocam na posição de anti-herói. Para construção da presente proposta de leitura, tomaremos como base as ações do Senhor Raposo na adaptação cinematográfica dirigida por Wes Anderson, em 2009, que projeta, desenvolve e aprofunda sua caracterização como *trickster*. Assim, logo no início da narrativa, é revelado que o Senhor Raposo é um ladrão, que se vê obrigado a mudar seu estilo de vida quando sua esposa engravida. Porém, dois anos após essa mudança, ele demonstra estar infeliz com sua nova realidade. Tal dado mostra-se bastante evidente na cena em que ele afirma: “Eu não quero mais viver em uma toca, faz com que eu me sinta pobre”. A toca, espaço tradicionalmente associado à segurança e à proteção, é aqui ressignificada como símbolo de limitação social e existencial. A resposta de sua esposa — “Raposas vivem em tocas por um motivo” — revela não apenas uma constatação biológica, mas, também, uma crítica à tentativa do Senhor Raposo de negar sua condição e sua natureza.

No universo ficcional edificado pelo filme, as raposas ocupam um espaço marginal, obrigadas a viverem escondidas, e qualquer tentativa de ascensão implicaria um risco. Essa tensão será reforçada mais adiante, quando o protagonista decide comprar uma árvore, ignorando o alerta de que aquele local seria perigoso para raposas, uma vez que a árvore em questão se encontrava localizada em frente às propriedades dos grandes fazendeiros, figuras que, na trama, desempenharão o papel de antagonistas.

Ao longo do filme, o Senhor Raposo encarna o arquétipo do anti-herói ao agir por interesses pessoais – como roubar galinhas – e também pela necessidade de sobrevivência (alimentar a própria prole). Simultaneamente, ele cativa o público com suas questões de identidade e esperteza. Essa personagem será, mais adiante, definida, de forma bastante lúdica e precisa, por Petey, personagem coadjuvante que apresenta uma canção sobre o Raposo. Na música, ele o descreve como um verdadeiro pícaro: “cheio de sagacidade, graça e charme”, mas que “roubava, trapaceava e mentia apenas para sobreviver”.

Entre as observações de Petey, convém mencionar:

Era um carinha astuto, cheio de sagacidade, graça e charme! Bem, como qualquer criaturinha, precisava de mantimentos para seus filhotes, mas ele roubava, trapaceava e mentia apenas para sobreviver! Agora, é preciso um truquezinho para colorir a cena: ele pregou peças em Boggis, Bunce e Bean! Agora, esses três malucos puseram o herói para correr, atiraram no rabo do sujeito com uma espingarda de caça a raposas! Mas aquela raposinha esperta era tão sagaz quanto um chicote e tão rápido quanto um esquilo hiperativo! Agora, esses três fazendeiros estão sentados, onde antes havia uma colina, cantando. E, pelo que posso perceber, eles ainda estão sentados lá cantando.

A adaptação cinematográfica não apenas recupera trechos importantes do livro, como também adiciona novas camadas simbólicas à

personagem. Nesse processo, a figura do anti-herói ganha características inéditas que a humanizam ainda mais, aspecto marcado, na trajetória de Raposo, por crises existenciais, reflexões sobre sua própria identidade como carnívoro e opção por um estilo visual incomum. Wes Anderson, ao imprimir sua estética – com característica simétricas, coloridas e melancólicas – a uma narrativa originalmente infantil, confere à obra um traço ainda mais complexo tanto para a *diegese* quanto para a personagem, a qual, embora mantenha seus artifícios de esperteza e malandragem, agora absorve inquietações de ordem existencial. Além disso, Anderson utiliza uma paleta de cores bastante limitada, predominantemente em tons escuros, que reportam ao outono europeu. A restrição de cores direciona a atenção para a verossimilhança estampada na tela: os objetos em cena são feitos de materiais reais – madeira, pedra, tecido – em escala reduzida, o que promove um efeito de realismo tátil ao filme. Esses detalhes artesanais reforçam a sensação de familiaridade e aproximam o espectador da personagem.

Ademais, a paleta de cores serve, também, como ferramenta simbólica para representar as perspectivas emocionais das personagens.

Figura 1-



Fonte: *O Fantástico Senhor Raposo* (2009).

Na imagem, observa-se a diferença entre a casa antiga (a toca) e a casa nova (a árvore) do grupo de raposas. À esquerda, o ambiente escuro e terroso da toca transmite uma impressão de melancolia, sugerindo um espaço escondido, pois não há janelas ou luzes de fora. Já à direita, o cenário iluminado e amarelado na árvore transmite leveza, limpeza e até liberdade. A mudança também pode ser constatada na vestimenta das personagens: o Senhor Raposo, ao se mudar para a árvore, passa a usar um sofisticado terno, que evoca maior confiança e requinte, enquanto a Senhora Raposa se mantém com o mesmo vestido, o que demonstra uma postura mais centrada e segura para com a própria realidade.

Durante todo o filme, as raposas são colocadas à margem da sociedade, rotuladas como predadores selvagens que caçavam animais indefesos e se escondiam nas tocas em busca de segurança. O Senhor Raposo tenta, por muito tempo, negar essa natureza: conquista um trabalho “digno” como colunista de um tabloide, muda-se de uma toca para uma árvore e busca ser aceito e reconhecido pela sociedade, indagando a todos os demais habitantes da floresta se eles liam sua coluna diária. Contudo, essa tentativa de domar a própria natureza o leva a questionar sua existência, momento que assinala sua índole duvidosa ao rememorar sua condição de carnívoro:

Por que uma raposa? Por que não um cavalo, ou um besouro, ou uma águia-americana? Estou dizendo isso mais como, tipo, existencialismo, sabe? Quem sou eu? E como uma raposa pode ser feliz sem, desculpe a expressão, uma galinha nos dentes?

O Senhor Raposo, ainda que motivado pelo anseio de oferecer o melhor para sua família, não conseguia resistir ao impulso de roubar aves

e desafiar as figuras e instituições de poder. Essa tensão constante entre o que ele **deveria** ser, e o que **deseja** ser, o transforma em uma personagem bastante ambígua, que age por motivações egoístas, mas que utiliza de seu carisma e instintos para conquistar o coletivo – e os espectadores da animação gráfica. Um momento chave acerca da complexidade da personagem ocorre quando, em uma conversa com o filho, ele confessa: “Eu sei como é se sentir diferente”. A mencionada revelação demonstra sua vulnerabilidade e expõe que, por trás da suposta esperteza, a personagem ainda aspirava pela aceitação e pertencimento, reforçando, por conseguinte, a redenção e o caráter finalmente humanizado.

Figura 2



Fonte: *O Fantástico Senhor Raposo* (2009).

Vale também lembrar que a composição visual do Senhor Raposo remete, diretamente, ao arquétipo do malandro. Seu figurino – o terno

ajustado, as calças curtas, o palito constantemente entre os dentes – somado ao estalo característico que faz com a boca ao finalizar uma de suas trapaças – reforça a identidade astuciosa. Além disso, tais traços também se manifestam em sua postura corporal, como na cena em que a personagem aparece encostada, de forma descontraída, em uma árvore, com o olhar seguro e o corpo nitidamente relaxado.

Considerando esse quadro, convém ainda assinalar que a escolha do *trickster* como objeto de análise não se justifica apenas por sua riqueza simbólica, mas também por sua atualidade. Em um contexto social marcado por contradições, o *trickster* emerge como uma figura pedagógica potente: ele encarna o erro, a transgressão, o imprevisto, mas também a criatividade, a adaptação e a inteligência coletiva. Ao investigar a presença do *trickster* na animação *O Fantástico Senhor Raposo*, pretendemos compreender como a linguagem audiovisual mobiliza esse arquétipo para comunicar-se com o público infantil. A animação, inclusive, conta com um estilo visual único, com simetria, uma paleta de cores escuras e vasto senso de humor que pode ser, igualmente, apreciado por todas as faixas etárias. Não raro, utiliza a técnica de *stop-motion*, trazendo um efeito de realismo tátil para o filme. O protagonista, Senhor Raposo, é uma personagem com características extremamente típicas do *trickster*: ele caça galinhas, pois precisa alimentar sua família, enquanto tenta negar sua natureza selvagem. A figura do *trickster* está, também, fortemente ligada ao antropomorfismo, o que motiva Wes Anderson, de certa forma, a brincar com tal aspecto no delineamento visual do protagonista. Desse modo, o Senhor Raposo sonha aceitar sua natureza, ou seja, o fato de ser apenas um animal selvagem, mas são impostas a ele funções de um ser humano: ser marido e pai, além de outras questões existenciais que

passam a ganhar realce durante o filme. Essa questão é abordada, detalhadamente, no estudo *Fantastic Mr Fox? Representing animals in the hunting debate* (2004), em que Michael Woods discute a forma como os animais são representados nas esferas política, científica e cultural, já que eles próprios não podem se expressar.

Paralelamente, o fato de uma personagem como o Senhor Raposo usurpar os bens dos grandes fazendeiros permite estabelecer uma conexão entre sua ação e uma crítica ao sistema capitalista. Essa perspectiva acaba sendo explorada, de forma aprofundada, no estudo *O Fantástico Sr. Raposo e a Luta de Classes: Uma Abordagem Crítica do Capitalismo*, de Tiago Parente e Carlos Felipe de Oliveira Souza. Posto isso, os pesquisadores sugerem que a crítica ao capitalismo na animação fica implícita, ressaltando, mais uma vez, o propósito da fábula moderna: gerar uma reflexão no telespectador sobre um problema de proporções mundiais. Já autores como Lewis Hyde, em *Trickster Makes This World*, estabelecem a base conceitual para a compreensão do *trickster* como um ser histriônico, ambivalente e transformador, que pode ser identificado em diversas mitologias e na cultura *pop* contemporânea. Esses estudos servem como suporte para compreender o modo como a animação em questão articula a crítica social por meio de um verniz marcado pela ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com a tradição picaresca encontra na ficção infantil um terreno fértil de expansão. Ao longo deste artigo, observamos que personagens não-convencionais, de caráter ambíguo, também orquestram lições de moral e são bem recebidas pelo público, aproximando-

se ainda mais de crianças e jovens por investirem em seu aspecto humanizador. A obra *O Fantástico Senhor Raposo*, tanto em sua versão literária quanto na adaptação cinematográfica, exemplifica como o arquétipo do *trickster* ou do pícaro pode ser explorado, de forma sofisticada e sensível, na ficção infantil. Ao acompanhar a trajetória de uma personagem que vive à margem da sociedade, movido por impulsos contraditórios entre o dever e o desejo, a narrativa toca em questões como identidade, marginalização, liberdade, vaidade, autonomia e responsabilidade familiar. Tanto o escritor quanto, posteriormente, o roteirista, trabalham com esses elementos com leveza e ironia, mas sem perder a poeticidade. Além disso, a construção estética da adaptação, com sua paleta de cores outonais, cenários detalhados e gestos carregados de significado, reforça a complexidade emocional da trama. Dessa forma, podemos concluir que a presença de anti-heróis na literatura e no cinema infantil não apenas amplia o repertório narrativo das crianças, como também abre espaço para reflexões sobre identidade, alteridade e convivência. *O Senhor Raposo*, ao quebrar regras e questionar seus próprios instintos, “ensina” que nem sempre há respostas simples, e que, às vezes, manter sua essência também é um tipo de heroísmo, uma manifestação de coragem e um ato de resistência.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, W. **O Fantástico Senhor Raposo**. [Filme]. Roteiro de Wes Anderson e Noah Baumbach. Los Angeles: 20th Century Fox, 2009.

- BOTOSO, A. (org.). **Malandros ou neopícaros**: figuras do anti-herói na literatura brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BOTOSO, A. A picaresca e o romance brasileiro da malandragem. **Revista Diálogo e Interação**, v-3, 2010.
- DE CAMILLO ALLEGRETTI, B. Fracasso como potência: uma contribuição *queer* às perspectivas contra-hegemônicas. **GALÁXIA**. Revista Interdisciplinar de Comunicação e Cultura, n. 45, 2020.
- DAHL, R. **O fantástico senhor Raposo**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. 96 p.
- GONZALES, M. **A saga do anti-herói**: uma leitura de Cervantes a Salinger. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- HYDE, Lewis. **Trickster makes this world**: mischief, myth, and art. Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 1998.
- LOCK, H. "Transformations of the Trickster." **Southern Cross Review** 18 (2002): 1-8.
- SOUZA, C; PARENTE, T; **O Fantástico Sr. Raposo e a luta de classes**: uma abordagem crítica do capitalismo. São Paulo: Universidade de São Paulo, [s.d.].
- WOODS, M. Fantastic Mr Fox?: Representing animals in the hunting debate. In: **Animal spaces, beastly places**. Routledge, 2004. p. 185-204.

Entre costuras e silêncios: Subtextos lgbtqia + em *Entre irmãs* (2017)

Gabriel Felipe Cesário Miranda

Fernando Teixeira Luiz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O SILENCIAMENTO LGBTQIA+

Este artigo tem como objetivo problematizar as representações LGBTQIA + inscritos no filme *Entre Irmãs* (2017), obra dirigida por Breno Silveira e baseada no romance *A Costureira e o Cangaceiro* (2009), de Frances de Pontes Peebles. A partir dessa proposta de leitura, pretende-se investigar o percurso das personagens *gays*, com ênfase na subjetividade de suas personalidades, considerando suas transformações e vivências. Desse modo, busca-se refletir sobre o silenciamento a que essas figuras estão submetidas, tendo em vista o contexto social, político, histórico e cultural em que o enredo se desenvolve. A narrativa audiovisual expõe, em muitos momentos, uma visão bastante estereotipada, preconceituosa e, por vezes, patologizante das

identidades sexuais dissidentes. Por isso, é fundamental estar atento aos detalhes sutis de determinadas cenas para identificar tanto a presença desses problemas quanto o apagamento que recai sobre as características e trajetórias de homens e mulheres homossexuais. Dessa forma, potencializamos a discussão acerca dos motivos pelos quais tais personagens foram silenciadas, com o propósito de, assim, investir-mos no debate em torno das questões de gênero e sexualidade latentes em diversas passagens do filme.

DA LITERATURA AO CINEMA: POR QUE DIZER QUE HÁ SILENCIAMENTO?

O texto *Notas sobre o Cânone da História da Literatura Brasileira na Virada do Século* (2005), de Luiz Roberto Cairo, propõe uma reflexão sobre a formação do cânone literário brasileiro, destacando como ocorre a exclusão e silenciamento de determinadas narrativas, especialmente aquelas relacionadas a grupos marginalizados. Essa crítica pode ser aplicada diretamente ao filme *Entre Irmãos* (2017), dirigido por Breno Silveira, ao observarmos como ele reproduz um fenômeno peculiar a uma determinada época: a marginalização e o silenciamento de personagens LGBTQ+. Cairo argumenta que a literatura brasileira, ao longo da história, privilegiou uma visão hegemônica da sociedade, excluindo personagens que fogem às normas tradicionais de raça, gênero e sexualidade. O cânone literário sempre foi um espaço de disputa, no qual determinados autores e temas ganham destaque enquanto outros são relegados à periferia do discurso oficial. Esse mesmo processo pode ser identificado na produção cinematográfica

nacional, que frequentemente repete padrões excludentes da literatura.

No filme *Entre Irmãs* (2017), essa lógica se manifesta na forma como são estruturadas as narrativas de identidade e pertencimento. Embora o longa-metragem apresente protagonistas femininas fortes, ao explorar as dificuldades enfrentadas por mulheres no Brasil do início do século XX, ele não concede a mesma visibilidade a personagens LGBTQ+. Dessa forma, a obra cinematográfica acaba por reproduzir um dado bastante corriqueiro da contemporaneidade: a construção de um discurso cultural que oculta ou marginaliza sujeitos que desafiam a norma heterossexual e cisgênero dominante.

A presença de personagens LGBTQ+ ocorre de forma velada, por meio de subtextos, ou seja, elementos implícitos na narrativa que sugerem, sem afirmar diretamente, traços identitários que fogem da norma. O subtexto opera como uma camada simbólica: são olhares, silêncios, escolhas de enquadramento e falas ambíguas que insinuam mais do que dizem. No caso do filme, esses subtextos nos convidam a questionar o que de fato está sendo mostrado e o que está sendo sugerido, principalmente na construção de personagens como Degas, marido de Emília, e Luzia, a irmã que entra no cangaço. A própria Emília, que narra parte da história, filtra a forma como o público percebe Degas. É por meio do olhar dela que acompanhamos o marido: ele é descrito como “diferente”, “ausente” e “gentil demais para um homem”. No entanto, em nenhum momento sua sexualidade é discutida ou considerada como uma possibilidade concreta, o que evidencia o silenciamento sistemático das identidades dissidentes.

Figura 1



Imagem retirada do filme “*Entre Irmãs*” (00:41:00).

Do outro lado da narrativa, Luzia, ao se tornar cangaceira, rompe com os papéis tradicionais de gênero. Sua postura física, a recusa ao casamento forçado e sua liderança em um espaço tipicamente masculino sugerem uma vivência que desafia a feminilidade normativa. Em um momento de tensão com o grupo, Luzia afirma: “– Não preciso de homem pra me proteger. Já vi demais o que acontece com mulher que abaixa a cabeça.” Essa fala, acompanhada por um enquadramento que a posiciona no centro, de espingarda em punho e postura firme, é um potente gesto de transgressão. O silenciamento de Degas e a neutralização da rebeldia de Luzia como mera força de caráter e não como resistência de gênero limitam a potência crítica dessas figuras.

Outra contribuição teórica relevante para a análise do filme *Entre Irmãs* vem da dissertação de mestrado de Vera Maria Prado, intitu-

lada *Sexualidade(s) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar* (2010). A autora propõe uma leitura crítica do discurso audiovisual, compreendendo o cinema como uma ferramenta potente para abordar temas relacionados à sexualidade, à identidade de gênero e à diversidade no ambiente escolar. Prado argumenta que o material audiovisual pode, ao mesmo tempo, reproduzir e tensionar discursos normativos, e que cabe ao educador e ao espectador atento identificar os subtextos que, muitas vezes, indicam existências dissidentes silenciadas pelas narrativas dominantes.

Conforme observa Prado (2010), esse tipo de construção narrativa, que opera por meio de silêncios, sugestões e linguagem não verbal, configura o que se pode chamar de **subtexto** uma camada de sentido implícito que exige uma leitura atenta e sensível para ser, devidamente, decodificada. Esse silenciamento, como também aponta Cairo (2005) ao refletir sobre o cânone literário brasileiro, revela uma tendência cultural mais ampla de invisibilização de identidades dissidentes, seja na literatura, no cinema ou em outras formas de arte. No caso de *Entre Irmãs*, apesar da centralidade de Luzia como protagonista, a sua rejeição das normas femininas da época – ao adotar comportamentos tradicionalmente associados ao universo masculino e ingressar no cangaço – não é lida como expressão de identidade *queer*, mas como uma rebeldia pessoal ou uma necessidade circunstancial. O filme opta, assim, por manter a ambiguidade e evitar a nomeação explícita de qualquer sexualidade não normativa.

Relacionando essas perspectivas com as ideias de Judith Butler, especialmente em *Problemas de Gênero* (2003), vemos que a trajetória de Luzia pode ser interpretada como uma subversão performática das

normas de gênero. A personagem incorpora práticas e signos que desestabilizam a heteronormatividade, demonstrando, na prática, o que Butler chama de “insubmissão à norma”. Trevisan (2000), por sua vez, nos permite compreender essas escolhas narrativas como parte de um sistema de signos que se articula visualmente por meio dos figurinos, posturas, enquadramentos e escolhas de cena, ampliando o campo de leitura e interpretação da obra audiovisual. Ao longo do filme, percebemos como a trajetória de Luzia materializa o que Butler define como subversão da identidade de gênero. Ao abandonar a casa da tia, o papel de costureira e a expectativa de submissão que a sociedade lhe impunha, Luzia rompe com o modelo da feminilidade dócil e silenciosa. Em uma das cenas mais marcantes, ao ser questionada sobre sua participação no cangaço, Luzia afirma: *“Aqui eu sou livre. Aqui ninguém me manda ser o que eu não sou”*. Tal fala revela a recusa da personagem em performar o papel de mulher que lhe foi imposto, algo que dialoga diretamente com o conceito de performatividade de gênero, desenvolvido por Butler (2003).

Para Butler, o gênero não é algo que “se é”, mas algo que “se faz” continuamente, através de atos, gestos, roupas, comportamentos, tudo isso regulado por expectativas sociais. Quando Luzia adota roupas consideradas masculinas, monta a cavalo, empunha armas e assume uma posição de liderança no bando de cangaceiros, a personagem desestabiliza essas normas, revelando que o feminino pode se manifestar de múltiplas formas. A personagem recusa o destino da domesticidade imposto à irmã Emília e escolhe, com todas as contradições que isso acarreta, um caminho de intrepidez e autonomia. Esse conflito também é visível na própria relação entre as duas irmãs. Emília representa, inicialmente, a mulher moldada pelo ideal patriarcal

urbano. Configura-se como uma mulher marcada pelo recato, preocupada com aparências e, sobretudo, disposta a se casar por conveniência. A distância entre elas se expressa não apenas nos caminhos distintos que escolhem, mas nos modos como vivem e ressignificam o mundo. Quando Emília visita Luzia anos depois e vê a irmã ferida e orgulhosa de sua trajetória, ela não hesita em pontuar: “*Você virou uma outra pessoa, Luzia*”, ao que a irmã responde: “*Não, Emília. Eu só deixei de fingir*”.

Figura 2



Imagem retirada do filme “*Entre Irmãs*” (2:30:00).

Essa troca de falas explicita o embate entre aparência e essência, entre as máscaras sociais impostas e a busca por uma identidade autêntica.

O filme foi ambientado no sertão nordestino entre as décadas de 1920 e 1930. Inscreve-se em um contexto histórico profundamente marcado por desigualdades sociais, políticas autoritárias e amplas transformações culturais. Nesse período, o país vivia os últimos anos

da chamada República Velha, um regime dominado pelas elites agrárias que se mantinham no poder por meio da “política do café com leite” e do coronelismo. No Nordeste, a realidade era especialmente dura: a concentração de terras nas mãos de poucos, a força dos coronéis locais e a escassez de políticas públicas estruturantes contribuem para um cenário de pobreza extrema, agravado pela constante ameaça da seca. Nesse contexto de abandono e opressão, surgem os cangaceiros como figuras ambíguas e controversas. Embora muitas vezes tratados pela historiografia oficial como meros criminosos, os cangaceiros encarnavam, para parcelas da população, uma forma de resistência ao poder dos latifundiários e à violência institucionalizada. A entrada de Luzia no cangaço, tal como narrado no filme, representa uma ruptura significativa com os papéis de gênero tradicionalmente atribuídos às mulheres da época. Ao recusar a vida doméstica e submissa esperada de uma mulher do sertão, e ao se juntar a um grupo armado de homens, Luzia não apenas desafia os códigos sociais impostos pelo patriarcado, mas também performa uma identidade em constante construção, o que pode ser lido, à luz de Butler (2003), como uma subversão dos modelos normativos de gênero.

A força dessa transgressão, no entanto, é também limitada pelas estruturas narrativas do próprio filme, que, como apontam autores como Cairo (2005) e Prado (2010), muitas vezes reproduzem os silêncios típicos do cânone cultural brasileiro. Ainda que o audiovisual possua um potencial significativo de problematizar as diferenças, como defende Prado em sua dissertação, o filme acaba optando por um tratamento discreto ou sugerido das identidades dissidentes, como no caso do personagem Degas, cuja possível homossexualidade é apenas insinuada.

OS SIGNOS DO CANGAÇO

Em *O Leitor e o Diálogo dos Signos* (2000), Trevisan propõe uma leitura semiótica que compreende o leitor como um agente ativo na construção de significados a partir da interação com signos diversos, sejam eles verbais, visuais ou simbólicos. Para a autora, a leitura é sempre um ato de interpretação, em que o sujeito lê não apenas o texto em si, mas também os códigos culturais que o atravessam. No campo audiovisual, essa leitura exige atenção às imagens, sons, enquadramentos e silêncios, todos repletos de sentidos possíveis. Ao aplicarmos essa perspectiva ao filme, percebemos que a trajetória das irmãs Luzia e Emília está impregnada de signos simbólicos que refletem conflitos sociais, identitários e de gênero. Os nomes das protagonistas, por exemplo, não são apenas designações, mas atuam como marcadores narrativos. Luzia, derivado de "luz", sugere clarividência, força e resistência, características visíveis na personagem que, ao se juntar ao cangaço, rompe com os papéis tradicionais de gênero e assume uma postura ativa frente à opressão. Já Emília, nome associado etimologicamente à diligência e à tradição, representa a mulher que inicialmente se submete às normas sociais, buscando ascensão através do casamento e da conformidade com os valores burgueses urbanos. A partir da proposta de Trevisan, é possível ler essas personagens como construções simbólicas que organizam o enredo de forma binária *liberdade x convenção, ação ou submissão*, mas também como signos abertos à interpretação, que desafiam uma leitura única ou unívoca.

Essa possibilidade de interpretação torna-se mais complexa quando estabelecemos o diálogo entre o trabalho de Trevisan e o de

Cairo, em que o mesmo discute como a constituição do cânone literário brasileiro se dá por meio de um processo de silenciamento sistemático de vozes dissidentes, especialmente aquelas que questionam a heteronormatividade, a cisgeneridade e os valores tradicionais de masculinidade e feminilidade. A escolha estética e narrativa se torna ainda mais perceptível quando observada pela lente semiótica proposta por Zizi Trevisan, pois evidencia os modos pelos quais os signos fílmicos (gestos, enquadramentos, silêncios e vestimentas) constroem sentidos que nem sempre são verbalizados diretamente, mas que podem ser lidos criticamente por um espectador atento.

O cinema brasileiro, assim como a literatura, frequentemente opera dentro de uma lógica que determina quais e de que forma determinadas histórias devem ser contadas. *Entre Irmãs* se insere nessa tradição ao escolher construir um drama feminino dentro de um contexto histórico de opressão. Contudo não há uma abertura para uma abordagem mais explícita e um discorrer das sexualidades dissidentes. A ausência de personagens LGBTQ+, dado plenamente perceptível no filme, constitui um tópico que merece a problematização adequada. Se, como Cairo sugere, o cânone literário está em constante disputa e transformação, o mesmo poderia ocorrer no cinema. Entretanto, ao omitir ou reduzir a presença LGBTQ+ a um subtexto, *Entre Irmãs* demonstra que as mudanças no discurso cultural ainda ocorrem de forma lenta e seletiva. Cairo nos ajuda a compreender que a ausência desses personagens não é apenas uma escolha narrativa, mas, também, um reflexo de estruturas históricas de exclusão que precisam ser questionadas.

Na obra de Trevisan, propõe-se uma leitura que vai além da compreensão literal do texto, valorizando a relação entre o leitor e os múltiplos signos verbais, visuais, sonoros e culturais que compõem a obra. A leitura, nesse sentido, é concebida como um processo interpretativo dinâmico, no qual o sujeito interage com os sentidos produzidos pelo texto e pelos códigos sociais que o atravessam. Essa abordagem é particularmente relevante na análise de produções audiovisuais, em que a imagem, o som e a narrativa formam uma teia de significados a serem decodificados ativamente pelo espectador. Ao articular as perspectivas de Trevisan e Cairo, percebemos que o filme se constitui como um campo de disputa simbólica: ao mesmo tempo em que permite ao espectador crítico perceber os rastros da dissidência, também reforça os limites de representação impostos pelo cânone cultural. A leitura ativa proposta por Trevisan nos motiva a captar essas fissuras e silêncios; já a crítica de Cairo nos lembra que esses silêncios não são casuais, mas resultado de um sistema de produção simbólica que marginaliza sistematicamente o que foge à norma.

Trevisan argumenta que a leitura não se dá de maneira passiva; ao contrário, é um processo interativo no qual o leitor (ou espectador) atribui significados aos signos apresentados. No caso de *Entre Irmãs*, a narrativa audiovisual é composta por uma multiplicidade de signos que vão além do roteiro, incluindo a fotografia, a montagem, a trilha sonora e a atuação. Esses elementos são fundamentais para a construção do sentido, pois permitem ao espectador interpretar não apenas a ação principal, mas também os subtextos e as camadas simbólicas do enredo. Por exemplo, a dicotomia entre as irmãs Luzia e Emília pode ser lida por meio da contraposição entre a aridez do sertão e o ambiente urbano de Recife. A fotografia do filme utiliza cores quentes e tons

terrosos para representar o sertão, enquanto a cidade é retratada com iluminação mais fria e composições simétricas, simbolizando a rigidez da sociedade urbana. Segundo Trevisan, esse uso dos signos visuais amplia a experiência do leitor/espectador, permitindo múltiplas interpretações sobre os conflitos das personagens.

Figura 3



Imagens retiradas do filme “*Entre Irmãs*” (entre 00:30:00 e 00:50:00)

O OLHAR DE EMÍLIA E O SILENCIAMENTO DE IDENTIDADES DISSIDENTES.

Um dos aspectos mais relevantes a serem observados no filme é a construção da subjetividade de Emília, especialmente em sua interação com Degas, seu marido. Através do olhar da protagonista, o espectador é conduzido a perceber as tensões subjacentes ao casamento, marcadas por um distanciamento emocional e afetivo que sugere a inadequação de Degas dentro da instituição matrimonial tradicional. No entanto, essa percepção se dá de maneira velada, sem que o filme forneça elementos explícitos sobre a possível identidade LGBTQ+ da personagem, perpetuando, assim, um padrão recorrente na literatura e no cinema brasileiros: a existência de sexualidades dissidentes apenas como subtexto, sem espaço para uma representação plena e afirmativa. Ao longo do processo de análise, observamos como a produção cultural hegemônica frequentemente marginaliza ou apaga experiências e identidades que desafiam normas de gênero e sexualidade. No caso de *Entre Irmãs*, esse silenciamento se manifesta por meio da representação de Degas. Embora seja possível inferir sua não conformidade aos padrões heteronormativos a partir de sua linguagem corporal, de sua falta de interesse afetivo por Emília e de sua inadequação ao papel de esposo tradicional, o filme nunca tornou essa questão explícita, reforçando, conseqüentemente, um modelo narrativo não inclusivo.

Emília, por sua vez, assume um papel central na construção desse silenciamento, pois sua percepção de Degas é moldada pelos valores da sociedade patriarcal na qual está inserida. Seu olhar sobre o marido

revela um misto de frustração, perplexidade e conformismo, sugerindo que, ainda que intua algo sobre sua identidade, ela não dispõe das ferramentas culturais ou discursivas para nomear ou compreender plenamente sua condição. Esse processo reitera que ao longo da história da literatura e do cinema, personagens LGBTQ+ foram frequentemente representados de maneira indireta ou reduzidos a estereótipos e figuras marginais, sem que suas experiências fossem colocadas no centro da narrativa. Nessa direção, a abordagem proposta por Trevisan permite aprofundar essa possibilidade de leitura ao assinalar que a construção do sentido em uma obra não está apenas no texto ou na imagem, mas na relação dialógica entre o leitor (ou espectador) e os signos narrativos. No caso de *Entre Irmãs*, a linguagem cinematográfica é fundamental para a codificação da identidade de Degas como uma figura potencialmente LGBTQ+, utilizando elementos como a postura corporal, os enquadramentos visuais e a forma como a personagem interage com os demais. Entretanto, essa construção permanece no nível do implícito, exigindo do espectador um repertório interpretativo que lhe permita perceber essas nuances. Dessa forma, o filme se insere em um modelo narrativo que sugere a presença de dissidências, mas sem lhes conferir um espaço efetivo de representação.

Essa estratégia de silenciamento não é um fenômeno isolado, mas sim uma característica recorrente na literatura e no cinema brasileiros. A ausência de uma abordagem explícita sobre a identidade de Degas reflete uma tradição em que personagens LGBTQIA+ foram, historicamente, tratados como enigmas ou figuras secundárias, muitas vezes submetidos a processos de repressão ou invisibilidade. Nessa direção, a forma como o filme constrói e, ao mesmo tempo, silencia a

identidade de Degas, evidencia a permanência de estruturas narrativas que restringem a diversidade e reforçam um modelo heteronormativo de representação. Considerando esse quadro, encaminhamos três cenas que abordam o despertar de Emília perante a sexualidade de Degas, uma vez que seu sonho era viver um amor idealizado como dos livros. Contudo, a realidade é diferente de seus desejos e ocorre a quebra de suas expectativas ao ver seu marido, na festa de Carnaval, encontrando-se com outro homem. Esse é um dos curtos momentos em que se percebe o sintomático silenciamento. Ademais, o “ato” de se esconder para encontrar outro homem corrobora esse mecanismo de apagamento, dialogando com o sentimento de “vergonha” que se impõe como necessária frente ao anseio de ocultar a própria identidade.

Figura 4



Imagem retirada do filme “*Entre Irmãs*” (1:23:00).

Figura 5



Imagem retirada do filme *“Entre Irmãs”* (1:22:35).

Figura 6



Imagem retirada do filme *“Entre Irmãs”* (1:24:12).

Figura 7



Imagem retirada do filme “*Entre Irmãs*” (1:27:00).

Dessa maneira, o olhar de Emília não se restringe à experiência de um casamento frustrado, mas se torna um reflexo das próprias limitações impostas em meio às cenas intercaladas anteriormente. Seu olhar reconhece a existência de uma identidade dissidente, mas não sabe como nomeá-la ou abordá-la abertamente. Tal mecanismo de sugestão e apagamento mantém a heteronormatividade como padrão narrativo dominante, impedindo que experiências LGBTQ+ sejam plenamente visibilizadas e reconhecidas dentro da produção cultural brasileira. Assim, *Entre Irmãs* se insere em um contexto mais amplo de exclusão e marginalização, ao mesmo tempo em que oferece ao espectador atento às pistas de uma narrativa alternativa, presente apenas nas entrelinhas do filme.

Degas, por sua vez, é retratado como um homem sensível, distinto dos demais personagens masculinos que ocupam o espaço tradicionalmente viril e dominante da narrativa. Sua relação com Emília, apesar de formalmente estruturada dentro do casamento, demonstra uma clara ausência de afeto e desejo, o que sugere que Degas possa ser um homem *gay* reprimido ou, ao menos, alguém que não compartilha do interesse heteronormativo esperado para a época. Os olhares de Emília, suas expressões de frustração e resignação, tornam-se signos que comunicam mais do que os diálogos explícitos. Degas, como personagem, ilustra esse apagamento ao ser reduzido a um papel de marido funcional dentro da trama, sem que sua identidade seja realmente desenvolvida. O descrito apagamento se torna ainda mais evidente quando analisamos o filme a partir do olhar de Emília. Em sua trajetória, ela representa a mulher que busca ascender socialmente e, para isso, precisa se adequar aos padrões da elite urbana. Sua relação é marcada por uma desconexão emocional, sugerindo que o casamento é mais uma convenção social do que uma união afetiva genuína. No entanto, Emília parece perceber algo sobre a verdadeira identidade do marido, e seu olhar, em diversas cenas, sugere um misto de frustração, compaixão e conformismo. Embora o filme, em nenhum momento, declare explicitamente a orientação sexual, o mesmo fornece indícios sutis por meio das posturas de Degas, da falta de interesse na intimidade conjugal e da maneira como a protagonista o interpreta. A obra parece intuir essa dimensão de Degas, mas, inserida em um contexto social rígido, aceita as convenções impostas pelo casamento, o que reforça o caráter de repressão e invisibilidade dessas identidades na sociedade da época.

O modelo teórico de Trevisan sobre a interação entre o leitor e o texto – pautado, sobretudo, na Estética da Recepção, na Análise do Discurso e nos estudos semiotistas – aplica-se nesse contexto, pois sugere que a leitura dos signos é sempre mediada pela bagagem cultural e ideológica do receptor. Assim, diferentes espectadores podem perceber ou ignorar o subtexto LGBTQ+, dependendo de seu repertório e sensibilidade para essas questões. Isso reflete a ideia de que o significado não está fixo no texto (ou no filme), mas emerge da relação dialógica entre a obra e seu público. O cangaço, tema central de *Entre Irmãs*, também pode ser analisado sob a esfera da semiótica. A figura do cangaceiro é um signo complexo, carregado de significados históricos, sociais e culturais. No filme, Luzia abandona a vida convencional e se junta ao bando de cangaceiros, desafiando as normas de gênero e construindo uma nova identidade. Essa transgressão pode ser interpretada como um questionamento dos papéis impostos às mulheres na sociedade patriarcal da época. Naquele contexto, especialmente no sertão nordestino, o lugar social da mulher era rigidamente determinado por normas tradicionais. Esperava-se que ela se limitasse ao ambiente doméstico, fosse submissa ao pai, ao marido ou a outra figura masculina de autoridade, e mantivesse sua honra associada à castidade, à obediência e ao silêncio. O trabalho fora de casa era restrito e, muitas vezes, mal-visto; a sexualidade feminina era fortemente reprimida, e o ideal de feminilidade era o da mulher recatada, voltada exclusivamente para os cuidados do lar e da família. Ao aderir ao cangaço, um movimento que, apesar de violento, rompia com as estruturas de poder locais, Luzia não apenas se apropria de um espaço social tipicamente masculino, como redefine sua própria existência. Na leitura semiótica, essa mudança de papel pode ser entendida como uma

reconfiguração do signo “mulher”: ela deixa de ser o signo passivo e silencioso da tradição patriarcal e passa a encarnar uma subjetividade ativa, rebelde e politicamente significativa. Ao mesmo tempo, essa representação de uma mulher fora da norma, embora potente, ainda carrega limitações dentro do sistema narrativo orquestrado. A própria trajetória de Luzia é marcada por tensões entre liberdade e sacrifício, e sua figura, embora desafiadora, não escapa por completo dos moldes tradicionais, o que revela o quanto o cinema, como a literatura, ainda luta para dar centralidade plena a personagens femininas emancipadas. Ademais, é possível perceber que Luzia não apenas muda de espaço físico, mas também se apropria de signos tradicionalmente masculinos, como o uso de armas e roupas típicas do cangaço. Sua transformação é visualmente caracterizada pelo figurino e pela postura corporal, elementos que funcionam como signos de sua nova identidade.

A ADAPTAÇÃO

Segundo Clüver (2006), toda adaptação entre mídias implica transformações, pois cada meio possui suas próprias possibilidades e limitações. O romance de Frances de Pontes Peebles apresenta uma narrativa mais extensa e detalhada, permitindo que o leitor explore profundamente os conflitos internos das personagens e as nuances das relações interpessoais. Já o filme, por ser uma obra audiovisual, precisa condensar essa narrativa, utilizando recursos como enquadramentos, cortes, trilha sonora e atuações para transmitir emoções e edificar atmosferas que, no livro, seriam expressas por meio da escrita e da mediação dos narradores. Nesse sentido, a transposição de uma mí-

dia para outra não se configura como uma simples tradução entre linguagens, mas como um processo intersemiótico complexo, que implica escolhas estilísticas, narrativas e ideológicas. Essas decisões, por sua vez, desempenham um papel decisivo na construção do sentido da obra e na forma como ela é recebida pelo público.

No caso de "*Entre Irmãs*", a adaptação cinematográfica prioriza o conflito entre Luzia e Emília, enfatizando a dicotomia entre tradição e modernidade, sertão e cidade. O filme também modifica elementos da narrativa original, tornando-se, nas palavras de Clüver, uma "tradução seletiva", pois determinados aspectos são suprimidos, adicionados ou reformulados para melhor se adequarem à linguagem cinematográfica e ao contexto sociocultural contemporâneo. Nessa lógica, o sertão, no filme, funciona não apenas como um cenário, mas como um elemento narrativo que dialoga com outros signos midiáticos (como a literatura de cordel, a fotografia documental do período e os filmes do Cinema Novo). O mesmo ocorre com a cidade de Recife, que é apresentada como um espaço de regras rígidas, onde personagens como Emília e Degas precisam se conformar às expectativas sociais. Esse contraste reforça a opressão imposta às identidades dissidentes, incluindo a possível identidade LGBTQ+ de Degas, que precisa ser silenciada para manter a aparência de normalidade dentro do casamento.

Clüver enfatiza que o espectador de uma obra não é passivo, mas um co-criador de significados. No caso do filme, a ausência de personagens LGBTQIA + explicitamente representados pode levar a diferentes leituras por parte do público. Alguns espectadores podem captar os subtextos e ler Degas como um homem *gay* reprimido, enquanto outros podem simplesmente vê-lo como um marido indiferente. Esse jogo de interpretações reforça a ideia de que o significado

do filme não está apenas em seu roteiro ou em sua fotografia, mas na maneira como ele dialoga com outras mídias e com o repertório cultural do espectador.

THE END

Em síntese, o filme *Entre Irmãos* é um reflexo eloquente das dinâmicas de silenciamento que permeiam as narrativas LGBTQIA + dentro da cultura brasileira. Através da análise das personagens e das estruturas narrativas, torna-se evidente que, embora a obra se insira em um contexto histórico de opressão e dispute a visibilidade das experiências femininas, ela, paradoxalmente, perpetua a marginalização de vozes que desafiam as normas hegemônicas de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, a problematização do cânone literário pode ressoar profundamente no campo cinematográfico, revelando como histórias que não se encaixam nas narrativas tradicionais são, frequentemente, relegadas a subtextos ou silenciadas inteiramente. A figura de Degas exemplifica essa problemática ao ser reduzido a um papel funcional, enquanto suas nuances identitárias permanecem implícitas e inexploradas. Por sua vez, a protagonista Emília, inserida em uma sociedade patriarcal, também reflete a limitação do entendimento sobre a diversidade sexual, reforçando os estigmas presentes em sua visão.

Para que o cinema contemporâneo avance rumo a uma representação verdadeiramente democrática e inclusiva, é necessário investir na presença de personagens LGBTQ+, retratados de forma ética, complexa e livre de estereótipos reducionistas. A obra analisada, ao replicar determinados padrões de exclusão – seja pela ausência, pela marginalização ou pela superficialidade dessas identidades –, evidencia a

urgência de um olhar crítico capaz não apenas de reconhecer, mas também de valorizar a diversidade das experiências humanas. Nesse sentido, torna-se fundamental que cineastas, roteiristas e o próprio público assumam uma postura ativa e reflexiva, exigindo produções que rompam com o modelo normativo e que deem visibilidade a narrativas historicamente silenciadas. Somente ao enfrentar esse processo de apagamento simbólico poderemos construir um cenário cultural em que a diversidade não esteja restrita a gestos simbólicos ou pontuais, mas seja efetivamente incorporada como parte central da produção audiovisual brasileira, contribuindo, assim, para uma sociedade mais plural, representativa e justa.

CRÉDITOS

- BUTLER, J. **Problemas do Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAIRO, L. R. Notas sobre o Cânone da História da Literatura Brasileira na Virada dos Séculos. OLIVEIRA, A. M. D. et al. **Estudos Comparados de Literatura**. Assis: FCL/Assis/UNESP, 2005.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CLÜVER, C. Inter Textus / Inter Artes / Inter Media. **Aletria, revista de estudos de literatura**, Belo Horizonte, UFMG, n.37, 2006.
- PRADO, V. M. **Sexualidade (s) em cena**: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. 2010. 157p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP/FCT. Presidente Prudente, 2010.

TREVIZAN, Z. **O Leitor e o Diálogo dos Signos**. São Paulo: Ed. Clíper, 2000.

FILME:

Entre Irmãs. Direção de Breno Silveira, Rio de Janeiro: REDE GLOBO, 2017, Nacional (160 min.).

Ainda estou aqui (2024) no divã: Notas sobre a (des)subjetivação do laço familiar a partir da perspectiva psicanalítica

Vinícius Galiza Evangelista da Silva

Fernando Teixeira Luiz

INTRODUÇÃO

Ainda estou aqui, filme dirigido por Walter Salles e lançado no ano de 2024, empenha-se em retratar a história de uma família – a dinastia Paiva – frente às severas imposições do regime militar no Brasil, em 1964. O filme constitui uma adaptação do livro homônimo, escrito por Marcelo Rubens Paiva, publicado, originalmente, em 2015. A rigor, o texto propõe não só relatar o drama vivenciado pelo núcleo de protagonistas, mas também denunciar a função que o Estado desempenhava no conturbado momento dos acontecimentos que permeavam as décadas de 1960 e 1970. No geral, a obra cinematográfica, as-

sim como o romance assinado por Paiva, preocupa-se em potencializar, em vários momentos, as sensações que a violência pode causar no laço familiar. Nesta obra, a violência é o elemento que conecta e, de certa maneira, estrutura toda a trama. Os momentos em que ela se manifesta de forma mais explícita, por meio das ações coercitivas das personagens que representavam o regime, podem ser interpretados como a dimensão representativa daquele contexto histórico vivido pela família Paiva e, por conseguinte, pela própria democracia. Um exemplo disso é a tortura — forma de violência e método utilizado como instrumento de opressão para a manutenção do poder. Paiva, na obra escrita, afirma que

A tortura é a ferramenta de um poder instável, autoritário, que precisa da violência limítrofe para se firmar, e uma, e uma aliança sádica entre facínoras, estadistas psicopatas, lideranças de regimes que se mantém pelo terror e seus comandados. Não é ação de um grupo isolado. A tortura é patrocinada pelo Estado. A tortura é um regime, um Estado. Não é o agente fulano, o oficial sicrano, quem perde a mão. É a instituição e sua rede de comando hierárquica que torturam. A nação que patrocina, o poder, emanado pelo povo ou não, suja as mãos” (Paiva, 2015, p.89)

Assim como o autor elucida, a tortura é uma ferramenta de poder, que não age de maneira anárquica ou desordenada. Ela serve ao regime. Em última instância, ela é o próprio regime — a expressão mais imediata do que representa o poder autoritário na vida das pessoas que sequer têm a intenção de afrontá-lo, mas apenas desejam viver suas vidas com liberdade. Para o Estado autoritário, a liberdade é vista como subversiva e, por isso, a violência deve ser planejada e pensada como instrumento essencial para a manutenção da ordem.

MEMÓRIA HISTÓRICA E DENÚNCIA

Diferentemente do livro assinado por Marcelo Rubens Paiva, a adaptação lançada pelo diretor Walter Salles utiliza-se do recurso da imagem e do som, fato que permite, a quem assiste, uma experiência mais singular; possibilitando, inclusive, novas sensações acerca do que se propõe ao romance de Paiva. Impõe-se, por parte da recepção, um olhar rigoroso e atento sobre os fenômenos que constituem a relação estruturante da trama narrativa. Tal olhar, fundamentado na perspectiva psicanalítica, pode oferecer novas possibilidades de compreensão das fissuras que atravessam o laço familiar em contextos marcados pelo autoritarismo, propondo uma leitura que se afasta da tendência à patologização dos modos de sofrimento. Reduzir os traumas e rupturas vivenciados no âmbito familiar a meras manifestações clínicas, encerradas em si mesmas, significa esvaziar o debate de sua dimensão ética e política — o que o torna tão nocivo quanto a própria violência. Ambos, nesse sentido, operam a serviço da dessubjetivação.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo principal propor uma nova possibilidade de leitura da relação entre violência e dessubjetivação do laço familiar — elementos inscritos na configuração audiovisual da obra *Ainda Estou Aqui*. Para viabilizar tal abordagem, adotaremos como principal referencial teórico a Psicanálise, campo fundado por Sigmund Freud, com ênfase em uma vertente que concebe o vínculo como uma realidade psíquica em potencial, perspectiva desenvolvida

por René Kaës, também psicanalista. Busca-se, dessa forma, conferir maior concretude à análise proposta, por meio da seleção de quatro momentos específicos do filme, os quais serão examinados em profundidade por representarem de modo significativo os aspectos centrais da relação a ser investigada ao longo deste trabalho.

CONTEXTO DA OBRA

Ambientado, em sua maior parte, no Rio de Janeiro do ano de 1971, o filme se inicia com uma cena emblemática de abordagem policial. A abertura apresenta um momento de convivência entre os amigos de Vera, filha mais velha de Eunice e Rubens Paiva. Ao se aproximarem de uma *blitz* em um túnel, os adolescentes, que se deslocavam de carro, são interceptados e submetidos a uma abordagem truculenta, impetuosa e opressiva. A partir desse episódio inicial, já se delineiam as condições que irão estruturar e desenvolver o cenário subsequente da narrativa. A ação policial tinha como finalidade identificar supostos integrantes de movimentos de “agitadores e revolucionários”, ou seja, indivíduos considerados contrários ao regime autoritário sustentado pelos generais. O caráter emblemático da cena está justamente na maneira como, desde os primeiros minutos, a violência é apresentada não apenas como prenúncio do que está por vir, mas também como contraponto simbólico a uma representação idealizada do núcleo familiar. Este é ilustrado por cenas de convivência harmoniosa: momentos de descontração, sorrisos, abraços entre os membros da família Paiva, além de festas com amigos realizadas no ambiente doméstico.

É nessa gangorra entre momentos de felicidade, marcados por vivências afetivas, e manifestações cada vez mais incisivas da violência

promovida pelo Estado autoritário, que o filme concentra seus esforços narrativos. As cenas que retratam a felicidade familiar são particularmente ricas em detalhes: os amigos da família Paiva reúnem-se com frequência, promovendo almoços fartos, acompanhados de conversas animadas, música, dança e bebida. É digno de nota que tanto os Paiva quanto os amigos representados vivenciam condições socioeconômicas privilegiadas. O cenário, como um todo, é construído de forma a reforçar uma atmosfera idílica, plena de afeto e harmonia. De modo proposital, os momentos de sofrimento são introduzidos apenas à medida que a violência do regime se torna mais presente e invasiva na vida da família. O que o filme parece se empenhar em comunicar é que os conflitos ordinários vivenciados por uma família — ainda que inevitáveis — não possuem o mesmo potencial destruturante que a tortura, a barbárie, o encarceramento e os assassinatos perpetrados pela violência de Estado em contextos autoritários. Trata-se, portanto, de uma narrativa que aponta para o modo como o poder político violento se infiltra no cotidiano familiar, esvaziando subjetividades e rompendo vínculos de forma profunda e irreversível.

De modo análogo, a construção da subjetividade do laço familiar que o filme procura expressar alinha-se ao ideal burguês, representado por uma configuração típica da chamada “família de classe média”. Tal condição manifesta-se nas referências culturais e materiais que os Paiva e seus agregados consideram como parte de sua realidade cotidiana. No campo musical, por exemplo, evidencia-se uma relação estreita com as canções da banda *The Beatles*, frequentemente ouvidas no ambiente familiar. Ademais, Eunice e Rubens Paiva eram pais de cinco filhos, todos criados, até então, sem grandes dificuldades ma-

teriais. A parentalidade exercida nesse contexto possibilitava uma estrutura singular do vínculo familiar, uma vez que os conflitos vivenciados — antes dos eventos que viriam a marcar profundamente o enredo — eram resolvidos de maneira irreverente e afetuosa. Esses momentos sublinham, de forma poética, a maneira como a família se organizava afetivamente e como o sentimento de carinho circulava entre seus membros, respeitando as singularidades de cada um quanto à forma e intensidade com que se vinculavam.

A figura de Rubens é, propositalmente, a mais admirada ao longo da narrativa. A paternidade por ele exercida é retratada de forma idealizada, assim como a convivência familiar, o que gera no espectador uma sensação de pertencimento em relação à família Paiva. Esse dado é particularmente interessante, pois o sentimento de pertencimento opera, na obra, em duas direções: por um lado, é experimentado pelo espectador em relação aos personagens; por outro, é expresso nas interações entre os próprios membros da família. É esta segunda dimensão que mais interessa à presente análise, na medida em que permite delinear as condições necessárias para a constituição do vínculo familiar enquanto uma aliança inconsciente. A expressão afetiva compartilhada entre os integrantes da família, construída com delicadeza e sutileza narrativa, revela as marcas subjetivas dessa aliança que, posteriormente, será profundamente abalada pela violência do regime. Esse personagem, o pai, embora profundamente amado por seus filhos e por sua esposa, é aquele que sofre, de maneira mais letal, os efeitos da repressão estatal. Engenheiro civil e político, alinhado a ideais considerados “subversivos e revolucionários” pelo regime, representava uma ameaça concreta à manutenção do poder autoritário. Por essa razão, tornou-se alvo de encarceramento e, posteriormente, de

assassinato, sendo uma das inúmeras vítimas da perseguição política instaurada a partir do golpe de 1964. Sua morte, que desencadeia os principais acontecimentos da narrativa, pode ser compreendida como o ponto de inflexão a partir do qual se inicia o drama particular vivido no interior dos laços familiares retratados no filme.

FAMÍLIA, VÍNCULO E REALIDADE PSÍQUICA

Käes (2011), ao propor o desenvolvimento de novas concepções sobre o conceito de “vínculo” — com ênfase na realidade psíquica do laço intersubjetivo — retoma a formulação inaugural de Freud (1900/2019), que introduziu a noção de inconsciente como fundamento da Psicanálise. Trata-se, portanto, da ideia de uma realidade psíquica inconsciente, que estrutura e atravessa os processos de constituição subjetiva e relacional. De acordo com o pai da Psicanálise,

Quando estamos diante de desejos inconscientes em sua expressão última e mais verdadeira, somos forçados a dizer que a realidade psíquica é uma forma de existência particular que não deve ser confundida com a realidade material. (Freud, (1900/2019), p. 625)

Logo, para Käes (2011), a realidade psíquica adquire robustez e mantém sua estrutura a partir dos próprios processos do inconsciente. Não cabe pensarmos em realidades diferentes, mas sim na composição desses processos para com o esqueleto da realidade psíquica. A exemplo disso, temos fenômenos como os sonhos, as fantasias inconscientes, as pulsões e os sintomas, que atestam a relação entre estas realidades mencionadas. Ademais, Käes (2011) assinala que uma parcela da realidade psíquica é compartilhável e compartilhada com outros sujeitos. Freud, que já vislumbrava uma concepção semelhante a tal

linha de pensamento, desenvolveu considerações sobre identificação pelo sintoma, comunidade de fantasia, apoio das pulsões do “Eu sobre o Eu materno” e ideais comuns. Todas essas ideias serviram como ponto de partida para pensar sobre *vincularidade* na Psicanálise.

A partir de um novo olhar mais direcionado, Käs (1994/2011), bebendo de Aulagnier (1998), segue trilhando o caminho para uma formulação que Freud tenta propor enquanto *psique grupal*. A problemática estava escancarada: o sujeito para o qual os psicanalistas focalizam sua atenção e seus cuidados é um sujeito “singular”. Eles o tratam e o pensam “um a um” ou como também se diz, “individualmente”. O que lhes é precioso, portanto, é a realidade psíquica inconsciente desse sujeito: a organização de seu mundo interno e seus conflitos, as vicissitudes de sua história ao longo de suas transformações e seus impasses, logo, o processo de sua subjetivação. Käs (2011) se faz objetivo ao afirmar que não é possível conhecer tudo ao mesmo tempo. No sentido de que psicanalistas, ao delimitarem seu objeto teórico e ao empregarem o método apropriado aos fins da Psicanálise aplicada ao sujeito *singular*, deixam, à margem da situação analítica, um vazio a ser explorado. O enigma a ser decifrado por Käs, que será de grande contribuição para nossa análise, seria, portanto, o seguinte: *o sujeito pode ser entendido somente a partir do campo de sua realidade psíquica?* Contudo, a resposta para esta pergunta já havia sido formulada em *Introdução ao narcisismo* (1914), obra em que Freud propõe um sujeito simultaneamente em conflito ou em concordância com a *necessidade de ser um fim para si mesmo* e cindido entre essa necessidade e as exigências que lhe impõe o fato de estar, ao mesmo tempo, sujeitado a uma corrente da qual é um elo.

Sendo assim, assumindo que a realidade psíquica de um sujeito não é total em si mesma, ou seja, demanda outras realidades com as quais se constituirá vínculos, Käs sintetiza:

Por ser simultaneamente servidor, beneficiário e herdeiro dessa corrente, o sujeito “individual”, aquele que se singulariza em cada um de nós, constrói-se, de fato, nos vínculos e nas alianças em que se forma, nos conjuntos de que é parte constituída e parte constituinte: a família, os grupos, as instituições. Esse sujeito, enquanto sujeito do vínculo, é um sujeito “singular plural” e, nesse duplo sentido, ele é sujeito do inconsciente (Käs, 2011, p.157).

Com essa articulação teórica, torna-se possível afirmar que, sim, o sujeito se constitui a partir do vínculo. Sem as inscrições desses vínculos na arquitetura do que se pode denominar caráter singular-plural — constitutivo da subjetividade —, não há formação psíquica possível. Assim, para que a análise proposta possa avançar, é necessário reconhecer que a violência retratada em *Ainda Estou Aqui*, direcionada à família Paiva, também carrega essa dimensão singular-plural. Em síntese, e como preparação para um delineamento mais aprofundado da relação entre violência e laço familiar, compreende-se a família como um conjunto de vínculos que, ao se constituírem, participam ativamente da constituição de seus próprios integrantes. As irrupções do traumático e as vivências de violência extrema, portanto, geram fissuras tanto no laço quanto nos sujeitos que dele participam. É justamente nesse ponto que se estabelece o eixo central da análise: o grupo familiar e seus membros experienciam suas angústias em uma via de mão dupla, cujos efeitos psíquicos só podem ser processados a partir do próprio vínculo que os une (Corrêa, 2003).

VIOLÊNCIA, GRUPO FAMILIAR E TRANSMISSÃO PSÍQUICA

De acordo com Corrêa (2003), o ato de reconhecer a alienação da subjetividade — comprometida numa transmissão psíquica defeituosa — possibilita um novo olhar acerca das patologias e do sofrimento na contemporaneidade. No presente trabalho, permite-se entender qual a complexidade do sofrimento que a família representada no filme vivencia. Para iniciarmos tal processo, vale elucidarmos as dimensões articuladas por Käes, denominadas por campo intrapsíquico, intersubjetivo e transubjetivo. A primeira diz respeito à parcela da realidade psíquica vivida singularmente, ainda que constituída da relação com o plural. A segunda engloba o campo das relações em que se sustenta, ou seja, no caso de nossa análise, a família Paiva, tendo em vista a dimensão psíquica que sustenta o jogo inconsciente do laço familiar. Por conseguinte, a dimensão transubjetiva gira em torno do contexto político, social e cultural em que a família se encontra e que, certamente, introjeta valores ético-morais e de costumes neste laço.

Corrêa (2003), na mesma direção, encadeia tais dimensões numa investigação cujo foco é entender como a transmissão dos conteúdos psíquicos entre gerações — ponto central do importante trabalho psíquico da subjetividade — pode ser afetada por vivências traumáticas como a da migração forçada, *opressão sofrida por governos autoritários* e experiências traumáticas. Para a autora, o processo de transmissão implica retradução e transformação das diversas configurações de objetos psíquicos e experiências que constituem a pré-história do sujeito. Portanto, vivências semelhantes à da obra acarretam, inescapavelmente, danos e fissuras no tecido vincular da família.

As mudanças nos sistemas de transmissão psíquica e socioculturais, assim como suas fissuras, colocam em primeiro plano a polaridade negativa da transmissão, aquilo que fica oculto, não dito ou “mal-dito”, atravessando as gerações na dimensão do transgeracional. Quando é marcada pelo negativo, observamos que o que se transmite é aquilo que não pode ser contido, o que não encontra inscrição no psiquismo dos pais é depositado no psiquismo da criança: os lutos não realizados, os objetos desaparecidos sem traço nem memória, a vergonha, as doenças e a falta (Corrêa, 2003, p.36).

Prova disso é a busca incessante por parte da família, ao longo da história, em provar judicialmente que Rubens Paiva foi assassinado a mando do Estado. A luta que os filhos e a esposa assumem, visa uma reparação não só política, mas de um referencial identitário muito importante na família, a figura do pai. O atestado de óbito é a metáfora de transformação da morte de Rubens do não-dito para o dito, logo, o que é possível de ser elaborado e ressignificado. É evidente que o luto não se inicia após a obtenção do documento, que só foi possível muitos anos depois do sequestro. Contudo, o reconhecimento que se dá na esfera transubjetiva, por meio de uma instituição alegando, em última instância, que aquela morte é uma verdade, além da própria cobertura da imprensa, como mostra no filme, permite o reconhecimento da dor familiar. A inscrição das dores e angústias no campo da fala são, em Psicanálise, um dos modos de simbolizá-las. E é por meio do simbólico que se lida com o traumático.

A simbolização dos lutos e angústias é necessária para que o sujeito e a família não sejam alienados a sua *subjetividade*. O que se transmite em *Ainda estou aqui* é a trajetória da família na tentativa da elaboração dessas dores, apesar da violência que, enquanto um instrumento que visa o impedimento deste processo, é o *instrumento* do Estado

convocado para que a relação de submissão já existente se fortaleça cada vez mais, de modo que tal condição seja inquestionável. Desse modo, agindo sistematicamente, a violência garante que as famílias e os cidadãos brasileiros, que estão “no limite”, não consigam obter sucesso em quaisquer tentativas de subverter a lógica de poder. A respeito da violência enquanto um agente que impede o processo de simbolização, Aulagnier assinala: “A forma mais pura de violência, a mais exemplar, seria a alienação do pensamento de um sujeito no desejo único, em face do poder único que este lhe impõe” (Aulagnier, 1988, p.260).

Para Viñar (1992), todo movimento de violência psíquica, em especial aquela que é articulada pelo Estado, visa sempre o mesmo objetivo: subjugar o pensamento do outro de tal modo que lhe seja impossível conceber, conscientemente, o seu estado de submissão. Veremos, a partir do recorte de 4 momentos da obra, se esse e outros aspectos já apresentados são observáveis e de que maneira, caso sejam, expressam a relação entre família e violência.

A OBRA NO DIVÃ: INICIANDO A SESSÃO DE TERAPIA...

Figura 1: Eunice preocupada com o paradeiro de Rubens



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1817996259201723-imagens-do-filme-ainda-estou-aqui>

A primeira imagem nos revela os momentos posteriores ao sequestro, fato que se manifesta em tom de suspense. No primeiro momento, os agentes da ditadura, que estavam encarregados de “buscar” Rubens, sustentam para o mesmo e para Eunice que será um processo rápido e que ele só deve cumprir a função de comparecer ao local designado, junto de outros sujeitos que o esperam em frente à casa dos Paiva. Contudo, o processo que envolve o controverso “convite” ocorre de modo invasivo. Os homens instalam-se na residência, deixando claro que, naquele cenário, havia se instaurado uma relação de poder, cuja configuração determinava a submissão da família perante os agentes do Estado. E assim, quando eles assumem o controle, fecham

todas as janelas, estendem as cortinas e entram vasculhando cada cômodo da casa, sem oferecer qualquer justificativa aos questionamentos de Eunice. Neste momento, o delineamento dos atos de violência culmina, com ímpeto, na invasão da privacidade da família. O modo como os homens se apropriam do espaço da casa, sem que os integrantes possam questionar os respectivos motivos, nos permite inferir que aquela condição a ser estabelecida, a de *submissão*, era natural para os invasores. Ademais, soma-se ao fato de que, durante os dias seguintes, os homens permaneceram no lar dos Paiva com a falsa premissa de que o processo seria rapidamente encerrado e Rubens, enfim, retornaria. Logo, um estado de insegurança e busca por respostas se instaura na família. Eunice, a figura mais velha, que toma a função de “liderança” antes delegada ao pai, é a que mais sofre com esse processo.

Figura 2: Eunice e Eliana entram em conflito



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1817996259201723-imagens-do-filme-ainda-estou-aqui>

A segunda imagem reporta a uma cena de tensão entre Eunice e uma de suas filhas, Eliana, que acaba se exaltando ao dirigir diversas perguntas à mãe sobre o paradeiro de seu pai e o porquê daqueles homens, que invadiram a casa, ainda permanecerem ali. A maneira como Eliana aborda a mãe, tomada pela perplexidade e impaciência, deixa Eunice irritada, a ponto de, em meio à dor e às incertezas desencadeadas pelas circunstâncias de desconforto, igualmente se alterar. O ápice do conflito ocorre quando Eunice desfere um tapa no rosto da filha. Todo este momento de angústia simboliza como a família estava sendo afetada pela opressão. Os integrantes dos Paiva encontram-se em crise, em busca de respostas e, embora Eliana pressentisse que sua mãe detivesse algum conhecimento sobre os motivos que os levaram àquela condição, torna-se evidente, para o espectador, que Eunice se encontrava na mesma situação que a filha.

A opressão torna-se insustentável a tal ponto que a crise se manifesta como conflito entre os próprios membros da família. A dor indizível — e aqui utilizamos o termo tanto em seu sentido literal quanto psicanalítico, uma vez que os homens que invadiram a casa não permitem quaisquer possibilidades de expressão acerca da opressão exercida — resulta em desorganização intrapsíquica e intersubjetiva. Como já explicitado, o "indizível", neste recorte, assume dois sentidos: aquilo que, de fato, não é acessado pelo campo da fala e aquilo que não é elaborado, ou seja, transformado e retraduzido com o objetivo de possibilitar o enfrentamento da angústia. Esses dois sentidos se inter-relacionam, uma vez que a elaboração só é viável quando há acesso ao campo da linguagem, seja por meio da memória, da fala e da cultura, entre outros.

Logo, impossibilitados de elaborar a dor vivenciada, os Paiva se encontram desorientados. O sofrimento passa a ser cada vez maior e menos metabolizado. De acordo com Corrêa (2003), a falta do reconhecimento do traumatismo real produz uma *violência enlouquecedora*. E este é o pano de fundo em que o laço familiar está inserido.

Figura 3: Eunice observa os cômodos da casa esvaziados.



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1817996259201723-imagens-do-filme-ainda-estou-aqui>

A foto acima sintetiza a sequência de cenas que representam a mudança da família Paiva para a cidade de São Paulo, tendo como foco o perpassar de Eunice pelos cômodos da casa, agora esvaziados. Salles, ao desempenhar o trabalho refinado de imprimir as sensações de vazio vivenciadas pelas personagens a partir de sua relação com o espaço, traduz para o espectador o que se passa naquele momento delicado. A personagem Eunice, posicionada na lateral da cena, possibilita que a câmera possa captar, passando para o espectador esse tom de vazio; um vazio observável e vivenciado. Eunice decide se mudar para São

Paulo em decorrência da morte – ainda não reconhecida legalmente até então – de Rubens e da violência que tinha se transformado em espionagem. Os homens que, enfim, saíram da casa dos Paiva, agora mantinham contato, observando-os diariamente em veículos posicionados próximos à residência dos protagonistas. O vazio é trabalhado aqui na imensidão que o cômodo parece ter perante a figura de Eunice. De modo mais objetivo, o diretor metaforiza o *vazio da perda* presente no espaço intersubjetivo, perda esta que se constitui a partir da morte de Rubens e da impossibilidade de reação da família. A capacidade de elaborar o luto é também uma perda, sendo marcada nesse momento pela mudança repentina de cidade. Essa conjuntura, implica-se em *novas perdas*, sendo a principal delas a relação com a cultura que constitui aquele laço familiar que se traduz pelos valores ético-morais de uma sociedade específica, suas crenças dominantes, instituições de maior expressividade que agem como mediadoras das relações família-sociedade, as políticas públicas que abarcam as necessidades da família, entre outros.

Nas situações de violência ou catástrofe social, o sujeito, o grupo familiar e os apoios grupais/comunitários ficam ameaçados pela própria fragilidade e pela ausência destas referências de significação através de suas instituições mediadoras (família, organizações educativas e laborais). Estas instituições constituem envoltórios psíquicos grupais que agem como continentes e que, habitualmente, permanecem silenciosos. (Corrêa, 2003, p.43)

Figura 4: Foto em família antes da partida para São Paulo



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1817996259201723-imagens-do-filme-ainda-estou-aqui>

A última figura selecionada para o presente estudo revela-se como a mais emblemática de todas: o momento em que a família se reúne para fazer um registro fotográfico no lugar em que se tornará sua antiga casa. Neste recorte, Eunice faz questão de negar a proposição dos fotógrafos, que aconselhavam para não sorrir na foto, pois o editor havia sugerido que não era necessário. Eunice rebate: “Nós vamos sorrir. Sorriam”. Não porque eram resilientes ou “inquebráveis”, mas porque as únicas forças que tinham naquele momento — e futuramente — eram suas próprias relações enquanto integrantes, seu próprio *vínculo*. Quando Freud, em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, propõe a ideia de uma ilusão grupal, remete justamente a essa crença no vínculo. A ideia de que o grupo possui uma *psique* própria, construída a partir das identificações entre seus integrantes (além da crença da proteção do *líder*, que é Eunice), faz-se, inevitavelmente, aqui presente. Em síntese, é a partir do fortalecimento do vínculo e do apego à

memória que o laço familiar, na obra, enfrenta a violência. Não no sentido de encerrar a opressão por meio da transformação do regime político ou de uma mudança estrutural do governo, mas por meio da recusa à dessubjetivação — sobrevivendo. A fotografia, inserida no campo da memória vivida pelos Paiva, pode representar o quanto aquele grupo poderia ter se mantido forte, caso permanecesse unido. É essa premissa que, neste contexto, possibilita a ressignificação do trauma vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de leitura empreendida para o filme *Ainda Estou Aqui*, sob luz da teoria psicanalítica, evidencia como os regimes autoritários não apenas violam direitos e suprimem liberdades, como também desencadeiam um processo profundo de desestruturação psíquica que atravessa e compromete o laço familiar. A violência política, ao se infiltrar nas dinâmicas íntimas, atua como força desorganizadora da função de sustentáculo que a família deveria exercer, tal como propõe Kaës ao falar do "aparelho psíquico familiar". No caso de Eunice e seus filhos, o silêncio imposto, o medo constante e a ausência do pai, não são apenas efeitos da repressão política, mas elementos que contaminam os vínculos familiares, provocando rupturas afetivas e gerando formas de sofrimento psíquico que ultrapassam o individual e se inscrevem no transgeracional.

Assim, o filme constitui um potente dispositivo de leitura das consequências subjetivas da ditadura militar, ao permitir a reflexão sobre o laço familiar tanto como espaço de resistência quanto como lugar de fratura. A agressividade da mãe em relação à filha, por exemplo, não

deve ser compreendida apenas como um ato isolado, mas como sintoma de uma violência internalizada que compromete as funções protetivas do grupo familiar. Segundo Kaës (2011), o grupo familiar é, simultaneamente, um organizador e um potencial “traumatógeno”; quando exposto à destruição de seus referenciais simbólicos — como ocorre em contextos de terror político — pode deixar de funcionar como continente psíquico e tornar-se fonte de desorganização subjetiva. A obra, nesse sentido, escancara a vulnerabilidade da subjetividade diante da violência de Estado e reafirma a importância da escuta psicanalítica na compreensão dos efeitos psíquicos coletivos produzidos por traumas políticos no âmbito da vida familiar.

REFERÊNCIAS

- AULAGNIER, P. **Intervention. Lepsychanalyste sous la terreur.** (H.O'Dwyer de Macedo, comp.) Matrice, 1988.
- CORREA, O. B. R. Transmissão psíquica entre as gerações. **Psicologia USP**, 14, 35-45, 2003.
- FOLHA DE S. PAULO. (2024, 9 de dezembro). **Imagens do filme 'Ainda Estou Aqui'**. <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1817996259201723-imagens-do-filme-ainda-estou-aqui>. Acesso em 3 de maio de 2025, às 16h47.
- FREUD, S. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914–1916)** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, S. **A interpretação dos sonhos** (Vol. 4, Obras completas). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREUD, S. **O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. Psicologia das massas e a análise do eu. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2021.

KAËS, R. A realidade psíquica do vínculo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, 45(4), 155-166, 2021.

PAIVA, M. R. **Ainda estou aqui**– o livro que deu origem ao filme. São Paulo: Alfaguara, 2015.

VIÑAR, M. e M. **Exílio e tortura**. São Paulo: Escuta, 1992.

FILME

Ainda Estou Aqui. Direção de Walter Salles, Rio de Janeiro: Arte, VideoFilmes, Conspiração Filmes, RT Features, Arte France Cinéma, MACT Productions, 2024, Nacional (2h15 min.).



Relação interdisciplinar entre artes, história e literatura: Uma discussão pertinente à sala de aula

Vizette Priscila Seidel

Luciana de Fátima Marinho Evangelista

Guilherme Lima Bruno E Silveira

O QUADRINHO EM SALA DE AULA E A INTERDISCIPLINARIDADE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Qual o potencial do uso dos quadrinhos em sala de aula para a promoção da aprendizagem significativa de jovens estudantes? É a partir dessa indagação que construímos este capítulo e buscamos explorar caminhos metodológicos para o trabalho com a obra *Burroughs* (2014), de João Pinheiro (1981-), em aulas de Literatura, Artes e História do 3º ano do Ensino Médio.

Em conjunto com os quadrinhos, reconhecemos na interdisciplinaridade uma importante aliada na construção de uma educação de qualidade, especialmente pela sua crítica à excessiva fragmentação do conhecimento, que frequentemente o afasta das experiências transformadoras dos sujeitos. Inclusive, diversos especialistas do campo das teorias curriculares e das epistemologias pedagógicas têm enfatizado a necessidade de romper com a lógica compartimentalizada do saber e, por consequência, têm defendido abordagens integradoras e contextualizadas. Entre esses autores, destacamos Juarez da Silva Thiesen, cuja produção teórica tem contribuído para a valorização da interdisciplinaridade como princípio formativo que age sobre a produção da vida, da socialização e do conhecimento. De acordo com ele,

[...] a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes (Thiesen, 2007, p. 88).

Apesar da valorização da interdisciplinaridade compor um debate iniciado na década de 1960 e que aponta para horizontes promissores, a política pública voltada à educação, no Brasil, em vez de garantir avanços nessa articulação do conhecimento, por vezes produz retrocessos. Como isso, queremos argumentar que nossa defesa não se confunde com a diluição das disciplinas escolares como, por exemplo, foi proposto pela lei 13.415 de 2017. Durante o governo de Michel Temer, a Reforma do Ensino Médio — hoje em partes revogada —, organizou o currículo do Ensino Médio por meio de itinerários formativos e áreas

do conhecimento, sendo elas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017). Embora invoque a noção de interdisciplinaridade, a reforma esvaziou seu sentido ao substituir o diálogo entre saberes por agrupamentos temáticos superficiais e desconectados das epistemologias que sustentam as disciplinas.

Cientes dos desafios e necessidade de mudanças estruturais no campo do currículo, nossa proposta aposta no papel da docência e sua possibilidade de agenciar, epistemológica e politicamente, a construção curricular. Conforme argumenta Thiesen (2013, p. 598), mesmo que a organização formal do currículo imponha limites, isso não inviabiliza a prática de uma interdisciplinaridade efetiva: ela pode se manifestar na própria mediação entre docente, estudante e objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade se apresenta como um princípio ontológico da apropriação do conhecimento, e não como uma simples estratégia metodológica a ser aplicada. Nas palavras do autor:

[...] sustentamos que a interdisciplinaridade, como princípio ou como imanência, necessariamente forma parte dos processos de apropriação do conhecimento, sem, contudo, apresentar-se como exigência em processos de organização e prática de currículo. Defendemos que o currículo pode sim ser um movimento em favor da interdisciplinaridade, mas não a própria interdisciplinaridade (Thiesen, 2013, p. 598).

Por fim, é importante lembrar que a interdisciplinaridade não se resume à justaposição de conteúdos nem à adoção de projetos pontuais. Como defendem Aranha de Souza et al. (2022, p. 5), trata-se de uma abordagem teórico-prática que orienta aos docentes e aos pesqui-

sadores a desenvolverem suas práticas a partir de diferentes perspectivas, sem cair no erro de acreditar que “tudo tem relação com tudo”. Nesse sentido, exploramos, neste trabalho, as conexões possíveis e relevantes entre as disciplinas de Literatura, Artes e História, para abordarmos a história em quadrinhos *Burroughs* em suas potencialidades para aprendizagens significativas.

LINGUAGENS AUTÔNOMAS

Em muitos momentos as histórias em quadrinhos são levantadas como alternativa para processos de ensino aprendizagem, seja por atrair o jovem público aficionado, seja por carregar em si uma forte carga imagética e, assim, facilitar a apreensão de alguns conceitos. Para além dessas abordagens, as histórias em quadrinhos são valiosas no processo de ensino aprendizagem por tratar-se de uma linguagem autônoma, com características próprias, forma de comunicar única. Assim como outras linguagens – cinema, literatura, pintura, música, entre outras – a presença das HQs na sala de aula permite ao aluno o domínio de uma forma de expressão e um ambiente de conexão com o mundo. Como Barbieri afirma, a autonomia de uma linguagem – ser não apenas ferramenta, mas ambiente – permite que se crie ideias e pensamentos diferentes das outras; a formação de uma ideia quadrinhística só é possível no ambiente-linguagem dos quadrinhos.

Autonomia não é isolamento, esse ambiente pode ser atravessado por diversas outras linguagens, fato também perceptível nas HQs, que tem como característica a fácil absorção de diferentes códigos, o que inclusive dificulta as definições mais fechadas (Hatfield, 2005). No

âmbito do que distingue uma linguagem da outra, não apenas os códigos “quadrinhísticos” marcam essa linguagem (quadro, balão ou outros), mas o corte gráfico (Cirne, 1974), responsável pela descontinuidade gráfica da página das HQs e, por consequência, da escolha do que será posto em diálogo. Thierry Groensteen (2015) chama a superfície da HQ – em geral, a página de um livro – de dispositivo espaço-tópico, ou seja, um espaço de pensamento topográfico, em que a composição e perspectiva do que é mostrado constroem o que é sentido pelo leitor.

Essa compreensão nos permite trabalhar com uma abordagem que coloca a HQ em diálogo com a literatura, assim como quaisquer outras linguagens, e não como um subgênero – uma “literatura visual”, como muitas vezes já foi abordada. A relação entre essas linguagens e elementos contextuais, sócio-históricos, é a base para a reflexão que buscamos nesse texto, na busca de apresentar a intertextualidade como elemento interdisciplinar significativo.

TEXTO EM RELAÇÃO

O diálogo entre a literatura e as histórias em quadrinhos evidencia-se como um campo fértil para a análise das transformações do texto literário e da circulação cultural. A tradicional prática de adaptar clássicos literários para o formato dos quadrinhos, embora relevante, não esgota as possibilidades de interação entre essas linguagens. Ao lado dessas adaptações, observa-se a presença de diversas formas de intertextualidade, que vão além da simples transposição de enredo e estilo.

O conceito de intertextualidade foi desenvolvido por Julia Kristeva a partir da noção de dialogismo proposta por Mikhail Bakhtin (2002), a qual sustenta que todo texto é construído a partir de fragmentos de

outros textos, que são absorvidos, reelaborados e ressignificados. Essa concepção rompe com a ideia de originalidade absoluta e coloca em evidência a natureza relacional e histórica do texto.

No campo das histórias em quadrinhos, a intertextualidade manifesta-se tanto em adaptações literárias quanto em formas mais livres de diálogo, como alusões, citações, paródias, sátiras ou apropriações diretas. Cada uma dessas estratégias não apenas recupera elementos de uma obra anterior, mas também os insere em novos contextos discursivos e ideológicos, produzindo significados renovados, como no caso da obra *Burroughs*.

Um aspecto relevante da intertextualidade é sua capacidade de articular o texto atual não apenas com a obra a que se refere diretamente, mas também com o conjunto de produções que compõem determinado gênero discursivo, o que amplia o alcance do intertexto e insere a produção contemporânea em um sistema mais amplo de referências culturais. Essa lógica de intervenção intertextual não se limita à estrutura textual, mas abrange também elementos sociais, históricos e ideológicos. Ao resgatar obras canônicas ou temas literários consagrados, as histórias em quadrinhos não apenas recontam narrativas, mas também as reinterpretam à luz das questões contemporâneas, promovendo uma verdadeira recontextualização cultural.

As práticas intertextuais estão profundamente condicionadas pelos contextos de produção e recepção dos textos. O conhecimento prévio das obras envolvidas no diálogo é um fator que influencia diretamente a compreensão do interdiscurso proposto. Dessa forma, elementos socioculturais de cada época desempenham papel fundamental na forma como o texto é produzido, interpretado e ressignificado. O processo

comunicativo, nesse sentido, deve ser compreendido como uma construção histórica, que reflete as dinâmicas sociais do momento em que a obra é criada. A articulação entre texto e contexto é essencial para a análise crítica das estratégias intertextuais, especialmente no que se refere às transformações de sentido que elas operam.

Assim, o diálogo entre literatura e histórias em quadrinhos revela-se como um espaço de criação intertextual e intervenção cultural. A intertextualidade, entendida como uma prática discursiva que conecta diferentes textos, gêneros e contextos, propicia novas formas de leitura tanto da obra de origem quanto do texto atual. As análises de Bakhtin e Kristeva foram elaboradas tendo em vista inicialmente o campo literário. Entretanto, o dialogismo bakhtiniano refere-se, como discutido anteriormente, aos enunciados produzidos nas várias esferas da comunicação humana, não apenas na comunicação exclusivamente verbal escrita ou oral. Com Kristeva e sua noção ampliada de texto, pode-se pensar em textos não modelares, isto é, não exclusivamente verbais.

Ao evidenciar as múltiplas camadas de sentido presentes em uma narrativa, as HQs participam ativamente do debate cultural contemporâneo, reafirmando seu papel como linguagem artística autônoma e crítica.

ADAPTAÇÃO

William S. Burroughs (1914-1997), figura central da Geração Beat, destacou-se não apenas por sua postura contracultural e trajetória pessoal controversa, mas também por seu engajamento com o experimentalismo literário. Em colaboração com o artista inglês Brion

Gysin, desenvolveu, a partir dos anos 1960, a técnica do *cut-up*, considerada um marco na ruptura com os paradigmas narrativos tradicionais.

A técnica do *cut-up* consiste na fragmentação e reorganização de textos a partir de cortes e remontagens aleatórias ou parcialmente controladas. Herdeira direta das vanguardas europeias, especialmente do Cubismo e do Dadaísmo, a prática busca desmontar a linearidade da linguagem, propondo uma construção textual baseada na justaposição caótica e não sequencial de elementos discursivos (Oliveira, 2017).

Burroughs incorpora essa técnica de forma sistemática a partir de sua obra *Naked Lunch* (1959), marco inicial da chamada “segunda fase” de sua produção literária. Essa fase, conforme definido por Robinson (2011), é caracterizada por intensa experimentação formal e aproximação com a ficção científica. Entre os principais títulos desse período estão *The Soft Machine* (1961), *The Ticket That Exploded* (1962) e *Nova Express* (1964), obras que compõem a *Nova Trilogy*. Além destas, destacam-se também os textos experimentais reunidos em *Minutes to Go*, *The Exterminator* e *The Third Mind*, este último publicado postumamente em 1978.

A proposta de Burroughs com o *cut-up* não se restringe ao aspecto estético; trata-se de um esforço consciente para subverter os modos convencionais de percepção e estruturação da linguagem. Em entrevista concedida ao lado de Gysin, o autor afirma que:

Cut-ups tornam explícito um processo psico-sensorial que está acontecendo o tempo todo, de todo modo [...] alguém está lendo um jornal e seus olhos seguem a coluna [...] mas, subliminarmente, ele está lendo as colunas dos dois lados e está atento à pessoa sentada perto dele. Isso é um *cut-up* (Burroughs; Gysin, 1978, p. 8-9).

Esse relato evidencia que o *cut-up* não é meramente uma técnica de colagem textual, mas sim uma tentativa de representar literariamente a complexidade da experiência perceptiva humana. Segundo Burroughs, a mente não opera de forma estritamente cartesiana ou aristotélica, isto é, não processa o mundo em sequência lógica e linear. Pelo contrário, a percepção é simultânea, multifacetada e fragmentada, desafiando as convenções da linguagem racional e ordenada.

Para além da estética, a técnica do *cut-up* carrega implicações políticas significativas. Ao desmontar a estrutura linear da linguagem, Burroughs questiona o próprio papel da linguagem como instrumento de controle social. A linearidade, enquanto característica central da linguagem ocidental, é vista pelo autor como uma forma de aprisionamento do pensamento e da consciência. Nesse sentido, o *cut-up* torna-se um gesto de resistência, um exercício que visa descondicionar a mente humana, reativando sua capacidade de percepção crítica.

Peccioli (2012) observa que a proposta burroughsiana se insere em uma postura libertária, ao denunciar a linguagem como dispositivo de dominação. O autor propõe, assim, uma “desconstrução de uma instituição de controle e limitação da experiência humana”, entendendo a literatura como campo de intervenção política. Para Burroughs, “é pela linguagem que a mídia, servindo aos interesses daqueles que detêm o poder estatal, manipula os cidadãos para que se tornem idiotizados e desprovidos de individualidade” (apud Peccioli, 2013, p. 119).

A técnica do *cut-up*, concebida por William S. Burroughs, representa uma inovação radical no campo da literatura moderna, ao conjugar estética, percepção e crítica política. Sua prática evidencia uma

ruptura com os princípios da narrativa linear, propondo uma abordagem simultânea e fragmentária da realidade. Mais do que uma experimentação formal, o *cut-up* é uma intervenção contra o monopólio da linguagem enquanto instrumento de poder. Ao desafiar os limites do discurso normativo, Burroughs inaugura uma forma de escrita que busca libertar a consciência das amarras da lógica dominante, oferecendo à literatura uma nova função: a de resistência simbólica e cognitiva.

A ESPECIFICIDADE DO OLHAR HISTÓRICO E O DESAFIO DOS QUADRINHOS (PROVISÓRIO)

Burroughs, história em quadrinhos em que o artista visual brasileiro João Pinheiro revisita as circunstâncias históricas da contracultura e dos Estados Unidos na Guerra Fria e nos convida a fazer uma imersão na vida e no pensamento de William S. Burroughs. Esse olhar em retrospectiva suscita reflexões sobre as reminiscências do passado no atual século XXI e aproximações possíveis com o Brasil contemporâneo, como por exemplo, a banalização da violência, o racismo, feminicídio, a LGBTQIA+fobia, a polarização política etc.

Em diálogo com a obra *Juventude e Contracultura*, de Marcos Napolitano, podemos circunstanciar W. Burroughs como sujeito histórico e, por consequência, melhor explorar os sentidos históricos do quadrinho *Burroughs*. Desta feita, destacamos, conforme Napolitano, que W. Burroughs, com sua obra *Almoço nu* (1959), compõem o rol de publicações identificadas como geração *beat*. Em conjunto de produções como o poema “Uivo” (1956), de Allen Ginsberg e o livro *On the road* (1957), de Jack Kerouac, Burroughs criou uma linguagem, que

segundo Napolitano era: “direta, despojada, espontânea, coloquial, procurando expressar uma nova consciência de um mundo plural e em movimento. (2023, p. 25).

De modo impressionante, João Pinheiro imprime marcas da personalidade de W. Burroughs no quadrinho homônimo, ao dar forma às contradições, belezas e misérias próprias da condição humana. Essa complexidade é evidenciada, por exemplo, na representação do assassinato de Joan Vollmer Burroughs, na dependência química, nas alucinações recorrentes e na atmosfera de delírio que atravessa a narrativa. O personagem que emerge é uma síntese das ambiguidades de seu tempo: ao mesmo tempo lúcido e perturbado, crítico e autodestrutivo, como vemos em trechos como esses: 1) “A linguagem é um vírus vindo do espaço” (Pinheiro, 2015, p. 11); 2) “A palavra é uma arma revolucionária” (Pinheiro, 2015, p. 34); 3) “O controle vai se espalhando pelo mundo como uma serpente de muitas cabeças. Anunciando um futuro de controle absoluto. Sonhos são monitorados, pensamentos direcionados... todas as palavras são gravadas” (Pinheiro, 2015, p. 35).

A apresentação gráfica valoriza não apenas o escritor, como também os contextos culturais e subjetivos que moldaram sua trajetória. Carregado de elementos, as imagens revelam por si só um excesso, que se soma a desenhos ora mais realistas, ora repleto de ruídos e pequenas distorções. São nessas circunstâncias que se inscreve uma das figuras mais emblemáticas da geração *beat*, movimento cujas características Marcos Napolitano descreve algumas produções nos seguintes termos:

Nessas obras, desenhou-se o retrato do artista jovem inconformista, libertário, experimental, cuja sociabilidade era marcada pela boemia literária das grandes cidades norte-americanas. No lugar de templos de

produção e do consumo e no lugar das casas familiares organizadas com seus jardins e garagens, estava a boêmia urbana, que para os *beats* era o espaço do ócio, do prazer, da subjetividade “improdutiva” de indivíduos que tinham por opção uma vida marginal e alternativa e moravam em espeluncas nas áreas desvalorizadas da cidade (Napolitano, 2023, p. 25).

De um lado, essa ambientação caracteriza os modos de ver e viver dos *beat* e, por outro, evidencia a experiência subjetiva de uma geração que, embora tenha vivido o pós-guerra, carregava as marcas dos traumas e deslocamentos provocados pelo conflito. Em outras palavras, a geração *beat* foi um movimento composto por pessoas jovens e adultas que testemunharam o fim da Segunda Guerra Mundial, mas estavam conscientes dos impactos da guerra, especialmente no campo da cultura. Essa geração não passou incólume aos crimes contra a humanidade e altos índices de mortalidade da guerra, por consequência, Napolitano destaca que foi uma marca da geração *beat*:

[...] a crise do sentido da vida individual e coletiva e o imperativo moral de lutar pela liberdade em meio à violência e à opressão dos sistemas políticos estimulava um novo pensamento crítico. A corrida nuclear entre as novas potências que dividiam o mundo entre os blocos capitalista e socialista – Estados Unidos e União Soviética – fazia crescer o medo de uma futura guerra cujo resultado seria a virtual extinção da espécie humana. Esse “mal-estar” contemporâneo, portanto, tinha sólidas bases históricas (2023, p. 22–23).

Marcas desse mal-estar encontram-se na desconfiança do avanço tecnológico e seu potencial destruidor e controlador, combinada com a ideia de que a tecnologia apresentava desenvolvimento exponencial. Essa atmosfera de angústia e crítica impulsionou parte da juventude a buscar outras formas de existência e enfrentamento simbólico. A esse

respeito, Napolitano aponta: “Para alguns jovens mais intelectualizados da Europa e dos Estados Unidos, a rebeldia tinha, sim, causa: a afirmação da liberdade existencial e o compromisso de denunciar todas as opressões, sobre o corpo e sobre a mente” (2023, p. 22– 23). O personagem Dr. Benway é amostra dessa questão, especialmente em falas como essa: “Na verdade, ele está um pouco desatualizado diante das últimas descobertas tecnológicas de lavagem cerebral e coisa e tal... Aliás você ficaria abismado com a eficiência das técnicas modernas não violentas de dominação, todas derivadas do consumismo, como projeto político de controle social” (Pinheiro, 2015, p. 25).

Por outro lado, outras marcas desse mal-estar foram atualizadas na obra de João Pinheiro em cenas de banalização da violência de Estado e das massas, com falas como “bandido bom é bandido morto” e “acho bem feito”, em cenas apresentadas pelo narrador da seguinte maneira: “Assassinato. A multidão delira com isso, eles mal podem se conter, adoram um defunto, são curiosos, é lógico... Já começaram a distribuir veredicto” (Pinheiro, 2015, p. 71).

Outra violência típica do contexto da Guerra Fria e que se reacendeu na contemporaneidade é o anticomunismo. Em *Burroughs* nos deparamos com a triste cena de espancamento público de um jovem “acusado” de comunista por afirmar: “O mundo vai explodir quem tiver de sapato não pode sobrar, não pode sobrar!” (Pinheiro. 2015, p. 84), a reação é violenta com uma sequência destas denominações:

- Vejam, é um vermelho sujo!
- Traidor!
- Subversivo!
- Este é um país livre
- Porco comunista
- Traidor sujo!

- Rato vermelho
- Subversivo
- Anão espião (Pinheiro. 2015, p. 84).

Além da cena de violência em si, o quadrinho incluiu a repercussão dela nos noticiários. Com isso, nós nos deparamos com narrações jornalísticas como: “Um anão identificado como um espião soviético, foi devidamente punido por bons cidadãos americanos” (Pinheiro, 2015, p. 86).

Recentemente, o Brasil foi tomado pelo ódio anticomunista, e cenas ou falas de violência de cunho político semelhantes ao do quadrinho marcaram os noticiários nacionais. Interessante que Pinheiro destaca esse fenômeno em 2015, quando a polarização no Brasil não tinha atingido as proporções alcançadas a partir da eleição presidencial de 2018, mas o movimento estava em curso, tendo em vistas as manifestações de 2013, motivadas pelas ondas de protestos contra as tarifas de transportes públicas, as quais se desdobraram em reivindicações do *Impeachment* da presidente Dilma, por exemplo.

Outra atualidade de *Burroughs* são os crimes de LGBTQIA+fobia, pelos quais, infelizmente, sem dificuldade é possível fazer relação do passado com o presente para refletir o caso dos EUA, assim como o do Brasil.

E o assassinato de bich... quer dizer... de homossexuais, diariamente, gera preocupação nas autoridades. A cidade registrou 33 homicídios de gays e travestis, somente nesse último mês, no ano passado, foram registrados 338 assassinatos por razões homofóbicas, o que significa uma morte a cada 26 horas.

[...]

A região central se transformou em um palco de guerra hoje, mais de mil pessoas participaram de uma revolta, sem precedentes, que aos poucos foi se espalhando por toda a cidade.

Houve registros de violência em confrontos entre revoltosos e policiais e atos de vandalismo (Pinheiro, 2015, p. 86)

Assim, o quadrinho de João Pinheiro, ao promover uma abordagem biográfica de W. Burroughs, convida para um mergulho no universo estético e filosófico da geração *beat*, do mesmo modo que mobiliza, em diferentes camadas textuais e visuais, temáticas que reverberam no presente — como o anticomunismo, a LGBTQIA+fobia, a banalização da violência, a crise do sentido da vida e a marginalização de subjetividades dissidentes. Ao revisitar o passado, o artista não busca representá-lo de forma linear ou fechada, mas sim provocar reflexões sobre as formas de narrá-lo e compreendê-lo a partir de questões contemporâneas. Nesse movimento, sua obra se abre como um potente recurso para o Ensino interdisciplinar, pois no ensino de História possibilita aos estudantes pensar o passado não como algo cristalizado, mas como campo de disputas de sentido, sempre atravessado por olhares do presente, em Artes e Literatura, além da representação do seu tempo como linguagens artísticas, podemos refletir a experimentação artísticas, como a técnica *cut-up*, que é utilizada em ambas as obras e não se prender apenas há uma linha do tempo da literatura ou artes, mas sim refletir suas linguagens com o engajamento dos momentos históricos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *BURROUGHS* NA SALA DE AULA.

Dessa maneira, a partir dos documentos educacionais como a BNCC que "(...) propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real,

a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, p. 15) que entendemos a importância da interdisciplinaridade e objetivando incentivar a quebra de conceitos de ensino já questionados no sistema disciplinar como, por exemplo, na aprendizagem histórica que, pelo menos desde os anos 1980, vem se defendendo no Brasil na área do Ensino de História é aquela que não se limita à memorização de nomes e datas sobre o passado (Cunha, 2010). Defendemos uma formação histórica que emancipa o sujeito, ou como definiu Jörn Rüsen: “Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário” (2007, p. 95). E em Literatura, a qual enfrenta, entre diversas questões, o distanciamento entre a realidade dos alunos e as práticas pedagógicas, resultando no desinteresse pela leitura. Junto a isso estão as metodologias de ensino de leitura literária tradicionais, geralmente fixadas no modelo o qual Rildo Cosson (2020) intitula como “paradigma histórico-nacional”. Segundo o autor, esse modelo orienta, há muito tempo, o ensino de literatura a partir da reconstrução de uma suposta nacionalidade. Assim, o ensino é organizado de modo a abordar autores e obras que vão desde a Idade Média portuguesa até autores brasileiros contemporâneos, e essa lógica “diminui ou restringe o caráter ficcional da literatura” (Cosson, 2020, p.46-47), dando espaço maior à História da literatura e não a linguagem literária em si. Com isso, o ensino interdisciplinar aumenta o leque de possibilidades, pois ao trazer a linguagem artística das histórias em quadrinhos que dialogam diretamente com a literatura e a história, o professor pode

se preocupar em trabalhar em como a ficcionalidade das artes que experienciam suas linguagens vão tratar as questões históricas e trazer uma reflexão mais profunda do passado em relação a contemporaneidade.

Nesse sentido, o uso do quadrinho Burroughs em sala de aula, pode ser uma interessante alternativa para pensar o sujeito as identidades na História, junto ao olhar artístico, nesse caso experimental, de maneira a suscitar o reconhecimento de trajetórias diversas e marginais nos Estados Unidos do Pós-Guerra. Com o objetivo de superar versões do passado homogêneas que resumem essas circunstâncias históricas à corrida espacial, à emergência do imperialismo estadunidense, tendo em vista que Burroughs complexifica a relação entre sujeito e tempo, entre memória e linguagem. Ao trazer as continuidades do passado no presente — como o anticomunismo, a LGBTQIA+fobia, a banalização da violência e a crise do sentido da vida —, a obra estimula reflexões que transcendem os limites narrativa tradicional disciplinar que ainda ronda a escola e convida os jovens a construir sentidos históricos e artísticos para a vida.

Como alternativa, pensamos em um olhar a partir da interdisciplinaridade, ou seja, ensino em diálogos com as outras disciplinas – no caso Artes, História e Língua Portuguesa – e, diante disso, um olhar intertextual com obras de diversas linguagens – literatura e histórias em quadrinhos – abordando questões dentro das três disciplinas e fazendo com que os alunos relacionem os conteúdos que são abordados nelas, além de buscar relacionar obras e autores de diferentes épocas em movimentos que se cruzam. Desse modo, abre-se a possibilidade

de aprender a ler literatura por meio de discussões mais contemporâneas, aproximando as leituras do universo dos alunos do Ensino Básico.

O diálogo entre a literatura e as histórias em quadrinhos evidencia-se como um campo fértil para a análise das transformações do texto literário e da circulação cultural. A tradicional prática de adaptar clássicos literários para o formato dos quadrinhos, embora relevante, não esgota as possibilidades de interação entre essas linguagens. Ao lado dessas adaptações, observa-se a presença de diversas formas de intertextualidade, que vão além da simples transposição de enredo e estilo, junto a isso relacionando com o ensino de história e artes.

REFERÊNCIAS

- ARANHA DE SOUZA, M; et. al. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 35, núm. 1, 2022, Enero-Junio, p. 4-25 Universidade do Minho Braga, Portugal.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

- BURROUGHS, W. S.; GYSIN, B. **The Third Mind**. New York: Viking Press, 1978.
- OLIVEIRA, M. M. William S. **Burroughs**: linguagem e fragmentação. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2017.
- CUNHA, M. F. Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula. In: **Perspectivas históricográficas** (org.) Raphael Nunes Nicoletti. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- NAPOLITANO, M. **Juventude e Contracultura**. São Paulo: Contexto, 2023.
- PECCIOLI, F. **Linguagem como Parasita**: Literatura e Poder em William S. Burroughs. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- PECCIOLI, F. **Burroughs e o Corte da Linguagem**: O cut-up como Técnica de Rebelião. Revista Estudos Anglo-Americanos, n. 39, 2013, p. 115–130.
- ROBINSON, P. **Burroughs and the Metaphysics of Cut-Up**. London: Routledge, 2011.
- RÜSEN, J. **História Viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.
- THIESEN, J. S. A Interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan. / jun. 2007.
- THIESEN, J. S. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013

Imagens do gótico em *Sandman*, de Neil Gaiman

Débora Ballielo Barcala

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A estética gótica, com suas raízes na arquitetura medieval e sua evolução através da literatura, do cinema e das subculturas contemporâneas, tem se mostrado um campo fértil para a análise de obras que exploram o sombrio, o fantástico e o liminar. Entre essas obras, destaca-se *Sandman*, de Neil Gaiman, uma série de histórias em quadrinhos que transcende os limites do gênero ao incorporar elementos do gótico em múltiplas camadas narrativas, visuais e simbólicas.

Este texto propõe uma leitura de *Sandman* a partir das imagens e temas do gótico, traçando paralelos entre a arte gótica medieval, o romance gótico dos séculos XVIII e XIX, e suas ressignificações na cultura pop contemporânea. A análise parte da arquitetura e da pintura gótica, passa pela literatura de horror e mistério, e culmina na representação da subcultura gótica, evidenciando como Gaiman absorve e reconfigura esses elementos em sua narrativa.

A abordagem adotada é interdisciplinar, combinando estudos literários, teoria da arte, psicanálise e cultura visual, com o objetivo de demonstrar como *Sandman* não apenas dialoga com o legado do gótico, mas também o reinventa, desafiando dicotomias morais e propondo novas formas de representação do estranho, do sublime e do simbólico.

Antes de prosseguir com a exposição, no entanto, faz-se necessário dedicar algumas palavras a introduzir o polêmico autor. Neil Richard Gaiman nasceu em 10 de novembro de 1960, em Portchester, Hampshire, Inglaterra. Desde jovem, demonstrou grande interesse por literatura, especialmente por autores como C. S. Lewis, J. R. R. Tolkien e G. K. Chesterton. Iniciou sua carreira como jornalista e crítico literário.

Sua estreia no mercado norte-americano de quadrinhos ocorreu em 1988 com a minissérie *Orquídea Negra*, publicada pela DC Comics. No ano seguinte, Gaiman criou sua obra mais icônica: *The Sandman*, uma série de histórias em quadrinhos que revolucionou o gênero ao mesclar mitologia, literatura, filosofia e horror gótico. A série foi publicada pelo selo Vertigo e se tornou um marco na história dos quadrinhos, sendo aclamada tanto pela crítica quanto pelo público.

Além de *Sandman*, Gaiman é autor de romances de fantasia como *Deuses Americanos*, *Stardust*, *Coraline* e *O Livro do Cemitério*, muitos dos quais foram adaptados para o cinema e a televisão. Seu estilo é marcado por uma fusão entre o fantástico e o cotidiano, com um tom lírico e, por vezes, sombrio.

Apesar de se colocar sempre publicamente como aliado da causa feminista, no ano de 2024, após a decisão desta autora de analisar sua obra, surgiram várias acusações contra Gaiman de abuso e agressão

sexual¹. Em julho de 2024, o podcast *Master*, da Tortoise Media² dedicou quatro longos episódios a expor e comentar as primeiras denúncias e seu trabalho de verificação de fatos e, em janeiro de 2025, a New York Magazine³ publicou entrevistas com oito mulheres que acusam o escritor, quatro das quais o fizeram pela primeira vez. Tais denúncias nos lembram inclusive da história de Calíope em *Sandman* (ver Figura 1) e levaram ao cancelamento de várias séries baseadas em sua obra que estavam sendo produzidas por plataformas de *streaming*, incluindo *Sandman*, produzida pela *Netflix*, que contará apenas com uma segunda e última temporada prevista para estreiar em junho de 2025.

Figura 1 – Painel de *Sandman* nº 17 – Dream Country: Calíope



Fonte: Fonte: *Sandman* Edição Definitiva v. 1

Assim, falar sobre a obra de tal autor agora pode parecer despropositado ou até uma tentativa de abafar as sérias acusações que ele enfrenta. Isso não poderia estar mais distante de minha intenção. É

¹ Uma notícia sobre o assunto em português pode ser consultada no link: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c1kmnynwozoo>

² Disponível em: <https://www.tortoisemedia.com/listen/master-the-allegations-against-neil-gaiman>

³ Disponível em: <https://nymag.com/press/article/on-the-cover-the-side-of-neil-gaiman-his-fans-never-saw.html>

meu desejo sincero que todas as acusações e denúncias contra o autor em questão e contra qualquer outra pessoa envolvida no universo da literatura, famosa ou não, sejam tratadas com seriedade pelas instituições competentes e que todas as pessoas vitimadas recebam justiça.

Todavia, destaco que uma obra do porte de *Sandman*, que se estende por 75 fascículos e 13 arcos, não foi produzida apenas por Neil Gaiman. Embora seu nome seja creditado como o autor principal, Gaiman foi responsável pela idealização e pelo roteiro, mas o texto final conta com a colaboração de diversos outros artistas como Sam Kieth e Mike Dringenberg na arte, Daniel Vozzo nas cores e Karen Berger como editora original. Além disso, leitores brasileiros contam também com a tradução de Jotapê Martins/FD, letras de Daniel de Rosa e edição de Fabiano Denardin.

Essa multiplicidade de colaboradores conferiu à obra uma diversidade estética que enriquece sua narrativa e dialoga com diferentes tradições visuais e simbólicas. Entre essas tradições, destaca-se a presença marcante de elementos do imaginário gótico, cuja compreensão histórica pode lançar luz sobre muitas das escolhas estilísticas e temáticas presentes em *Sandman*.

FUNDAÇÕES GÓTICAS

Iniciado no período da alta idade média, entre 1150 e 1450, o gótico se desenvolveu principalmente como um estilo de arte arquitetônica, identificada na construção das catedrais da igreja católica, inicialmente na França e irradiando-se por toda a Europa (ver Figura 2). A principal característica que diferenciava essas novas catedrais das

igrejas anteriores era a presença de arcos transversais ogivais que conferiram altivez, leveza e altura a construções gigantescas (Charles; Carl, 2017, p. 8), como é possível verificar nas figuras 3 e 4. A verticalização das igrejas, com suas abóbadas e enormes janelas adornadas parecia uma tentativa de alcançar o céu, se afastar da terra e causar em quem entrava, uma sensação de pequenez humana diante do sobrenatural e do divino. As catedrais eram adornadas com vitrais e pinturas que narravam cenas bíblicas para “educar” os iletrados e incutir-lhes um senso de temor.

Figura 2 – Catedral da Cantuária (Canterbury, Inglaterra)



Fonte: <https://images.app.goo.gl/DWVsbfoakfwsQWf7>

Figura 3 – Interior da Catedral da Cantuária



Fonte: <https://images.app.goo.gl/NrGnd5dvtsmraSAp6>

Figura 4 – Interior da Catedral da Cantuária



Fonte: <https://images.app.goo.gl/uknnzi792ij5SYLv6>

A construção da Catedral de Canterbury, situada no sudeste da Inglaterra, iniciou-se no século XI; no entanto, sua configuração mais reconhecida atualmente resulta das reformas e ampliações realizadas a partir do final do século XII, após o incêndio de 1174. Essas obras

marcaram a introdução do estilo gótico na arquitetura inglesa, influenciado diretamente pelo gótico francês. Caracterizado por arcos ogivais, abóbadas de ogiva e vitrais elaborados, o estilo gótico conferiu à catedral uma verticalidade impressionante e uma atmosfera de transcendência espiritual. A reconstrução do coro em estilo gótico, sob a supervisão do arquiteto William of Sens e, depois, William the Englishman, incorporou elementos como arcobotantes e clerestórios, que permitiam paredes mais altas e janelas maiores. Assim, a Catedral de Canterbury tornou-se não apenas um centro de peregrinação religiosa — sobretudo após o martírio de Thomas Becket em 1170 —, mas também um marco da transição arquitetônica do românico para o gótico na Inglaterra.

Nesse ponto, é possível traçar paralelos com *Sandman* e seu castelo no mundo do Sonhar, cuja arquitetura remete de forma direta às construções góticas, tanto em termos formais quanto simbólicos. O castelo de Morfeu configura-se como uma representação poderosa do imaginário gótico, tanto em sua arquitetura quanto em sua atmosfera simbólica. Localizado no coração do Sonhar — o reino onírico governado por Morfeu, o Senhor dos Sonhos —, o castelo mistura elementos medievais com traços sombrios e fantásticos que evocam o gótico literário e visual (ver Figura 5). Com suas torres altas e retorcidas, salões vastos envoltos em sombras, vitrais intrincados e corredores labirínticos, o castelo remete às catedrais e castelos góticos, tradicionalmente associados à tensão entre o sublime e o tenebroso, relação que fica ainda mais evidente na representação do castelo destruído em sua adaptação para a série televisiva (ver Figura 6). Essa interseção entre o visual, o simbólico e o espiritual também se manifesta na pintura gótica, espe-

cialmente nas representações religiosas da Idade Média e do Renascimento, cujas inovações técnicas e estruturais dialogam, em muitos aspectos, com a estética narrativa de *Sandman*.

Figura 5 – Castelo do Sonhar



Fonte: Sandman Edição Definitiva v. 1

Figura 6 – Castelo do Sonhar na série *Sandman* da plataforma *Netflix*



Fonte: <https://images.app.goo.gl/3Rn4vhgYqnpKfHQAA>

Essa mesma sensibilidade estética e simbólica do gótico também se manifesta nas artes visuais, especialmente na pintura religiosa medieval e renascentista. A pintura gótica traz inovações técnicas, como as dimensões menores, propiciando que a arte fosse móvel, diferentemente dos afrescos, com uso de pintura em madeira e tintas à base de óleo. Das pinturas e ricas decorações feitas nas caixas de madeira utilizadas para armazenar e transportar relíquias religiosas – os relicários – começam a surgir os retábulos. Retábulos nada mais são que painéis de madeira dobráveis, seja na forma de um díptico, com dois painéis, ou de um tríptico, com três. O políptico, um retábulo com mais de três painéis, era bem mais raro (Charles; Carl, 2017, p. 11). As dimensões dos retábulos variavam, e eles em geral traziam cenas bíblicas do juízo final, do purgatório ou de martírios, muitas vezes utilizadas para amedrontar os fiéis sobre o que ocorreria àqueles que não fossem salvos, ou imagens da Virgem e da maternidade, envolvendo o aspecto da graça divina.

Os retábulos — especialmente os polípticos — configuraram-se como obras de arte compostas por painéis que narram cenas sequenciais, de modo surpreendentemente semelhante à estrutura dos quadrinhos e *graphic novels*. Podemos observar essa estrutura narrativa visual na obra dos holandeses Hubert e Jan Van Eyck, políptico da *Adoração do Cordeiro Místico* (1432), Lorenzo Monaco (*Adoração dos Magos*, 1421-22), Giotto di Bondone (*A Madona e o Menino Entronado com Anjos e Santos*, 1310), Pietro Lorenzetti (*Nascimento da Virgem*, 1342), incluindo suas ricas molduras. Como aponta Julia Round (2014), o espaço entre os painéis nos quadrinhos pode ser interpretado como uma cripta — um espaço lacunar, fechado, cujo sentido emerge a partir da interpretação de quem lê.

EVOLUÇÃO DO GÓTICO LITERÁRIO

Entre os críticos literários, não existe muito consenso sobre o que de fato constituiria o gótico ou qual seria sua função. No início do que se considera literatura gótica em língua inglesa, no século XVIII com obras como *O Castelo de Otranto*, de Horace Walpole e os romances de Ann Radcliffe, o romance gótico parece representar uma sociedade em mutação que deixa de lado os valores medievais (góticos) e católicos, em se tratando de Inglaterra que neste momento é uma nação majoritariamente protestante, para adotar valores modernos e mais racionais. Os primeiros romances góticos, como *O Castelo de Otranto*, introduziram elementos como o cenário histórico e arquitetônico feudal, o herdeiro nobre deposto e maquinações fantasmagóricas e sobrenaturais (Botting, 2012). Dessa forma, tais textos parecem sempre trazer uma relação com um passado histórico que já não faz mais sentido e

opor seus heróis (e principalmente heroínas) a forças sobrenaturais malignas que são, por fim, derrotadas.

Figura 7 – Políptico da *Adoração do Cordeiro Místico* (1432), Hubert e Jan Van Eyck



Fonte: Livro *Gótico* Folha de S. Paulo, 2017.

No entanto, o gótico parece persistir e se modificar como estilo artístico, se adaptando aos novos tempos, conforme afirma Palmer (1999):

O gótico também se destaca por sua mobilidade, e outra característica que exhibe — e que ajuda a explicar seu poder de sobrevivência — é sua capacidade de se reconstituir de forma renovada à luz das mudanças sociais e culturais. Desde seu surgimento no século XVIII, ele assumiu uma variedade de manifestações e formas diferentes, adaptando-se e se desenvolvendo em resposta às transições nas modas literárias e intelectuais. Originando-se na década de 1780 como um desdobramento do romance nas obras de Matthew Lewis e Ann Radcliffe (populares entre os leitores por seus cenários arcaicos, representações de eventos

sobrenaturais e evocação do terror), o gênero avançou para o século XIX, onde, influenciado pelo Romantismo, gerou um novo conjunto de temas e motivos. (p. 2)

Figura 8 – Adoração dos magos (1421-22), de Lorenzo Monaco



Fonte: Fonte: Livro Gótico Folha de S. Paulo, 2017.

Assim, no século XIX, escritores considerados góticos como Mary Shelley, incluíram, além da heroína inocente e do vilão perverso, as figuras do vampiro, do personagem que busca conhecimento ilícito e do andarilho. O motivo do duplo também ganha destaque em obras como *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. O gótico passa então a se fragmentar e diversificar em narrativas de fantasmas, de experiências inexplicáveis, de terror psicológico e da representação de estados obsessivos da mente, como em obras de Henry James, H. P. Lovecraft, Edgar Allan Poe e E.T Hoffman, autor do conto “O Homem de Areia”, ou Sandman.

Já no século XX, tais características do gótico ganham as telas de cinema, e, após a década de 80, viram toda uma subcultura que se volta para ler e reinterpretar a literatura do século XIX à sua maneira, frequentemente se aliando ao monstruoso e reavaliando o papel da ciência e da burguesia como vilã em tais obras. Uma característica marcante do "Novo Gótico" do século XIX foi a substituição do elemento sobrenatural pelo elemento psicológico, onde mistérios encontram explicações racionais. A partir desse ponto, a literatura gótica passa a atrair atenção crítica séria para obras que eram, até então, desprestigiadas e que hoje estão entre as mais lidas.

ELEMENTOS SIMBÓLICOS E VISUAIS EM *SANDMAN*

O gótico é tão difícil de caracterizar quanto é controverso. Contrariamente à estabilidade, o gótico e a crítica contemporânea partilham uma consciência da mutabilidade, onde a história e as narrativas históricas são instáveis, sem fundações seguras (Punter, 2012). Relembrando a frase de Hamlet, quando confrontado com a mensagem do fantasma do pai, o gótico literário nos assombra com a ideia de que "há mais coisas entre o céu e a terra do que imagina nossa vã filosofia". Portanto, o gótico sempre procurou demonstrar que não existem fundações seguras, já que o "Gótico" ressoa tanto com ansiedades e medos relativos a crises e mudanças no presente quanto com os terrores do passado (Botting, 2012). Tentativas de associá-lo a um movimento político sempre falham, conforme nos explica Palmer (1999):

O gótico é controverso de outras maneiras também. O debate gira em torno de seu valor literário e das contradições entre radicalismo e con-

servadorismo que os textos que o exemplificam codificam. [...] As narrativas góticas são potencialmente subversivas na medida em que desafiam perspectivas realistas e investigam dimensões da experiência que a ficção realista tende a ignorar ou reprimir. Além disso, frequentemente focalizam atos de transgressão sexual ou social. No entanto, muitas obras da ficção e do cinema góticos, especialmente aquelas inseridas na vertente popular do horror, reproduzem os valores da cultura dominante. Como resultado, elas contêm ou neutralizam as percepções e pontos de vista subversivos que o gênero inscreve, caso fossem tratados de forma politicamente desafiadora. (p. 3)

Ainda assim, é fácil perceber como tais motivos comuns ao gótico estão presentes na série *Sandman*, a começar pelo protagonista Morfeu, ou o Sonho, um dos perpétuos que remonta à figura mítica da divindade grega do sonho, capaz de assumir qualquer forma humana e aparecer nos sonhos das pessoas e do homem de areia que viria roubar os olhos das crianças que se recusavam a dormir quando ordenadas pelas mães, motivo do conto de Hoffman e explicado por Freud em seu ensaio “O infamiliar” (1919). Logo, o elemento do sobrenatural e do “estranho” já aparecem logo de cara, dando lugar a uma série de acontecimentos inexplicáveis pela lógica racional.

No início da saga, Morfeu é aprisionado por um mago em busca da imortalidade, numa tentativa de aprisionar a Morte, o Roderick acaba por aprisionar o Sonho e, recusando-se a libertá-lo, o mantém refém sem seus objetos mágicos – o rubi, a areia e o elmo – por 70 anos. Nesse período, a humanidade experimenta todos os tipos de distúrbios do sono, desde pessoas que não conseguem dormir, até pessoas que só tem pesadelos e pessoas que não conseguem acordar e sofrem diversas violências por essa razão. Importante destacar que nesse período a Europa passa por diversos conflitos incluindo a Segunda Guerra Mundial, que se tornaria fonte artística de diversas obras questionando se

o horror viria de fato de elementos sobrenaturais ou da própria razão e ciência humanas.

Durante o cativeiro de Morfeu, o senhor dos sonhos, seu reino, o Sonhar, um universo paralelo habitado por todas as criaturas que figuram em sonhos e pesadelos, fica sem liderança e organização, gerando imagens de decadência e destruição característicos de romances góticos. Uma das coisas fora de ordem que ocorre é a fuga dos pesadelos, incluindo o Coríntio, um pesadelo que remonta ao vampiro (e talvez ao zumbi) pois ele possui bocas no lugar de olhos e, extremamente violento e obcecado pelo olhar alheio, mata pessoas, roubando-lhe os olhos que são posteriormente consumidos.

No mesmo ensaio em que explica a sensação de “infamiliaridade” ou estranheza que certas manifestações artísticas nos causam, Freud explica que os olhos ou, mais especificamente, o medo de perdê-los remonta ao medo da castração figurada, isto é, do medo da perda do poder fálico (simbólico), que o Coríntio tenta de toda forma adquirir. É notável que a personagem represente um pesadelo comum, e, portanto, um medo reprimido que retorna no momento dos sonhos, causando tal sensação de terror, estranheza ou “infamiliaridade”.

Além disso, a série também traz a figura da heroína inocente que precisa ser encontrada pelo protagonista na figura de Rose, neta de uma menina que cresceu e gerou uma filha enquanto dormia devido ao cativeiro do Sonho. Rose é considerada um vórtice, capaz de transitar entre o mundo dos humanos e o Sonhar e atrair para si os sonhos e pesadelos. Rose é uma figura que prenuncia a destruição do Sonhar.

De acordo com Sandra Sirangelo Maggio, Gaiman também subverte as tradicionais dicotomias morais frequentemente presentes no

gótico. Os Perpétuos em Sandman (Sonho, Morte, Destino, Destruição, Desejo, Desespero e Delírio) são apresentados como entidades eternas e isentas de conotações éticas, não sendo nem morais nem imorais e situando-se para além das dicotomias usuais. Isso questiona a tradicional luta entre o bem e o mal que permeia muitas narrativas góticas.

A investigação da literatura gótica, sobretudo em suas manifestações modernas, leva inevitavelmente à consideração de como seus temas, estéticas e tensões foram apropriados e ressignificados por subculturas contemporâneas. O gótico, enquanto linguagem estética e simbólica, extrapolou os limites do texto literário para se materializar em modos de vestir, de se expressar artisticamente e de construir identidades. *Sandman*, ao incorporar e reconfigurar diversos elementos do gótico tradicional, não apenas homenageia essa tradição como também espelha sua presença viva nas culturas urbanas alternativas, especialmente na subcultura gótica. A série de Gaiman, portanto, funciona como um elo entre o gótico literário e sua encarnação pós-moderna, revelando como antigos temas — como a morte, o sonho, a decadência e o sublime — ganham novos contornos em um cenário cultural em constante transformação.

SUBCULTURAS GÓTICAS CONTEMPORÂNEAS

Quando ouvimos a palavra gótico atualmente podem vir à nossa mente imagens de pessoas vestidas de preto, cabelos desgrenhados, tachas e maquiagem pesada com preta (Goulart, 2022) e talvez façamos associações a bandas de rock com letras envoltas em sentimentalismo, atmosfera obscura e um tanto quanto melancólica (Goulart,

2022). Essa imagem do gótico está mais atrelada à subcultura urbana gótica, denominada em inglês como *Goth*, nascida no pós-punk dos anos 1980, e cuja estética está muito presente em *Sandman*, especialmente na aparência das personagens Morfeu e Morte, conforme pode ser visto na comparação entre as figuras 9 e 10.

Figura 9 – Morfeu e Morte em quadro do nº 8 – *O Som de Suas Asas*



Fonte: Sandman Edição Definitiva v. 1

Spooner (2012) aponta o lançamento da canção “Bela Lugosi’s Dead” (1982), da banda inglesa Bauhaus (Figura 10) como o momento inaugural dessa subcultura, no qual as táticas para chocar os ouvintes se voltam ao macabro. Na sequência, artistas como The Cure (banda que aparece mencionada como um poster de *Boys Don’t Cry* ao fundo de um quadro, conforme Figura 11) e The Sisters of Mercy (Figura 10) lançam gravações semelhantes e adotam uma estética de rostos pálidos e roupas pretas que contagia seus ouvintes e se transforma num estilo de vida. Dessa forma,

O movimento que ficou conhecido como Goth converteu o Gótico em estilo de vida: seus adeptos apreciavam — e continuam a apreciar — os temas e motivos da literatura gótica traduzidos em estilo de vestuário, música, decoração de casas e de clubes, e até em atividades sociais —

desde assistir a filmes de horror até participar de piqueniques em cemitérios. (Spooner, 2012, p. 350, tradução própria)

Figura 10 – Bandas *Bauhaus* à esquerda e *Sisters of Mercy* à direita na década de 1980



Fonte: <https://images.app.goo.gl/wGrScx6qvuciJFDY8> e
<https://images.app.goo.gl/apmpv4Cgs1QzQbCu5>

O gótico absorveu do cinema e da literatura temas do insólito e do mistério com um tom mórbido e melancólico, além de uma estética teatral exagerada (Goulart, 2022) e, apesar das diferenças em gostos e preferências entre os próprios adeptos da cultura gótica, eles desenvolveram uma identidade visual bastante coerente e reconhecível, como “preferência por preto e tons profundos de joias, tecidos fetichistas, elementos vitorianos, delineador em abundância, cabelo tingido de preto e desfiado ou adornado com dreadlocks ou extensões coloridas, e calçados elaborados” (Spooner, 2012, p. 350, tradução própria). Portanto, “o estilo gótico adota a atitude do dândi baudelaireano ao

valorizar o artifício acima da natureza e abraçar a beleza na decadência” e uma maneira de fazê-lo é por meio de buracos, rasgos e remendos nas roupas, já que tais elementos representam a antítese da perfeição e sinalizam para a fragmentação e a decadência, como uma dramatização da fragmentação do corpo e da alma ou sua tentativa de remendá-los como no monstro criado por Victor Frankenstein.

Figura 11 – Pôster da banda *The Cure* e sua menção no nº 11 – *Dia de Mudança de Sandman*



Fonte: <https://images.app.goo.gl/zYT9KVKxbfzhNxin7> e *Sandman* Edição Definitiva v. 1

Para Round (2014), o gótico pode ser entendido como um modo de escrita que reage a choques sociais, como a ascensão de uma economia capitalista dominada pelas classes médias. De certa maneira, a subcultura gótica pode encontrar suas raízes na literatura gótica que ressalta a superfície e repete os motivos dos véus, mortalhas, máscaras e dis-

farces. Esses elementos funcionam como metáforas visuais e narrativas para a fragmentação da identidade, a opacidade do sujeito e a recusa da transparência racionalista moderna – características centrais tanto na literatura gótica quanto na estética subcultural gótica.

Tais motivos são repetidos nas capas da série *Sandman*, em especial na edição definitiva, cujas composições visuais remetem à justaposição e à estratificação de significados. As capas, assinadas por Dave McKean, incorporam colagens, texturas densas e símbolos esotéricos que ecoam a sensibilidade gótica ao sugerirem mistério, decadência e transcendência. A semelhança com os vitrais das catedrais góticas não é apenas formal, mas simbólica: assim como os vitrais filtram a luz e constroem uma experiência sensorial e espiritual, as capas de *Sandman* funcionam como limiares entre o visível e o invisível, entre o mundo material e o onírico.

Essa articulação entre forma e conteúdo reforça o modo como *Sandman* se insere numa tradição gótica ampliada, em que o visual e o narrativo dialogam para explorar temas como morte, tempo, memória e identidade. Assim, a série de Gaiman não apenas herda motivos do gótico literário, mas os reinventa em linguagem visual multimodal, apropriada ao suporte dos quadrinhos e à sensibilidade pós-moderna.

Figura 12 – Capa do volume 5 da edição definitiva



Fonte: *Sandman* Edição Definitiva v. 5

Como parece óbvio, a relação com o passado e a morte é fundamental para o estilo gótico, juntamente com o erotismo e o mistério. A morte é valorizada e constantemente lembrada (Goulart, 2022). Da mesma maneira, a personagem Morte (um dos perpétuos) está virtualmente presente desde o início da série *Sandman*, pois era a personagem que o mago intencionava capturar. Ela aparece em um dos episódios mais memoráveis da série para conversar com seu irmão Sonho no volume 8, intitulado “O Som de Suas Asas”. Paradoxalmente, a mensagem de tal episódio parece ser de que a Morte dá sentido à vida tanto dos seres humanos, quanto aparentemente também dos Perpétuos, um sentido o qual a vingança não pôde proporcionar a Morfeu.

Acompanhando o dia da irmã Morte em suas perambulações e funções, Morfeu se questiona:

Eu me indago a respeito da humanidade. A atitude das pessoas para com a dádiva de minha irmã é tão estranha. Por que elas temem as Terras sem Sol? É tão natural morrer quanto nascer. Mas todos têm medo dela. Angustiam-se. Inutilmente, tentam aplacá-la. Eles não a amam. Muitos milhares de anos atrás, ouvi uma canção num sonho, uma música mortal que celebrava sua dádiva. Eu ainda me lembro. “Hoje a morte está diante de mim: Como a recuperação de um doente. Como adentrar um jardim após a doença. Hoje a morte está diante de mim: Como o aroma da mirra. Como velejar num dia de brisa agradável. Hoje a morte está diante de mim: Como o curso de um riacho. Como um homem que torna para casa depois da batalha no mar. Hoje a morte está diante de mim: Como o lar que um homem anseia rever, Depois de muitos anos no cativeiro” (Gaiman, 2010, p. 225-226).

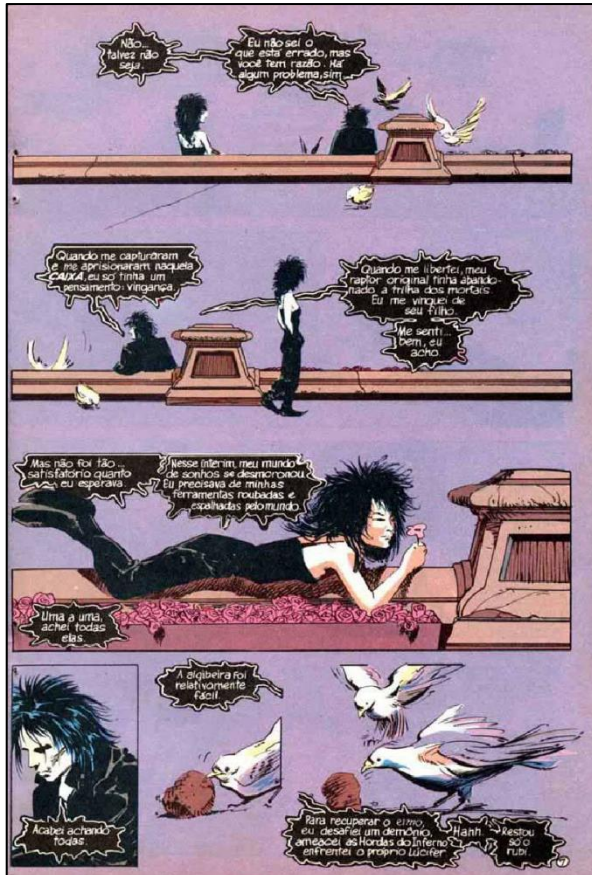
Esse texto é uma adaptação moderna de um trecho do “Diálogo de um homem com sua alma”, também conhecido como “Disputa de um desesperado com sua alma”, um texto egípcio antigo datado do Império Médio do Egito (cerca de 2000 a.C.). É considerado um dos primeiros registros literários que expressam reflexões existenciais profundas sobre a vida, a morte e o sentido da existência. No texto, um homem dialoga com sua própria alma (ou *ba*, na concepção egípcia) e discute o desejo de morrer em meio a um sentimento de desencanto com o mundo. Essa passagem – em que a morte é comparada a coisas belas e serenas – reflete uma visão não aterrorizante da morte, quase como libertação ou retorno ao lar.

Essa visão positiva e não aterrorizante da Morte, que carrega no pescoço o *Ankh* (☥) símbolo egípcio da vida eterna (ver Figura 13) e, portanto, ligado profundamente à vida após a morte, casa muito bem com a ideia do gótico. Tal símbolo era frequentemente representado sendo segurado por deuses, oferecendo vida eterna ao faraó. Por isso, em contextos funerários, ele aparece muito como um símbolo de renascimento após a morte.

É importante salientar que o gótico nos quadrinhos também se manifesta através da intertextualidade, com a absorção e reescrita de obras anteriores, especialmente no universo Vertigo, conforme nos aponta Julia Round (2014). Assim, podemos concluir que *Sandman* subverte arquétipos góticos tradicionais de diversas maneiras, frequentemente através de um processo que pode ser descrito como absorção gótica e reinterpretação (Round, 2014).

Figura 13 – Páginas do nº 8 – O Som de suas asas





Fonte: *Sandman* Edição Definitiva v.1

O conceito de “absorção gótica” é central para entender a subversão em Gaiman. Segundo Julia Round, a absorção gótica é um processo atemporal e bidirecional que cruza as fronteiras entre a ficção alta e a baixa, perturbando as fronteiras claras e problematizando noções de uma diegese coerentemente delimitada. *Sandman* utiliza essa absorção de forma significativa, incorporando a intertextualidade dos qua-

drinhos juntamente com tropos da mitologia politeísta e múltiplas referências a Shakespeare e outras figuras literárias, borrando as linhas entre a cultura alta e a baixa. Gaiman não apenas transporta personagens ou símbolos, mas reconfigura todos os textos envolvidos, alterando seu contexto e significado. Ele revisita panteões de diversas tradições e trabalha com o tempo histórico linear e o tempo mítico circular. Além disso, *Sandman* demonstra uma consciência metaficcional, enfatizando suas fontes, recombinações de fontes e artifícios de narrativa.

A representação da subcultura gótica na HQ *Morte*, um spin-off de *Sandman*, também demonstra um engajamento com as manifestações contemporâneas do gótico, utilizando elementos visuais como a cor preta e o *ankh*, e temas como a valorização da morte e do mistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *Sandman* à luz da tradição gótica revela a complexidade e a profundidade da obra, cuja narrativa articula elementos arquitetônicos, pictóricos, literários e culturais do gótico clássico e contemporâneo. Ao reconfigurar os motivos medievais em uma estética gráfica moderna, realiza-se um exercício de “absorção gótica” que não apenas homenageia suas raízes, mas também problematiza e reinventa o gênero. A arquitetura do castelo de Morfeu, os vínculos simbólicos com os retábulos religiosos, a estrutura narrativa fragmentada, as referências ao horror psicológico, à melancolia e à morte, bem como a incorporação da subcultura gótica como linguagem visual e existencial, demonstram como *Sandman* opera numa zona liminar entre o sagrado e o profano, o literário e o gráfico, o antigo e o contemporâneo.

Nesse sentido, a série se constitui como um palimpsesto gótico: múltiplas camadas de referências e significados se sobrepõem, revelando as tensões entre razão e imaginação, vida e morte, beleza e ruína. Ao final, *Sandman* não apenas evoca o gótico como estética, mas o reinscreve como linguagem crítica, sensível às inquietações subjetivas e históricas do mundo moderno. Trata-se, portanto, de uma obra fundamental para compreender como os mitos e as sombras do passado continuam a reverberar nas narrativas visuais do presente.

REFERÊNCIAS

- BOTTING, F. In *Gothic Darkly: Heterotopia, History, Culture*. In: PUNTER, David (ed.). **A New Companion to the Gothic**. New York: Blackwell Publishing Ltd., 2012.
- CHARLES, V; CARL, K. **Gótico**. Trad. Gil Reyes. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2017.
- GAIMAN, N. **Sandman**: edição definitiva. Trad. Jotapê Martins, Fabiano Denardini. Barueri, SP: Panini Books, 2010.
- GOULART, F. O. O Gótico e a Morte: uma Arqueologia nas Histórias em Quadrinhos Morte, de Neil Gaiman. In: **Revista de Arqueologia Pública**. v. 17. Campinas, SP, 2022. DOI: 10.20396/rap.v17i2.8666740
- MAGGIO, S. S. Considerações sobre as mudanças no gênero gótico: de Geoffrey Chaucer a Neil Gaiman. In: Zanini, C. V; Maggio, S. S; (Orgs.) **O insólito nas literaturas de língua inglesa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015, p. 199-216.

PUNTER, D. Introduction: The Ghost of a Story. In: PUNTER, D. (ed.). **A New Companion to the Gothic**. New York: Blackwell Publishing Ltd., 2012.

ROUND, J. **Gothic in Comics and Graphic Novels: A Critical Approach**. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc., 2014.

Histórias em quadrinhos fora do armário: Uma possibilidade de leitura de *Heartstopper* (2019)

Lara Luisa Oliveira Rodrigues

Maria Isabel do Nascimento Lima

Fernando Teixeira Luiz

AS CHAVES DO ARMÁRIO

O papel do educador, em respeitar e acolher sujeitos, corpos e identidades LGBTQIA+ em sala de aula, abarca extrema relevância para a existência de espaços seguros, inclusivos e de plena construção do conhecimento, haja vista que a docência possui o compromisso de auxiliar o indivíduo em sua construção de identidade e alteridade, além de assegurar que o professor ocupe uma importante função mediadora no processo de autoconhecimento e reconhecimento do outro. No entanto, apesar dessa relevância, os grupos minoritários têm sido cada

vez mais excluídos do contexto escolar, devido a atitudes e opiniões conservadoras sustentadas na heteronormatividade. Ademais, observar como os documentos oficiais orientam e definem as aprendizagens essenciais no espaço escolar é, igualmente, entender como as questões da comunidade LGBTQIA+ são, em grande maioria, vistas e tratadas. A falta de discussão e, conseqüentemente, o apagamento desse tema dentro da escola pode ser verificado no artigo *Pânico Moral e as Questões de Gênero e Sexualidade na BNCC*, produzido pelo doutorando Elder Luan (2020). Nele, o autor analisa a presença de termos como "identidade sexual", "gênero" e "orientação sexual" desde a versão inicial da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) até a versão publicada em 2017.

Inicialmente, essas questões eram abordadas nas competências gerais e nas habilidades, evidenciando uma preocupação em formar identidades e incluir todos os alunos no ambiente escolar. Um exemplo disso é a competência que previa “respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações” (BRASIL, 2015, p. 33). Contudo, ao longo dos anos, devido à pressão de movimentos conservadores ligados a igrejas, houve uma supressão progressiva de qualquer menção a essas questões e, em novembro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma nova versão do documento, na qual todas as discussões sobre gênero e sexualidade foram transferidas para o ensino religioso e excluídas das demais áreas. Diante desse cenário, percebe-se a importância da inclusão de novas abordagens com as quais

se possam inserir informações e discussões sobre a comunidade LGBTQIA+ no contexto escolar, haja vista que tal ambiente vem se tornando cada vez mais hostil e menos inclusivo, mesmo sendo um dos cenários mais propícios para a aprendizagem.

OS QUADRINHOS DE ALICE OSEMAN NO DEBATE SOBRE A TEMÁTICA LGBTQIA+

Ao realizar uma busca acerca dos trabalhos acadêmicos voltados para a obra *HeartStopper*, percebeu-se que os quadrinhos de Alice Oseman foram amplamente discutidos em países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos – aspecto que pode ser conferido em diversos artigos, em inglês, partilhados no território virtual. Entretanto, nota-se que a obra ainda não é tão reconhecida no Brasil; nesse sentido, optou-se pela leitura de cinco produções que tratassem da obra supracitada ou da temática LGBTQIA+. Por essa razão, é possível citar o trabalho de conclusão de curso *A representatividade LGBT na história em quadrinhos HeartStopper*, no qual Santos (2024) discorre acerca do contexto histórico e social da comunidade, explorando sua representatividade na esfera audiovisual e a maneira como os quadrinhos de Oseman a abordam. Outrossim, é pertinente citar os artigos *A jornada da descoberta de si: uma análise dialógica da representação da identidade bissexual na webtoon Heartstopper*, de Silva et al (2024), e o trabalho de conclusão de curso intitulado *“Se chama bissexualidade. Já ouviu falar?”: uma análise da construção e representação da bissexualidade no seriado Heartstopper*, de Rosa (2023), que exploram, em primeiro plano, a construção de Nick como personagem bissexual e os desafios enfrentados pelo garoto.

O primeiro artigo mencionado (2024) apresenta o debate sobre sexualidade a partir das demarcações linguístico-discursivas potencializadas nos quadrinhos, enquanto o trabalho de conclusão de curso de Rosa (2023) se dedica à investigação da adaptação da série em quadrinhos, com foco na análise de cenas específicas, à luz dos conceitos de monossexualidade e heterossexualidade compulsória para, enfim, compreender a invisibilidade da comunidade bissexual. Além disso, o artigo *O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual e currículo*, de Britzman (1996), explora e discute o papel do educador em se familiarizar com os debates relacionados à comunidade *gay* e *lésbica*, ao passo que problematiza a postura da escola no que se refere à representação e identidade de sexualidades dissidentes dentro do contexto escolar. Por fim, a monografia de Passos (2022), sob o título de *Leitura no ciberespaço: o fenômeno das Webcomics e o seu impacto para o protagonismo literário de jovens LGBTQIA+*, explora, a partir de *Heartstopper*, a forma como a popularidade e a disseminação das *Webcomics* contribuem para o contato com a literatura e a representatividade da identidade do público jovem.

Após a leitura da fortuna crítica encontrada, observa-se a necessidade imponente de discussões que reflitam sobre a falta de diálogo referente às vivências, expectativas e demandas da comunidade LGBTQIA+, frente a um espaço tão amplo e diversificado como o da escola – ainda que em meio à onda de conservadorismo que, infelizmente, marca a atualidade. Nessa direção, os espaços seguros para as vivências de grupos que escapam da lógica heteronormativa estão cada vez mais escassos, o que gera isenção à escuta, à representatividade e à valorização de identidades marginalizadas.

OS QUADRINHOS: FOMENTO À LEITURA E FONTE DE REPRESENTATIVIDADE

Os quadrinhos constituem uma forma de expressão artística que combina dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. Essa fusão única de recursos estéticos e semióticos permite uma manifestação cultural rica e uma representação autêntica do enredo abordado, haja vista que, de acordo com Cagnin (1975), o elemento linguístico e o uso de diferentes signos visuais carregam amplo poder de representação da realidade. Ademais, o autor tem a liberdade de utilizar as linguagens verbovisuais por meio do uso dos quadrinhos, o que amplia, conseqüentemente, suas possibilidades criativas. De acordo com Luyten (1987), as histórias em quadrinhos (HQs) surgiram no final do século XIX, nos Estados Unidos, inicialmente como tirinhas de curta duração, publicadas em jornais e com temas centrados na sátira humorística e na caricatura. No entanto, ao longo do tempo, elas ganharam maior autonomia e passaram a explorar temas mais diversificados, como aventura e heroísmo. Segundo Luyten (1987, p.7), esse gênero textual constitui um “excelente veículo de mensagens ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente”. Até os dias atuais, nota-se o quanto tal produção sofre com a depreciação por parte de alguns grupos acadêmicos, os quais acreditam que as histórias em quadrinhos não se definem como arte e, tampouco, deveriam ser levadas a sério. Contudo, acreditar que as HQs não possuem importância é destituí-las das suas contribuições nos mais diversos aspectos da sociedade. A exemplo dessa pertinência, aborda-se, no presente artigo, os benefícios de uma boa HQ para o fomento à leitura emancipadora, dentro do contexto escolar.

Neste âmbito educacional, os quadrinhos podem ser vistos como uma alternativa de leitura dinâmica que pode potencializar o primeiro contato dos indivíduos com a literatura. Não é à toa que, atualmente, existem diversas adaptações de clássicos da literatura para os *gibis*, como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, e *Ilíada*, de Homero. Essas releituras, realizadas por meio da mescla entre linguagem verbal e visual, oferecem ao leitor uma melhor compreensão da narrativa, pois proporcionam outras possíveis perspectivas ao texto e incentivam, por conseguinte, a imaginação e interpretação daquele que lê, servindo como fonte de criticidade e como aporte para o desenvolvimento do hábito leitor. A respeito dos quadrinhos enquanto motivadores da leitura, Meneses, Cruz e Linhares (2022) discutem:

Os quadrinhos podem realmente suscitar um maior interesse das crianças pela leitura, pois eles são excelentes instrumentos no processo educativo, entendendo-se que educar não é apenas transmitir conhecimentos e sim, criar possibilidades de criação e recriação por parte dos discentes, favorecendo uma aprendizagem significativa e prazerosa. (Meneses; Cruz; Linhares, 2022, p. 5)

Além disso, nota-se que a prática da leitura é fundamental para que se potencialize, na criança ou adolescente, a compreensão sobre a sociedade em geral, sobretudo em seus aspectos históricos, sociais e culturais. As HQs desempenham funções pontuais e primordiais ao viabilizarem o interesse pela própria leitura a partir de uma materialidade marcada por desenhos, cores, balões e onomatopeias, impulsionando, dessa forma, a visão crítica e o conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro. Cosson (2006), não obstante, confere o nome de *letramento literário* a esse processo. Reconhecer-se em

algo que não é exatamente sobre si, pressupõe, inicialmente, que haja a representação. Representar vivências, situações, singularidades ou desafios que dialoguem com a realidade do aluno é essencial para que ele consiga se reconhecer e entender um pouco mais sobre si e sobre o mundo. Por isso, revela-se necessária a existência de retratos sobre as vivências homossexuais e transexuais, seja na literatura, no cinema, na música ou nas demais artes, haja vista o número de adversidades encontradas, todos os dias, pelas pessoas da comunidade LGBT. Nesse sentido, as instituições de ensino devem atuar como a mediadoras desse contato, a fim de garantir a melhor experiência e tornar o ambiente escolar um lugar seguro para as mais diversas expressões do ser.

A OBRA *HEARTSTOPPER*, DE ALICE OSEMAN

A série de quadrinhos britânica *HeartStopper*, de Alice Oseman, teve seu primeiro volume publicado em 2019 e retrata a história de dois adolescentes que estudavam em uma escola exclusiva para rapazes chamada Truham, na Inglaterra. A narrativa gira em torno da amizade entre Nick e Charlie que, posteriormente, se torna um relacionamento amoroso. Os quadrinhos abordam suas vivências como estudantes do ensino médio, além de questões voltadas para a sexualidade, descobertas e aceitação. A obra já conta com seis volumes e se mostra como um grande sucesso, especialmente entre os adolescentes. Outrossim, observa-se, ao longo dos demais volumes, que há uma preocupação da autora em representar a diversidade inserida na sigla LGBTQIA+ – ou seja, há personagens lésbicas, *gays*, transexuais e assexuais, o que torna a narrativa ainda mais rica, inclusiva e representativa.

Em relação aos protagonistas, Charlie é um garoto abertamente *gay*, descrito como tímido, inteligente, que não se permitia ser alvo de

grandes atenções, seja por sua timidez ou receio de ser julgado por sua sexualidade. Nick, por outro lado, se encaixa na grande maioria dos padrões presentes no ambiente escolar, visto que se trata de um menino popular, atleta do time da escola e, ao que tudo indica, heterossexual. O enredo do primeiro volume dessa série aborda o momento de aproximação entre os dois garotos e as questões que permeiam esse processo, como o antigo relacionamento de Charlie, a construção da amizade com Nick, o momento em que desabrocha o interesse romântico e, também, a homofobia enfrentada no ambiente escolar. Visando realizar uma análise crítica e reflexiva da obra, e em razão da necessidade de recorte do objeto a ser perscrutado, optou-se pela escolha de apenas três tópicos principais para investigação, sendo eles: o desenvolvimento das personagens protagonistas, a homofobia e a representatividade bissexual vinculada ao personagem Nick. Tais escolhas temáticas se mostram essenciais à medida que tratam de questões universais e contemporâneas, ou seja, amplamente presentes em nossa sociedade. Para atingir tal objetivo, utilizaremos, como aporte teórico, os estudos de Britzman (1996), Castañeda (2007), Rodrigues (2024) e Rosa (2023).

O DESENVOLVIMENTO DAS PERSONAGENS PROTAGONISTAS

Sabe-se que as personagens LGBTQIA+ foram, por muitos anos, representadas de maneira caricata, depreciativa e estereotipada pela literatura e pela produção audiovisual, o que não permitia que abarcassem alguma profundidade, densidade psicológica ou possibilidades de relacionamentos a serem desenvolvidos. A sociedade patriarcal e heteronormativa construiu, ao longo dos anos, um imaginário coletivo que adota e reproduz estereótipos ofensivos, os quais buscam reforçar um ideal preconceituoso e simplificado sobre sujeitos que carregam consigo trajetórias únicas, memórias, experiências e contextos que marcam suas subjetividades. A respeito desse assunto, Bellangero (2024) discorre:

Por isso, por muito tempo, a personagem LGBT foi apenas representada dentro do audiovisual sem ter de fato representatividade. Isso porque a sua representação era carregada de estigmas e estereótipos e buscava fortalecer uma visão tida como certa por parte da sociedade. Os movimentos sociais foram pressionando os serviços de audiovisual, como *streaming*, a incluir em seus conteúdos personagens de fato representados com representatividade, ou seja, representados de forma real, sem usos de símbolos preconceituosos (Bellangero. 2024, p.16).

Contudo, *HeartStopper* se destaca por apresentar personagens que possuem um desenvolvimento gradual, natural e fluido, sendo retratados de maneira autêntica e, conseqüentemente, como protagonistas de suas próprias histórias. Na sequência de quadros a seguir, percebe-se a maneira como a aproximação das personagens ocorreu progressivamente e sem estigmas.

Figura 1: O contato inicial entre Charles e Nick



Fonte: *HeartStopper* (2019)

Figura 2: O passeio na casa de Nick



Fonte: *HeartStopper* (2019)

Na imagem inicial, as personagens se cumprimentam pela primeira vez após serem reunidas em uma atividade organizada em sala de aula. Observando atentamente a sequência, percebe-se que Charlie está com vergonha por ter de interagir com o novo colega. Já na segunda cena, a dupla de protagonistas havia previamente se aproximado, estavam na casa de Nick brincando com a neve. Quando ampliamos a lente sobre as nuances da situação, percebemos a constituição de um momento bastante divertido para os dois, no qual se tornam

mais próximos e, assim, estreitam seus laços de amizade. É interessante problematizar a construção do relacionamento entre Charlie e Nick, pois, diferentemente do que costuma ser representado no universo audiovisual, a aproximação dos protagonistas foi edificada aos poucos, da mesma forma como os veículos midiáticos procuram representar o percurso de casais heterossexuais no limiar de seus respectivos relacionamentos afetivos (Rodrigues, 2024, p.38). Nesse sentido, percebe-se que as personagens tiveram seu primeiro contato no início do livro e foram se aproximando gradativamente, desenvolvendo, assim, uma amizade genuína e, mais à frente, sentimentos afetivos. Ademais, o processo de descoberta e autoaceitação de Nick também foi retratado, lentamente, ao longo do livro, desde as primeiras dúvidas em relação a sua própria sexualidade até o momento em que a personagem se assume para sua família e amigos, o que evidencia seu amadurecimento, autoconhecimento e emancipação. Perceber a importância da existência de personagens *gays* em *HeartStopper*, que são construídas de maneira autêntica e sem estereótipos, é essencial não apenas para interromper a perpetuação de preconceitos, mas também para que pessoas homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais e das demais siglas da comunidade se sintam reconhecidas e possam, por conseguinte, identificar-se com essas personagens.

A HOMOFOBIA

Caracteriza-se a homofobia pela descriminalização de sujeitos que se encontram na condição de *gays*, lésbicas e bissexuais, relegados a situações de subalternização, exclusão e práticas de violência. De acordo com Bellanger (2024), a reprodução de pensamentos e atitudes preconceituosas contra esse grupo advém, principalmente, da falta

de informação, acarretando, portanto, opiniões que marginalizam a comunidade LGBT em relação à sociedade, proporcionando, assim, que os sujeitos não se sintam acolhidos na maioria dos espaços. No livro, é apontado como as questões relacionadas ao *bullying* e à homofobia podem ocorrer de maneira explícita ou velada, materializando-se em diversos contextos, incluindo situações em que as personagens secundárias aparentavam aceitar Charlie e sua sexualidade, mas que passavam a proferir comentários homofóbicos e preconceituosos após testemunharem sua aproximação com Nick. Nesse sentido, nota-se que o espaço onde se desenvolve a relação afetiva entre os dois garotos promove diversos embates contra a comunidade LGBTQIA+.

Charlie, apresentado como um garoto assumidamente *gay*, é a personagem que mais sofre com casos de homofobia ao longo da série. Nick, por tornar-se seu amigo, começa a se deparar com experiências semelhantes às dele. O fato de Nick sofrer com o preconceito velado apenas por ser amigo de Charlie também revela muito sobre como a sociedade enxergava os relacionamentos de sujeitos homossexuais de forma negativa – ou seja, qualquer sujeito que se aproxime de membros da comunidade também passa a ser visto a partir de perspectivas pejorativas e preconceituosas. A respeito da homofobia no contexto escolar, Rodrigues (2024) afirma: “na maioria das vezes, a situação se agrava devido à falta de preocupação das escolas em relação à discussão do tema” (Rodrigues, 2024, p. 34).

Figura 3: O preconceito dos amigos de Nick contra Charlie



Fonte: *HeartStopper* (2019)

Figura 4: Preconceito enfrentado por Charlie



Fonte: *HeartStopper* (2019)

Discutir pautas voltadas à aceitação, defesa e respeito a jovens da comunidade LGBTQIA+, dentro do âmbito escolar, reveste-se como fator fundamental para que cenas retratadas em *HeartStopper* não se repitam mais em vivências reais. Enquanto instituição responsável por ajudar alunos a compreenderem que há um mundo social com diferenças entre os indivíduos, a escola deve realizar o trabalho de inserir tais questões em atividades pedagógicas e demonstrar, de forma ativa, o reconhecimento dessas identidades em sala de aula. No que concerne a esse aspecto, Britzman (1996) discorre:

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais

universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (Britzman, 1996, p.92)

A inserção dessas pautas, no cenário escolar, não deve atender apenas àqueles que se identificam como parte da comunidade *gay*. Em linhas gerais, é entender que essas discussões se configuram como pautas coletivas, o que impõe a necessidade de movimentos de conscientização em todos os grupos sociais. Ter consciência desse fato é o primeiro passo para o amadurecimento de ideias, logo, para o abandono de estigmas relacionados às identidades sexuais dissidentes.

A REPRESENTATIVIDADE BISSEXUAL

A personagem Nick é apresentada, em um primeiro momento, como um garoto heterossexual incluído nos grupos mais populares da escola. Ele possui um número expressivo de amigos e, inclusive, uma paquera – Tara Jones, a garota com quem teve um envolvimento anos atrás e que, posteriormente, descobriu-se lésbica. A aproximação entre Nick e Charlie acontece gradualmente e abre, para Nick, questionamentos a respeito dos seus sentimentos e de sua própria sexualidade. Após passar um dia na casa de Charlie, Nick se vê no centro de um grande conflito: começava a compreender os sentimentos que possui pelo amigo e, a partir desse momento, passava a questionar sua orientação sexual, pois, apesar de perceber o que nutria por Charlie, ele também já havia namorado uma garota.

Figura 5: A descoberta de Nick



Fonte: *HeartStopper* (2019)

A construção dessa cena procura demonstrar a situação de tensão vivenciada por Nick ao se questionar acerca de seus sentimentos pelo colega. A aproximação gradativa entre os dois se torna uma questão bastante complexa para ele, que se esforçava em compreender o tipo de afeto que se mostrava muito mais intenso que aquele alimentado pelos demais colegas da escola. A cena utiliza recursos imagéticos para ilustrar a angústia de Nick e seu processo de descoberta. Nesse sentido, a sequência de quadros investe na presença de relógios, signos que fazem alusão à passagem temporal, e, em especial, ao período em

que a personagem, mergulhada em seus devaneios, refletia acerca de sua orientação sexual.

Figura 6: A bissexualidade



Fonte: *HeartStopper* (2019)

Em sua obra *A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas*, Marina Castañeda (2007, p.32) declara que:

os bissexuais de hoje em dia definem-se melhor como pessoas que podem se apaixonar, se sentir atraídos, ou ter relações sexuais mais ou menos indistintamente. Nessa ótica, cada um desses três elementos—sentimentos, desejos e condutas— é uma condição necessária e suficiente para se considerar bissexual.

De acordo com Monaco (2021), a bissexualidade é comumente desenhada de modo a ocupar um não-lugar, um espaço que se encontra entre duas esferas fortemente demarcadas e separadas. Ou seja, a bissexualidade é tratada como fronteira que se circunscreve entre as esferas homo e heterossexual. Por esse motivo, configura-se como uma sexualidade que desencadeia novos signos de identidade, haja vista que permite “novos pontos de colaboração e contestação” (Monaco, 2021, p. 97). Inicialmente, Nick busca respostas sobre sua sexualidade por meio de pesquisas e testes na *internet*, porém ele tem consciência de que sente atração por homens e mulheres, o que o impede de se encaixar na dicotomia rígida entre homossexualidade e heterossexualidade. Assim, ele continua suas investigações, reformulando sua dúvida, agora voltada para o fato de estar desenvolvendo sentimentos por um menino, mesmo sabendo que também gosta de meninas.

Outrossim, Rosa (2023) expõe que um dos motivos para o apagamento sistêmico da bissexualidade das epistemologias da sexualidade é a negação dela no tempo presente, assim como sua consideração enquanto apenas um subproduto ou consequência do sistema monossexualista. Nesse sentido, percebe-se que a dificuldade de Nick em rotular sua orientação sexual demonstra que a bissexualidade ainda é uma vivência incompreendida, dado que não traz consigo as mesmas certezas que outras sexualidades apresentam. O processo pelo qual a personagem passa é de suma importância para que ela consiga assimilar e interiorizar essa nova parte de si que até antes não conhecia. A jornada do reconhecimento enquanto uma pessoa LGBTQIA+ pode, na maioria das vezes, não ser fácil, sobretudo àqueles que vivem dentro de uma bolha heteronormativa, lugar onde falas, atitudes e pensamentos se

reproduzem e se enraízam no imaginário, não abrindo espaço para novas concepções do eu, como é o caso de Nick. Por isso, a narrativa viabiliza a projeção de um espelho a fim de que mais pessoas – na mesma situação – observem que a confusão inicial é comum e que pode ser conduzida da melhor forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a proposta de análise elaborada para a obra *Heartstopper*, como alternativa para a mediação de debates que discutem a representatividade LGBTQIA+ em sala de aula, constata-se que ainda há uma lacuna nesse viés. Poucas são as produções de ampla visibilidade para o universo *queer*. Essa supressão afeta diretamente as percepções e conhecimentos sobre essa comunidade, tendo em vista que a escola é um dos principais ambientes para o aprendizado. Nesse sentido, sublinhamos a importância de novas leituras e atividades educativas que possam alterar esse cenário, sendo os quadrinhos um excelente aporte para referida necessidade, pois, ao apresentarem uma mescla entre a linguagem verbal e não verbal, potencializam caminhos para leituras mais abrangentes e humanizadoras, facilitando, portanto, a compreensão de conceitos complexos. Além disso, as HQs podem apresentar uma configuração demasiadamente polissêmica, o que as torna uma importante fonte com capacidade de desencadear múltiplas possibilidades de interpretação em sala de aula.

Desse modo, é possível citar a história em quadrinhos *Heartstopper*, de Alice Oseman, como exemplo a ser utilizado por professores no contexto escolar, pois a narrativa se destaca por seu enredo sensível e pelas personagens bem desenvolvidas que vivenciam situações pró-

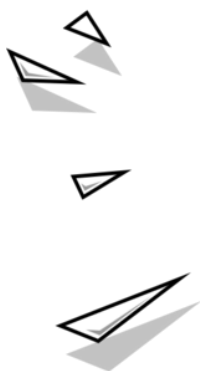
ximas à realidade de inúmeros estudantes, como a descoberta da orientação sexual, os desafios das relações afetivas e a convivência em um ambiente nem sempre acolhedor. Ao abordar tais temáticas, a HQ de Oseman oferece uma representação autêntica e inclusiva de experiências da comunidade LGBTQIA+, permitindo que os alunos se identifiquem com as histórias e se sintam representados. Além disso, *HeartStopper* pode ser uma ferramenta valiosa para promover discussões sobre respeito, diversidade e empatia em sala de aula, contribuindo, dessa forma, para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo e consciente.

REFERÊNCIAS

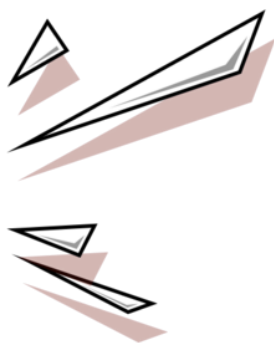
- BELLANGERO, R. A; **A jornada da personagem LGBTQIA+ dentro do audiovisual**. 2024. 34p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Projetos Culturais)– Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024
- BRITZMAN, D. **O que é esta coisa chamada amor**: identidade homossexual e currículo. Educação e Realidade. V.21, n.1, p. 71-93. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 1996.
- CAGNIN, A. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.
- COSSON, R. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LUYTEN, S. **O que é História em Quadrinhos**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.
- MENEZES, A. RUZ, M; LINHARES, R. As tecnologias digitais de formação e comunicação na formação continuada de professores:

- O uso de HQS no espaço escolar de ensino fundamental. Paraná: **Revista Educere e Educare**, Vol. 17, Num. 42, 2022.
- MONACO, H. Entre muros, pontes e fronteiras: teorias e epistemologias bissexuais. **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 8, n. 16, p. 91-106, jan./abr. 2021.
- OSEMAN, Alice. **Heartstopper**: dois garotos, um encontro. São Paulo: Seguinte, 2021.
- PASSO, L. A. S. L. **Leitura no ciberespaço**: o fenômeno das web-comics e o seu impacto para o protagonismo literário de jovens LGBTQIA+. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Curso de Graduação em Biblioteconomia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- ROSA, I. “**Se chama bissexualidade. Já ouviu falar?**”: uma análise da construção e representação da bissexualidade no seriado *Heartstopper*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Relações Públicas). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lume, 2023.
- SANTOS, A. R. **A representatividade LGBT na história em quadrinhos Heartstopper**. 2024. 49 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Letras) Faculdade de Letras, Campus Universitário de Breves, Universidade Federal do Pará, Breves, 2024.
- SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, 8(16), 143–169, 2020.
- SILVA, P. E. F; ALVES, M. P; SOUZA, M. S; OLIVEIRA, W. B. A jornada da descoberta de si: uma análise dialógica da representação da identidade bissexual na webtoon heartstopper. **Diálogo das**

Letras, [S. l.], v. 13, p. e02404, 2024. DOI: 10.22297/2316-17952024v13e02404. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/5801>. Acesso em: 26 de janeiro. 2025.



Relicário



H. C. Andersen e seus ilustradores com ênfase nas ilustrações para os contos de fadas e histórias.

Ana Maria Martins da Costa Santos Langkilde

Niels Jorgen Langkilde

INTRODUÇÃO

O convite para escrever um texto constitui sempre um desafio. Há sempre perguntas feitas anteriores às nossas escolhas: quais serão os recortes, as ênfases, as informações relevantes e tantas outras questões que envolvem a elaboração de um artigo e seu formato final. Para esse, sobre os ilustradores de H. C. Andersen, optamos por fazer um recorte temporal e espacial e nos concentrarmos naqueles ilustradores que fizeram história com o autor dinamarquês. Junto com ele, trabalharam o melhor caminho para que o texto pudesse existir e, ao mesmo tempo, a ilustração não tivesse por simples função ocupar um espaço vazio na página. A ilustração deveria fazer parte e contar sua própria

história. Esse caminho, iniciado nos idos dos anos 1825, deixou suas marcas que serão apresentadas doravante.

O COMEÇO

O tema “H. C. Andersen e seus ilustradores” é extenso e complexo. O Museu H. C. Andersen, em Odense-DK, tem uma coleção de mais de 3.200 ilustrações originais, a Biblioteca Real de Copenhague guarda outras tantas e o Museu Nacional de Arte de Copenhague é depositário de outra coleção. Essas coleções não se repetem. Cada exemplar é único. Somam-se a isso as inúmeras obras impressas com ilustrações encontradas em formato de livros, os quais abarcam milhões de exemplares.

QUANDO A ILUSTRAÇÃO PROVOCA INTERPRETAÇÕES ERRÔNEAS

Os ilustradores podem apoiar ou elaborar uma imagem que converse coerentemente com o texto escrito – ou podem criar uma gravura, paralela, incoerente com a narrativa e, ainda, neutralizar a temática textual, distorcendo-a diretamente ou entendendo-a equivocadamente. Optamos por nos concentrar nas ilustrações de apoio e esclarecimento. Incluímos o pintor dinamarquês Johannes Larsen, que, aos olhos de alguns críticos, foi um artista de alto nível, mas sem qualquer tipo de empatia psicológica e profunda por *O Patinho Feio*. Apesar disso, esse conto recebeu sua maior atenção. Outros artistas provavelmente eram mais talentosos nesse aspecto, embora o trabalho fosse feito com muito menos precisão anatômica, o que não era o caso

de Larsen por conhecer os pássaros e aves em geral, profundamente. Temos um exemplo simples com o próprio H. C. Andersen, que acabou apontando uma interpretação bastante inadequada de um de seus contos de fadas. A referência diz respeito ao primeiro desenho publicado de Lorenz Frølich para o conto de fadas “Hyldemor”. Sobre esse fato, H. C. Andersen escreve, em 27 de fevereiro de 1846, para Carl B. Lorck:

Quanto ao desenho dele para Hyldemor, que você tem em “Gæa”, então devo chamar sua atenção, isto porque você não leu o conto de fadas. Se o tivesse lido, veria que a ilustração não corresponde ao tema, portanto não pode permanecer em nossa edição; Frølich não deve ter lido o conto de fadas, mas feito o desenho baseado em uma história oral, porque não é um jovem, mas uma fumaça, descrita com muita precisão no conto de fadas, que sai do bule de chá, imagem e história devem ser hamonizadas.¹²

Essas interpretações dissonantes não são a única causa. Elas ocorrem, muitas vezes, por estarem relacionadas ao fato de que muitos contos de fadas e histórias chegam aos ilustradores com traduções extremamente imprecisas ou adaptações precárias. Algumas releituras — especialmente as versões em inglês — tinham o hábito de inserir um final feliz para os contos de fadas mais trágicos, provavelmente para não assustar crianças e almas infantis. Na indústria editorial, os livros destinados a leitores em formação são, em geral, um pouco como a indústria alimentícia: “açúcar em pó”, ficando, assim, mais digeríveis, agradáveis ao paladar. H. C. Andersen nunca foi favorável a essas maquiagens textuais.

¹ 1969 p.27-28.

² Tradução livre dos autores.

O AVANÇO DOS LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS NA EUROPA DO SÉCULO XIX

Livros ilustrados são comuns para crianças em 2025. No entanto, foi algo relativamente novo quando uma coleção de contos de fadas e histórias de H. C. Andersen – com desenhos de Vilhelm Pedersen, reproduzidos em xilogravuras – foi publicada em Leipzig, na Alemanha, em 1849. Na contemporaneidade, os contos de fadas e histórias de H. C. Andersen estão disponíveis em milhares de livros (ilustrados ou não), fitas, CDs, vídeos, filmes, *sites* e outros veículos midiáticos. A criança do século XXI vive a experiência estéticas com as cores por meio das múltiplas formas de gravuras, operacionalizadas frente a diversos recursos artísticos e lúdicos.

Quando a popularidade de H. C. Andersen explodiu na década de 1840, traduções não autorizadas começaram a aparecer em massa. Primeiro na Alemanha, depois na Inglaterra e, mais tarde, em vários outros países. Andersen raramente recebia honorários por isso. Somente se sua obra fosse impressa primeiro em outro país e, depois, na Dinamarca, ele teria direito a alguma remuneração. Por essa razão, seus livros eram editados primeiro na Alemanha e depois na Dinamarca³. Nessa perspectiva, a sua colaboração com o editor alemão de origem dinamarquesa, Carl B. Lorck, deve ser vista como uma parceria

³ Romanen *De to Baronesser* udkom således først – den 28. september 1848 - i England, siden i Tyskland og den 26. november 1848 i Danmark. Den engelske forlægger havde betinget sig 6 uger forspring.

por meio da qual ambos ganhavam. Isso lhe garantiu uma remuneração razoável graças às diversas traduções para o alemão.⁴

Na sociedade atual, H. C. Andersen teria se tornado um nome rapidamente conhecido se o número de traduções fosse o mesmo. Mas o próprio fato de Andersen poder imprimir, gratuitamente, seus textos, conferiu às suas obras uma vantagem de mercado em comparação, por exemplo, com autores alemães, em que a editora tinha que pagar *royalties*. Pode-se observar que: “Em 1851, nada menos que 14 edições das coletâneas de contos de fadas de Andersen com ilustrações dos ilustradores mais renomados da Alemanha na época, foram lançadas” (Jensenius, H. 1947, p.51).

H. C. Andersen trabalhou com as traduções de várias maneiras e, frequentemente, recebia cópias gratuitas. Ele usava essas cópias promovendo seu *marketing* pessoal para a elite da sociedade, colegas escritores e admiradores. Concentrou-se mais em aumentar a fama do que em ganhos. Nessa área, ele era mais mestre em *marketing* pessoal do que em obter uma renda pessoal extra. A situação legal do autor, em relação às traduções, durou até que a proteção internacional de direitos autorais foi implementada internacionalmente com a Convenção de Berna em 1886.

Se a falta de proteção dos direitos de H. C. Andersen foi uma razão significativa para sua popularidade generalizada, outra razão significativa foi a comercialização do mercado de livros com técnicas de impressão melhores e mais baratas, o que tornou as ilustrações em livros possíveis a um preço acessível ao público leitor. De meados do século XIX até o início do século XX, o desenvolvimento industrial no mundo

⁴ Forlagskontrakten er optrykt i *Breve...* 1969 p.26-27.

editorial foi rápido. As técnicas de edição, bem com a reprodução das ilustrações, foram apressadamente melhoradas e aperfeiçoadas. As gravuras de Andersen representam não apenas um desenvolvimento histórico da arte, mas, também, um rápido e progressivo desenvolvimento tecnológico.

Um terceiro elemento que acabou beneficiando as obras de H. C. Andersen foi a posição mais central das crianças, nas famílias burguesas, ao longo do século XIX. Especialmente na Inglaterra, uma literatura para crianças foi estabelecida cedo. O autor se encaixava muito bem nesse perfil e exigência social. Rapidamente, fica claro para as editoras que livros infantis ilustrados vendem mais. Assim, as gravuras evoluíram ao longo de um século, de pequenas vinhetas a livros infantis ilustrados, nos quais o texto é, frequentemente, reduzido e editado de forma bastante significativa. O desenvolvimento também vai das xilogravuras – em preto e branco – a impressões multicoloridas. Nesse período também surgem as primeiras revistas ilustradas para crianças. H. C. Andersen também se vincula a esse meio como campo de divulgação para seus contos.

SOBRE AS PRIMEIRAS ILUSTRAÇÕES

A arte da impressão e a produção de ilustrações, em larga escala, desenvolveram-se, rapidamente, na primeira metade do século XIX, processo este iniciado com xilogravuras e reproduções em preto e branco de desenhos diversificados. Nesse campo, muitas técnicas começaram a surgir, tornando mais fácil e profissional o ofício de ilustrar livros. Contudo, nada se compara com a miríade de propostas de ilus-

tração inscritas na contemporaneidade. No início, o processo de ilustração demandava várias atividades até a finalização do trabalho. A primeira fase seria recortar, em blocos de madeira, o desenho que o ilustrador propunha para ser reproduzido. Com o avanço das ferramentas necessárias para o recorte artístico da madeira, os moldes para reprodução eram preparados pelo próprio artista, diretamente na madeira. Entretanto, com o aumento das edições e reedições dos livros e as grandes tiragens, os blocos de madeira começaram a gastar e a reprodução dos desenhos já não mais apresentava um bom resultado ao final do trabalho da impressão, evidenciando, assim, uma grande diferença de versão para versão dos mesmos desenhos.

À época de H. C. Andersen, uma vinheta era uma ilustração introdutória e, em alguns casos, aparecia ao final do texto também. Essas duas ilustrações eram suficientes para a grande maioria dos textos, porém os mais longos pediam ilustração em mais partes do material, objetivando quebrar a leitura textual e propor, ao leitor, um convite para a leitura de imagens. Com o passar do tempo, as ilustrações foram ocupando mais e mais espaço nas páginas dos livros, podendo, em algumas situações, ocupar a página inteira.

A partir do século XX, há um movimento de encurtamento do texto e um crescente uso de ilustrações ocupando mais espaço e formatos cada vez maiores. Muitos dos livros ilustrados, mais recentes, são totalmente preenchidos pelas imagens. O texto imagético passa a ocupar e, não somente isso, a definir para o leitor o caminho a seguir. Houve, também, uma evolução do preto e branco para um grande domínio de ilustrações coloridas. No entanto, vários artistas mantiveram o preto

e o branco em suas ilustrações. Isso se aplica, principalmente, às diversas edições do conto de fadas *A Sombra* (1847), em cuja temática a cor seria inteiramente incoerente.

As edições de livros ilustrados eram e são mais caras. A publicação de livros infantis cresceu positivamente ao longo dos séculos XIX e XX. O livro infantil também surgiu como resultado da posição mais central das crianças nas famílias e na sociedade durante o século XIX. Assim, a ilustração passa a ocupar lugar importante, pois chama a atenção da criança para o livro.

Grande parte da vida e obra de H. C. Andersen está bem documentada em diários, almanaques, cartas e três autobiografias. Isso também se aplica à criação das primeiras ilustrações. A ideia para a primeira edição de uma coletânea de contos de fadas em alemão com ilustrações veio do editor de H. C. Andersen, Carl B. Lorck (1814-1905) (Andersen, H. C. Breve, 1968), podendo ser confirmada por meio de uma correspondência de H. C. Andersen, em 1º de março de 1847 ao editor. Entretanto, frente à necessidade de poupar gastos, Andersen convence Lorck a delegar a tarefa a apenas um artista, pois seria mais barato. Na longa e importantíssima carta sobre o assunto, escreve, em 25 de abril de 1847, entre outras coisas, assim para Carl B. Lorck:

Agora é hora de escolher um artista. Constantin Hansen está muito ocupado com o museu etc., aqui não valeria a pena pensar nisso. Simonsen é um homem capaz, mas sua imaginação se dedica principalmente aos desertos africanos, e não poderíamos ter todos os beduínos. Além disso, ele está partindo em breve. Frølich está, pelo que eu sei, em Roma. Enquanto isso, aqui há um jovem brilhante, Petersen. Oficial do Estado-Maior Naval (e filho de Grosserer Petersen, de Christi-anshavn), ele é conhecido por seus desenhos verdadeiramente brilhantes e pinturas imaginativas (H.C. Andersens Breve, 1969).

H. C. Andersen entrou em contato com ele e o fez criar três desenhos para a narrativa *O guardador de porcos*.

Embora as cartas do editor Carl B. Lorck para H. C. Andersen não sejam conhecidas, há documentação suficiente nas cartas de H. C. Andersen para um claro envolvimento do autor em todo o processo de produção e sua remuneração. Há, ainda, conflitos entre o editor e o ilustrador, pois Vilhelm Petersen nem sempre fica satisfeito com o resultado da xilogravura produzida pela Editora, Oficina de Kretzschmar. Há, igualmente, a questão dos honorários, Carl B. Lorck não era muito acessível em relação a pagamentos justos. Aparentemente a situação esteve bastante difícil, a ponto de desmotivar o artista. H. C. Andersen precisou intervir. Somente, então, as atividades voltaram ao normal. Vilhelm Pedersen se tornaria, assim, o ilustrador clássico de H. C. Andersen. A ele seguiram-se outros de estilo e qualidades artísticas inimagináveis.

A correspondência entre H. C. Andersen, Carl B. Lorck e Vilhelm Pedersen, trocada e arquivada durante todo o período em que Pedersen trabalhou com o autor e o editor, foi preservada, de modo que o trabalho realizado, ao longo dos anos, pode ser acompanhado de perto, o que nos permite, inclusive, observar a afinidade artística que havia entre os três e a atenção dedicada a cada livro antes de seu lançamento. São poucos os ilustradores com quem H. C. Andersen teve uma colaboração tão próxima. Mas um interesse semelhante é claramente expresso quando sua obra é retratada por todos, de cartunistas a pintores e fotógrafos.

H. C. ANDERSEN COMO ARTISTA VISUAL

Quando criança, H. C. Andersen brincava muito com o teatro de fantoches. O teatro era a sua grande paixão e, em parte, um amor não correspondido. O teatro era um local icônico para a sociedade burguesa da época, e o foco de H. C. Andersen estava mais voltado ao fato de ser um lugar onde um autor poderia, realmente, ganhar dinheiro. Andersen escreveu muitas peças, algumas alcançaram sucesso, outras nem tanto. O teatro, porém, abriu um novo universo profícuo para o autor, pois, além das personagens, havia a necessidade de se lidar com imagens e cenas, situações vividas e incorporadas rapidamente pelo literato.

O adulto H. C. Andersen escreveu diversos diários (Andersen, H. C.: *Dagbøger 1825 – 1875, 1971*) quando viajava. O objetivo era preservar as experiências. Neles, há vários desenhos, muito bem feitos, pelo próprio autor. Eles foram preservados e estão, em sua maioria, no Centro de Estudos e Pesquisa Hans Christian Andersen, em Odense-DK. São emprestados para exposições, bem como para pesquisa. Grande parte deles foi publicada em várias edições. Van Gogh não sabia disso quando escreveu a Van Rappard: "Você não acha os contos de fadas de Andersen muito bonitos? Tenho certeza de que ele também deve desenhar ilustrações" (Heltoft, K; 2005, p. 11-13).

H. C. Andersen ainda foi um artista de muitos talentos. Sua arte circunscreveu-se, também, à habilidade de recortes. Seus "paper-cuttings" eram famosos, e ainda o são, e serviram de inspiração para muitos outros artistas. Os livros ilustrados de H. C. Andersen, criados por ele, com recortes de jornais, revistas e livros, combinavam com textos

de conto de fadas. Esses têm um *status* especial. Alguns foram publicados, e os originais são muito valiosos (p.ex.: Andersen, H. C.; Morfar Drewsen, A. 1984, e: Andersen, H. C.; Drewsen, A. 2003.)

AS IMAGENS NA OBRA LITERÁRIA DE H. C. ANDERSEN

H. C. Andersen foi um dos poetas mais viajados da Europa no século XIX, visitando o Marrocos, África e a atual Turquia. Seus muitos livros sobre viagem começaram com *Viagem a pé pelo Canal Holmens para Østpynten em Amager, nos anos de 1828 e 1829*, (1829). A primeira impressão é a de que relata uma viagem iniciada em 1828 e concluída em 1829. Na verdade, há um artifício literário aqui. Esse é um percurso de menos de 100 metros. Pode ser feito em cinco minutos. A história tem início no limiar do ano de 1828 e, ao finalizar a caminhada, o ano de 1829 já dava seus primeiros sinais de vida, com os sinos badalando e saudando a chegada de um novo ano. Outros relatos de viagem seguem a esse: *Imagens de sombra de uma viagem ao Harz, Suíça Saxônica etc, no verão de 1831*, (1831), *Viagem de Copenhague ao Reno* (1833), publicado pela primeira vez em 1955, *Bazar de um poeta*, (1842), *Na Suécia* (1851), *Na Espanha* (1863) e *Uma visita a Portugal 1866*, publicado em 1868.

Esses livros de viagem não tinham ilustrações nas primeiras edições. As ilustrações só surgiram muito depois. Para os muitos leitores que, raramente, viajavam para fora de sua área local, as descrições eram essenciais. Ao incorporar as ilustrações, o texto adquiria uma qualidade de confiabilidade: eram, assim, fáceis de reter tanto para a memória visual quanto para a textual. O mesmo pode ser dito sobre

seu romance inovador *O Improvisador*, que contém inúmeras descrições e ilustrações da Itália, um país afrodisíaco para os povos nórdicos. Incluindo, não menos importantes, descrições sobre atrações turísticas, como: *A Gruta Azul*, em Capri, redescoberta em 1831. Ela foi apresentada em *O Improvisador*, e isso fez da gruta um destino turístico extremamente popular.

Em *Pequenas Pinturas Poucas Palavras* (Andersen, H. C.: *Pequenas* n.d.), cada um dos 33(34) textos curtos traz uma ilustração introdutória. O leitor é levado a reconhecer, nela, informações preciosas sobre o texto que a segue. O livro tem características modernistas. Os textos são “sketches” e surgem de conversas e visitas que a lua faz a um jovem poeta sobre situações observadas por ela quando retorna de suas viagens pelo mundo. São textos abertos, não apresentam um epílogo e convidam o leitor a participar por meio de inferências. A primeira edição do livro não traz ilustrações, as quais, posteriormente, serão acrescentadas.

ILUSTRAÇÕES DE OUTRAS OBRAS DE H. C. ANDERSEN

Na segunda metade do século XIX, os livros infantis recebiam, na melhor das hipóteses, pequenas e raras ilustrações, acopladas ao texto com uma função meramente decorativa, ornamental. Funcionavam, desse modo, como um acréscimo para tornar o livro atrativo. A história dos livros ilustrados infantis só começa na década de 1900, com uma proposta mais artística e refinada, sobretudo no que dizia respeito às técnicas de impressão. Muitas edições de contos de fadas, da década de 1900 em diante, são ricas em ilustrações. A popularidade e

o apelo visual provocado pelos ilustradores significavam – e ainda significam – muito para tornar o livro expressivo em termos de vendas. Particularmente sobre a obra de H. C. Andersen, até os dias atuais, existem edições de contos de fadas sem ou apenas com algumas singelas gravuras dos primeiros desenhos de Vilhelm Pedersen e Lorenz Frølich reproduzidas em xilogravura.

Entendemos ser pertinente contextualizar, mesmo que brevemente, um pouco sobre o percurso histórico do autor dinamarquês, tendo em vista a época em que viveu, e o fato de H. C. Andersen ter se preocupado em incorporar imagens a seus textos. Andersen não foi um escritor comum. Ele ia buscar, em diferentes ambientes, espaços e fontes, inspiração para seus textos. Nessa direção, o cotidiano e as situações que envolviam as pessoas, independentemente de suas classes sociais, foram altamente relevantes para o escritor. Ao mesmo tempo, acentuava-se a necessidade observada por ele, de incorporar o texto visual ao texto escrito, como complemento um do outro. A ilustração deveria expressar o texto e o texto ser revelado na ilustração.

ILUSTRAÇÕES INDIVIDUAIS

Na Dinamarca, há um número considerável de ilustradores que trabalharam com partes maiores ou menores dos contos de fadas e histórias de H. C. Andersen. Ao todo, são mais de 300 ilustradores diferentes, e mais ainda estão sendo adicionados. Isso se deve à forte posição dos livros infantis e das bibliotecas públicas na Dinamarca e à segurança que os pais sentem ao comprar livros ilustrados com os contos de fadas de H. C. Andersen. Vários artistas se envolveram, mas relativamente poucos ilustraram narrativas integrais, ou pelo menos

uma seleção significativa. A rigor, diferentes profissionais trabalharam com contos de fadas isolados, textos diversos e outras obras do escritor.

VILHELM PEDERSEN (1820-1859)

O primeiro grande ilustrador dos contos de fadas e histórias de Hans Christian Andersen foi Vilhelm Pedersen (Mortensen, N. T. 1949). O próprio Andersen encontrou Vilhelm Pedersen quando a primeira grande edição ilustrada de contos de fadas seria publicada pelo seu editor dinamarquês na Alemanha, Carl B. Lorck. Esta edição foi seguida por uma edição dinamarquesa que reuniu 5 textos isolados em um volume. A obra foi concluída em 18 de dezembro de 1849, com a indicação do ano de 1850, na página de rosto, como ano de seu lançamento (Andersen. H. C. Gesammelte, 1949).

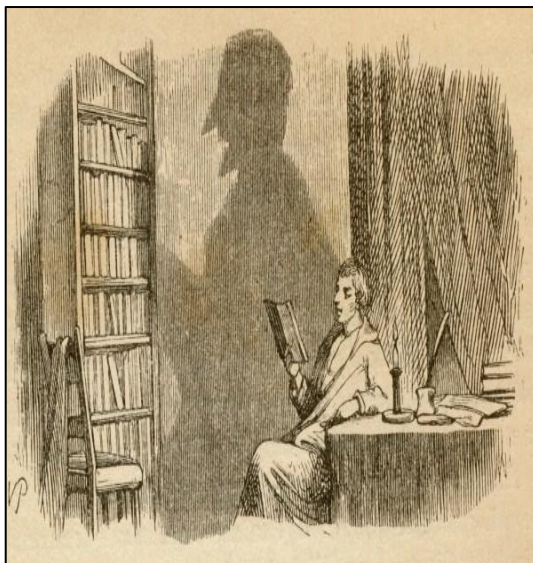
Vilhelm Petersen entregou a maior parte dos desenhos a Lorck, que os transformou em xilogravuras. Nem todas as alterações feitas em seus trabalhos originais foram do agrado de Pedersen, o qual assinalou uma série de erros, todos, inclusive, detalhadamente comentados e possíveis de serem recuperados por meio da correspondência existente, trocada entre autor, ilustrador e editor. Por ser um homem de poucos recursos e precisando dos honorários pagos pelo seu trabalho, Vilhelm Pedersen acabou por aceitar as modificações, apesar de suas queixas bem fundadas. Naquele contexto, a família real lhe concedeu licença para estudar pintura e ele se tornou aluno e amigo de um dos grandes pintores dinamarqueses: Wilhelm Marstrand. No entanto, Pedersen encontrou o seu próprio estilo, inspirando-se apenas modestamente em alguns contemporâneos. O seu estilo era *Biedermeier*,

com um claro olhar para o humor e o lado aventureiro de Hans Christian Andersen.

Vilhelm Pedersen morreu cedo devido a problemas de saúde causados pela tuberculose. A produção total de ilustrações, assinada por ele para a obra de Hans Christian Andersen, foi de aproximadamente 220 desenhos. Em 1903, Forlaget Gyldendal publicou uma "Edição de Arte" dos contos de fadas de H. C. Andersen, com parte expressiva das gravuras de Pedersen. Nela, os desenhos originais preservados são reproduzidos no formato de fototipo. Esses desenhos, hoje, encontram-se no acervo do Museu H. C. Andersen, em Odense. Vilhelm Pedersen é, até hoje, o ilustrador de H. C. Andersen mais reconhecido e, mesmo nas reedições mais recentes, suas ilustrações foram mantidas. O trabalho de Pedersen foi continuado por Lorenz Frølich.

Figura 1





Fonte: acervo dos autores.

LORENZ FROLICH (1820-1909)

Quando Vilhelm Pedersen faleceu, H. C. Andersen encontrou, em Lorenz Frølich, o artista à altura para dar continuidade ao trabalho de Pedersen. Ele é o segundo maior ilustrador e, em muitas edições de contos de fadas e histórias coletados ou selecionados, Pedersen e Frølich aparecem juntos. Frølich, inclusive, foi um artista com formação sólida e diversificada. Viveu no exterior na Alemanha, em Roma e em Paris.

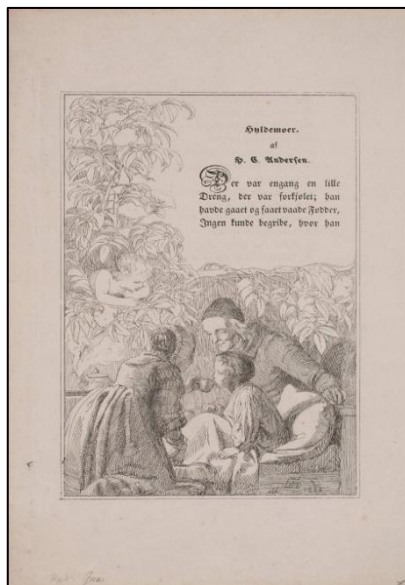
Já aos 17 anos, desenhou uma série de ilustrações para *A Pequena Sereia*, em 1837. Entre esse ano e a entrega de um novo trabalho, transcorreram-se quase oito anos. Mas, no ano de 1844, Frølich entregou a primeira ilustração para um conto de fadas de H. C. Andersen.

Foi uma gravura muito aceita para *Hyldemor* (“Mamãe Sabugo”) no anuário Gæa, para o ano de 1845, publicado em 1844. H. C. Andersen, embora não tenha ficado satisfeito inteiramente com a gravura, assim mesmo firmou um contrato com Frølich, em 1865, para ilustrar 36 contos de fadas. Foi um total de 150 ilustrações. Novos trabalhos foram solicitados por H. C. Andersen, chegando ao número de 322 ilustrações para 76 contos de fadas e histórias.

Frølich trabalhou em Paris, entre 1851 e 1873, enviando os desenhos da capital francesa para a Escandinávia. A partir de 1873, ele voltou a residir na Dinamarca. Ademais, fez uso de várias técnicas de impressão. Uma substituía a outra rapidamente, e Paris se tornou, em pouco tempo, o local de onde muitas dessas novas técnicas começaram a ser usadas — consequentemente, não poderia haver melhor lugar para Frølich trabalhar. Em 1872, ele fez uso das primeiras experiências daquilo que viria a ser, mais tarde, a fotografia. Seus iniciadores, na França, foram Nicephore Niépce e, em especial, Hercule Florence, francês de nascimento, mas com um vasto trabalho sobre flora e faunas brasileiros nos idos do século XIX. Convém ainda lembrar que o último volume com ilustrações de Frølich dos textos de H. C. Andersen, bem como o quinto da edição completa e, posteriormente, o terceiro da edição de Lorenz Frølich, de 1874, foram, basicamente, as primeiras impressões de trabalhos utilizando essa nova técnica de impressão de imagens, criada em solo parisiense. Os três volumes com ilustrações de Lorentz Frølich têm, respectivamente, 113, 99 e 110 ilustrações. Elas são uma obra-prima na arte de ilustração de livros dinamarqueses e demonstram o rápido desenvolvimento tecnológico desses anos.

Artisticamente, Lorentz Frølich evoluiu de um estilo romântico nacional altamente decorativo para o *Art Nouveau*.

Figura 2



DAL, E. 1975 p.35

LOUIS MOE (1857-1945)

Em 1924, o editor dinamarquês Christian Erichsen convenceu o ilustrador dinamarquês-norueguês Louis Moe a ilustrar os contos de fadas de H. C. Andersen. Foi um grande sucesso. Ele tinha 100 desenhos e 60 vinhetas desenhadas e, quando o trabalho foi enviado em livretos, além de uma revista infantil, a circulação chegou a 80.000 cópias, o que é consideravelmente significativo para os padrões dinamarqueses. O fato de os livretos terem sido distribuídos em 1926 não

foi coincidência, porque H. C. Andersen havia se tornado um autor "livre", o que significa que os *royalties* do escritor não precisavam mais ser pagos.

HERLUF JENSENIUS (1888-1966)

O cartunista de jornal Herluf Jensenius tem sido, até agora, o ilustrador dinamarquês mais produtivo de H. C. Andersen. Já fez cerca de 450 desenhos, divididos em 52 contos de fadas e histórias, incluindo as três autobiografias de H. C. Andersen. Os desenhos são caracterizados pelo humor e, às vezes, mostram-se levemente satíricos. Em 1953-55, cinco livretos foram publicados juntos em um volume, a chamada edição de aniversário, com 52 contos de fadas. Muitas gravuras foram, mais tarde, redesenhadas, usando apenas linhas puras ou painéis de cores muito mais complicados. Uma nova edição foi publicada em 2014 pela Gyldendal. Nos anos de 1932 a 1963, Rasmus Narvers Forlag publicou uma série de contos de fadas ilustrados por Herluf Jensenius (Dal, E.: 1975, p.116-24 e Jensenius, H. 1947).

POVL CHRISTENSEN (1909-1977)

O maior artista dinamarquês que ilustrou H. C. Andersen foi o artista gráfico Povl Christensen. Sua produção abrange cerca de 200 obras, incluindo gravuras de diversos contos de fadas. Entre inúmeros títulos ilustrados, destacam-se *Viagem a pé* (em dinamarquês: *Fordreise fra Holmens Canal til Østpynten af Amager i Aarene 1818 og 1829*) e *I Sverrig*, de 1941. A obra rubricada por Christensen abarca

xilogravuras em pastas de arte e um grande número de ilustrações nunca publicadas (Dal, E.: 1975, p. 135-48).

JOHANNES LARSEN (1867-1961)

Um dos livros infantis ilustrados mais amplamente distribuídos na Dinamarca é de um grande pintor da ilha de Funen, conhecido como Johannes Larsen. Tudo começou com uma encomenda de 34 pinturas a óleo – com motivos de *O Patinho Feio* – para Fyens Forsamlingshus, em Odense. As pinturas foram apresentadas em um leilão, em 1942. Johannes Larsen foi, então, convidado a repeti-las com aquarelas, quando foram incluídas 35 aquarelas, criadas entre os anos de 1945-47. Elas podem ser vistas no Museu Johannes Larsen, em Kerteminde-DK. A nova edição, de 2009, usa todos os 35 motivos da edição original, com uma paleta bastante diversificada (Andersen, H. C.: *Den grimme*, 2009). Johannes Larsen criou, aproximadamente, 200 pinturas, entre aquarelas e desenhos relacionados a *O Patinho Feio* (Dal, E.: 1975, p. 87-90).

NIELS LARSEN STEVNS (1864-1941)

O pintor Niels Larsen Stevns tem duas contribuições emblemáticas e muito significativas para a história da ilustração em torno de H. C. Andersen e de seus contos de fadas. A primeira contribuição do artista escandinavo são os afrescos no salão da cúpula do Museu H. C. Andersen. Ele recebeu a tarefa em 1930 e, nos anos seguintes, trabalhou nessa grande empreitada. Os afrescos ilustram aspectos do universo

mágico de Andersen, a intensidade de suas personagens e a versatilidade de sua poética. A decoração monumental tem um lugar único na história da arte dinamarquesa. A segunda contribuição do mencionado artista foi para ilustrar *O conto de fadas da minha vida*. Nessa nova missão, Niels Larsen Stevns criou um total de 75 aquarelas. Foi claramente inspirado em Niels Skovgaard e Zahrtmann, mas as imagens são mais modernistas e têm sua própria gramática visual bastante sofisticada (ANDERSEN, H. C.: *The Fairy Tale of My Life*, 1954).

SUA MAJESTADE, A RAINHA MARGRETHE II (1940-)

A Rainha da Dinamarca vem trabalhando, há muitos anos, com ilustrações e outras possibilidades artísticas acerca da obra de H. C. Andersen. A Rainha tem oferecido uma ampla gama de contribuições ao teatro, ao balé, ao drama digital, ao cinema e à *decoupage*. Por seu extenso trabalho com a literatura de Andersen, ela recebeu o Prêmio H. C. Andersen, em 2004. Entre suas ilustrações de livros com *decoupage*, destacam-se *A Rainha da Neve* (Andersen, H. C.: Snedronningen, 2000) e *Os Cisnes Selvagens* (em dinamarquês: “De vilde Svaner”). A própria Rainha exaltou o trabalho realizado em diferentes meios de divulgação, sobretudo no conto *The Wild Swans* (Andersen, H. C.: *De vilde* 2009 – em conexão com o longa-metragem “De vilde Svaner”, JJ Film, 2009).

ALGUNS NOMES INTERNACIONAIS

Muitas publicações, ao redor do mundo, frequentemente usam as ilustrações de Vilhelm Pedersen e Lorentz Frølich. Elas estão disponíveis, gratuitamente, sem a necessidade de pagar por direitos autorais. Há centenas de ilustradores internacionais que trabalharam nas obras de H. C. Andersen. O ilustrador russo, professor da Universidade Estatal de Impressão de Moscou, Boris Diodorov (1934-), é conhecido como um ilustrador prolífico de livros infantis, abarcando muitos livros de H. C. Andersen. Este trabalho, inclusive, rendeu-lhe o Prêmio H. C. Andersen, em 2001 (H. C. Andersen Prisen, 2022, p. 74-75). Não menos importante, sua série sobre *A Pequena Sereia* acabou se tornando um sucesso. O estilo se mostrou baseado na tradição russa, de alta habilidade técnica e absoluta compreensão da história e arte.

O ganhador do Prêmio Nobel, o alemão Günther Grass (1927-2015), recebeu o Prêmio H. C. Andersen, em 2005 (H. C. Andersen Prisen 2022 p.74-75). Grass começou seu trabalho ilustrando parte da obra de Andersen em 2001. Suas ilustrações são destinadas a adultos. Em diversas declarações, ele demonstrou considerar os textos andersenianos melancólicos, tristes e, até mesmo, macabros. Ademais, não é coincidência que a versão alemã use o conto de fadas *A Sombra* no título da coletânea (Andersen, H. C.: *Der Schatten* 2004).

No mundo anglo-saxão, além de um grande número de publicações sem ilustrações, ressalta-se, contraditoriamente, um número também muito grande de ilustradores. Os tradicionalmente mais reconhecidos incluem: Honor Appeltton (1879-1951), Mabel Lucie Attwell (1879-1964), o polonês-americano Arthur Szyk (1894-1951), Hugh Walpole

(1884-1941) e, em especial, o dinamarquês Kay Nielsen (1886-1957), que, mais do que qualquer outro ilustrador de Andersen, representou o advento da *Art Nouveau*.

Em 1913, William Heath Robinson ilustrou uma coletânea de H. C. Andersen, empregando igualmente o estilo *Art Nouveau*.

Not Only in the mood and atmosphere created by his applications of colour, but in the often strikingly unusual black-and-white composition, his severe use of the silhouette against White space, and carefully placed areas of detail that overall give sense both off a wildness and a close, personal intensity (Whalley & Chwster, 1988, p.159).

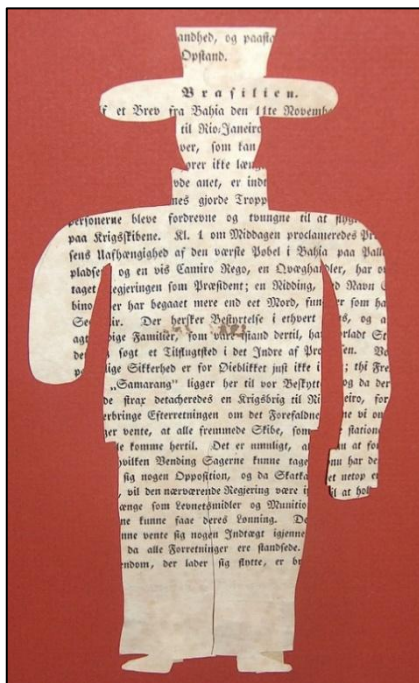
The original drawings to ‘Elder-Tree Mother’ one of the selection of H. C. Andersen’s tales published by Harrap, while Andersen remains one of the most difficult authors to Illustrated, Rackma’s sensitive line and colour commend the approach if not entirely suiting the flavour of Andersen’s prose. This is a particular lovely water-colour which needs careful prinying to preserve its delicated harmonies (Whalley & Chwster, 1988, p.144).

Os ilustradores de H. C. Andersen preocupavam-se em manter e reproduzir o espírito de seus contos, inclusive pela densidade emotiva e crítica que eles revelavam.

Tendo em vista o presente quadro, convém lembrar que, infelizmente, H. C. Andersen não ocupa espaço expressivo na literatura infantil brasileira, nem mesmo na adulta. Vale também ressaltar, dentro desse conjunto de ilustradores analisados, que, no Brasil, destaca-se a importância da Coleção Biblioteca Infantil, criada por Arnaldo de Oliveira Barreto, tendo lançado seu primeiro volume, em 1915. O título escolhido foi *O patinho feio*. Barreto recria o texto a partir de uma tradução inglesa, mas atribui a ele características específicas relativas ao tempo, espaço, família, escola e educação. O ilustrador escolhido para realizar esse trabalho foi “o renomado artista plástico Frans Richter,

de nacionalidade tcheca, mas radicado em São Paulo desde 1914. Richter manteve-se como ilustrador, à frente dessa coleção até 1925, quando foi substituído por Oswaldo Stormi” (Menin, 1999, p. 73).

Figura 3-



Mylius 2000 p. 19

No entanto, algumas incursões na obra do autor dinamarquês podem ser identificadas. Alguns ilustradores produziram trabalhos significativos e artísticos; outros, deixaram a desejar. Os “paper cuttings” inspiraram artistas em diferentes períodos e espaços. Um exemplo típico dessa perspectiva seria o título *Do Alto do Meu Chapéu* (2011), de Cláucia de Souza. Se, por um lado, a literatura produzida por H. C.

Andersen não ocupava espaço significativo nas estantes das livrarias, nas bibliotecas e, por recomendação de leitura, quer pela escola, quer pelos pais; por outro lado, mais de 100 livros ilustrados ou versões ilustradas de contos de fadas e histórias foram publicados no Brasil nas últimas décadas.

A recriação de Lobato de *O Patinho Feio*, além de contraporem ao texto escrito, acabam introduzindo elementos estranhos à narrativa, entre eles a figura de uma fada que, em momento algum faz parte do conto original. A impressão que o leitor pode ter é a de que as ilustrações surgem no texto para ocupar espaços vazios (Menin, 1999, p. 98).

Mary e Eliardo França lançaram uma coletânea de contos e histórias de Andersen. Em alguns desses títulos, há a sobreposição do texto visual ao verbal. Em algumas páginas, somente a ilustração apresenta função textual. Em outras, as ilustrações desempenham duplamente as funções estética/expressiva e narrativa, de acordo com a classificação de Camargo (1995). Tanto as edições isoladas quanto as coletâneas dos contos e histórias mantêm as ilustrações de Vilhelm Pedersen e Lorentz Frølich. Em outro polo, a tradução de Silva Duarte para *Contos de Hans Christian Andersen*, com prefácio de Nelly Novaes Coelho, 1ª edição (2011), 2ª edição (2013), contém apenas uma única ilustração de H. C. Andersen. Era comum usarem, frequentemente, as ilustrações de Vilhelm Pedersen e Lorentz Frølich, disponíveis gratuitamente, sem a necessidade de pagar por direitos autorais.

Uma grande variedade de edições, no formato de livros ilustrados infantis, encontra-se acessível em vários idiomas. As mesmas ilustrações, usadas nessas edições, tornavam, naturalmente, a produção mais barata, mas também conferiam às ilustrações uma linguagem

mais internacional, para que não fossem ofensivas ou mal interpretadas, entre outras razões, visto que poderiam afetar a cultura local, a sociedade e os valores de determinados grupos.

A ilustradora Cláudia Scatamacchia, neta de imigrantes italianos no Brasil, criou três livretos populares com o mesmo *layout*: *O Rouxinol e o Imperador da China* (2002, 2005, e reimpressão 2011); *A Pedra da Sabedoria* (2005, 2011); e *Nicolão e Nicolinho* (2008). As gravuras, de cada conto de fadas, são completamente adaptadas ao estilo e à especificidade da narrativa. *O Rouxinol*, por exemplo, faz uso de linhas lembrando a arte chinesa, e as imagens em *A Pedra Filosofal* são orientais. Alguns dos livretos foram publicados, primeiramente, em outros países e o estilo, conseqüentemente, também se evidenciou internacional, embora vários tenham características latinas bem nítidas.

Anastassija Archipowa (1955–) ocupa uma posição especial como ilustradora de H. C. Andersen. Ela foi educada em Moscou, onde ainda vive e trabalha. Suas publicações não são apenas em russo, já que muitas edições e impressões podem ser apreciadas em alemão. Além disso, há obras isoladas ou coleções marcadas por gravuras do Japão, Áustria, Espanha, República Tcheca, Coreia e Brasil. O estilo é romântico-naturalista, com características russas. A ilustradora busca criar algo harmonioso e não ofensivo que possa interessar a um público amplo. Um livro, inclusive, para se oferecer como presente.

Outra ilustradora notável é a austríaca Lisbeth Zwerger (1954–). Por suas ilustrações, ela recebeu a “Medalha Hans Christian Andersen”, em 1990, e o “Prêmio H. C. Andersen”, em 2011. Suas obras foram traduzidas para, pelo menos, 12 idiomas. Ela iniciou seu trabalho

em 1980, com *Thumbelina*, e continuou com *The Pig Boy*, *The Nightingale* e *Ole Lukkeøje*. Nas coletâneas assinadas por Zwerger, encontramos, por exemplo, *O Isqueiro*, *As Roupas Novas do Imperador* e *A Princesa e a Ervilha*. Suas gravuras são simples, fáceis de entender e revestidas de bom humor — muitas vezes, com grande empatia e beleza. Há um fluxo constante de traduções das narrativas de Andersen com a reutilização de suas belas ilustrações. Como escritora austríaca, com obras publicadas em muitos países, ela se tornou um exemplo emblemático da internacionalização dos contos de fadas e, por conseguinte, da literatura infantil de H. C. Andersen como um todo.

EXEMPLOS DA DIVERSIDADE NAS ILUSTRAÇÕES DE H. C. ANDERSEN

O Patinho Feio, *A Pequena Sereia*, *A Pequena Vendedora de Fósforos* e *A Sombra* passaram pelas mãos de muitos artistas e ilustradores. O historiador Erik Dal foi um mestre e pioneiro em recuperar os diversos expoentes que, historicamente, contribuíram para compor o grupo de artistas que trabalharam com a obra de H. C. Andersen. Sua proposta foi apresentar a visão de diferentes pintores em meio às múltiplas possibilidades de ilustração das narrativas de Andersen. Um pouco do mesmo foco foi encontrado em *A Pequena Sereia*, de Christopher Bo Bramsen (Bramsen, C. B. 2010), ao reproduzir a ilustração da pintora Elisabeth Jerichau Baumann, de 1863, e outras ilustrações da mais alta qualidade. Erik Dal também é o autor de uma relevante monografia sobre *A Pequena Vendedora de Fósforos* (Dal, E. 1956). Muitas representações artísticas da menina estão incluídas em seu es-

tudo. Entre as séries de monografias sobre contos de fadas dinamarqueses, *A Sombra*, de Barlby, também deve ser mencionado. A rigor, artistas esforçaram-se para reconstruir, minuciosamente, a época em que as narrativas foram escritas. A versão do artista Claus Bekker-Olsen de *O que os sábios fazem é sempre a coisa certa*⁵ pode servir de exemplo.

CONCLUSÃO

Esperamos ter cumprido com nossa proposta inicial, oferecendo uma visão geral da literatura e da ilustração associada a H. C. Andersen. É possível concluir, resumidamente, que os contos de fadas e histórias não teriam chegado tão longe se não tivessem ilustrações. Antes que as crianças aprendam a ler sozinhas, as gravuras são a porta de entrada para as histórias nos momentos em que o pai ou a mãe não estão por perto. O próprio H. C. Andersen pensou, escreveu e trabalhou *em* e *com* imagens. Ele também foi um grande escritor dramático. H. C. Andersen, juntamente com os ilustradores, criaram algumas das mais fortes estruturas de referência na literatura, em termos do que se concebe, na contemporaneidade, como texto escrito e imagético. Os ilustradores também recorreram aos mesmos contos de fadas, que foram reeditados inúmeras vezes. Entre os mencionados contos, convém citar *O Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *As Roupas Novas do Imperador*, *O Rouxinol*, *A Sombra*, *O guardador de porcos*, *A Rainha da Neve*, *O Sino*, *O Isqueiro*, *O Pequeno Claus e o Grande Claus*, *A Princesa e a Ervilha* e *A Pequena Vendedora de Fósforos*. As obras de H.

⁵ Título de uma história de Andersen, H. C. ;2014.

C. Andersen constituem uma mina de ouro da história da ilustração. E nem todo o ouro foi extraído. Talvez a melhor maneira de comparar texto e ilustração tenha sido formulada pelo mais diligente ilustrador de H. C. Andersen, Herluf Jensenius:

O poeta é o solista; o ilustrador é o acompanhante. Ele acompanha — como se costuma dizer na linguagem de concerto, ele não conduz e nunca deve abafar. O acompanhamento está na mesma tonalidade, mas pode, por meio de sons mais graves ou mais agudos, suplementar, iluminar, colorir o conteúdo da canção, sua ação, seu humor ou o que quer que seja (Jensenius, 1947, p.51).

REFERÊNCIAS:

Livros:

ANDERSENS, H. C.: **A B C**. Billeder af Dagmar Starcke, Copenhagen, Thanning & Appel 1955.

ANDERSEN, H. C.: **A Pedra da Sabedoria**. Tradução de Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Global Editora, 2011.

ANDERSEN, H. C.: **A Pequena Sereia**. Adaptação de Robert Sabuda. Tradução from English. Laura Schichvarger, Thailand, Publifolhinha, São Paulo, 2013.

ANDERSEN, H. C.: **A Rainha da Neve**. Belo Horizonte, A-BA-BA-HA-LA-MA-HA Publishers, Ucrânia, Tessitura Editora, 2013.

ANDERSEN, H. C.: **A Roupas Nova do Imperador**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

ANDERSEN, H. C.: **Almanakker 1833 – 1873**. Fotografisk genoptryk af 1990-udgaven, Gylling, Danmark, G. E. C. Gads Forlag, København, 1990.

- ANDERSEN, H. C.: **Billedbog uden Billeder**. Med Billeder af Marlie Brande, København, Berlingske Forlag, 1955.
- ANDERSEN, H. C.: **Chocolate Quente na Neve**. Arte: Leda Cantunda. São Paulo: Difusão Cultural do Livro Ltda, 1997.
- ANDERSEN, H. C.: **Contos de Hans Christian Andersen**. Prefácio e comentários: Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Paulinas, 2013.
- ANDERSEN, H. C.: **Contos de Andersen**. Ilustração de Anisabel Sá Fernandes, Guide, Artes Gráficas, Ltda, Universos Mágicos, Lisboa, 2007.
- ANDERSEN, H. C.: **Contos de Natal**. Ilustrados per Anastassija Archipowa, (1. ed. em alemão, 1999), Spanien, Everest Editora, Ltda, Rio de Mouro, Portugal, 2005.
- ANDERSEN, H. C.: **Dagbøger 1825 – 1875**. I-XII, Fotografisk genoptryk af 1971-udgaven, Gylling, Danmark, G. E. C. Gads Forlag, København, 1971.
- ANDERSEN, H. C.: **De mest elskede eventyr**. 1. ed. Bosnien, Forlaget Globe, 2013.
- ANDERSEN, H. C.: **De vilde Svaner**. Decoupager af Dronning Margrethe II, 1. ed., 2.ed., Gylling, Danmark, Kristeligt Dagblads Forlag & JJ Film, 2009.
- ANDERSEN, H. C.: **Den grimme Ælling**, Illustreret med 24 akvareller af Johannes Larsen, København, Gyldendal, 1955
- ANDERSEN, H. C.: **Den grimme Ælling**. med 35 akvareller af Johannes Larsen, Ny udgave, 1. oplag, Gylling, Danmark, Østfyns Museer/Johannes Larsen Museet, 2009.

- ANDERSEN, H. C.: **Der Schatten. Hans Christian Andersens Märchen – gesehen von Günter Grass.** Göttingen, Steidel, 2004.
- ANDERSEN, H. C.: **Die kleine Meerjungfrau.** Erste Auflage, Italy, Book & Magic, København, 2016.
- ANDERSEN, H. C.: **Die schönsten Märchen.** Mit Bildern von Anastassija Archipowa, (1. ed., em alemão 2011) Esslingen, Esslinger Verlag J. F. Schreiber, 2014.
- ANDERSEN's, H. C.: **Eventyr.** Med 125 Illustrationer efter Originaltegninger af V. Pedersen, skaarne i Træ af Ed. Kretzchmar, Kjøbenhavn, Forlagt af Universitetsboghandler C. A. Reitzel, 1850.
- ANDERSEN, H. C.: **Eventyr og Historier. Kunst-Udgave. I-II,** Illustreret af Vilhelm Pedersen, København, Gyldendal, 1903.
- ANDERSEN, H. C.: **Eventyr og Historier I-II.** Illustreret af Vilhelm Pedersen. Med forord af Edvard Brandes, København, Gyldendal, 1930.
- ANDERSEN, H. C.: **Eventyr.** 2005. H. C. Andersens Eventyrbog til Indvandrerfamilier, Eks-Skolens Trykkeri, Det Kongelige Bibliotek, 2005.
- ANDERSEN, H. C.: **Fairy Tales.** Illustrated by Arthus Szyk, Kingsport, Tennessee, Grosset & Dunlap Publishers, New York, n.d. (primeira impressão 1945).
- ANDERSEN, H. C.: **Fairy Tales I-II.** Newly Translated by H. L. Brækstad. Illustrated by Hans Tegner, London, William Heinemann, 1900.
- ANDERSEN, H. C.: **Fairy Tales and Stories.** Everyman's Library 4, J. M. Dent & Sons, London, E. P. Dutton & Co. New York, First published 1960.

- ANDERSEN, H. C.: **Fodreise fra Holmens Canal til Østpynten af Amager i Aarene 1828 og 1829.** Udgivet af Selskabet for Grafisk Kunst og Kunstforeningen i København. Illustreret af Povl Christensen, I Kommission hos Andr. Fred. Høst & Søn, 1940.
- ANDERSEN, H. C.: **Gesammelte Märchen.** mit 112 Illustrat. nach Originalzeichnungen von V. Pedersen, Leipzig, Verlag von Carl B. Lorck, 1849.
- ANDERSEN, H. C.: **Hvad fatter gør, det er altid det rigtige.** Illustrationer: Claus Beller-Olsen, Clausen Grafisk, Forlaget Odense Bys Museer, 2014.
- ANDERSEN, H. C.: **It's Pectectly True and other Stories.** Illustrated by Richard Bennett, USA, Harcourt, Brace & World, Inc. New York, 1938.
- ANDERSEN, H. C.: **La sirenetta.** Trieste, Edizioni El, 2012.
- ANDERSEN, H. C.: **Le Fiabe Più Belle.** Scelete e Illustrate da Lisbeth Zwerger, (1. Ed. alemão 2006), Hong Kong, Un libro minedition per Nord-Sud Edizioni, Zurigo, 2010.
- ANDERSEN, H. C.: **Lykkens Kalosker.** Med tegninger af Herluf Jensenius. København, Rasmus Narvers Forlag, 1946.
- ANDERSEN, H. C.: **Nicolão e Nicolinho,** Ilustrações de Cláudia Scatamacchia, São Paulo: Global Editora, 2008.
- ANDERSEN, H. C.: **Nye Eventyr og Historier.** Med illustrationer af Lorentz Frølich. Tredje Bind. Med 110 Illustrationer, Kjøbenhavn, C. A. Reitzels Forlag, 1874. Med andet omslag: 1874.
- ANDERSEN, H. C. **Eventyr og Historier.** Med Illustrationer. Efter Originaltegninger af Lorentz Frølich. Femte Bind. Med 110 Illustrationer. Nye Eventyr og Historier. III. Kjøbenhavn, C. A. Reitzels Forlag, 1874.

- ANDERSEN, H. C.: **O Rouxinol e o Imperador da China**. Ilustrações de Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Global Editora, 2011.
- ANDERSEN, H. C.: **os Pequenos Verdes & outras histórias**. Seleção e ilustrações de Lisbeth Zwerger. São Paulo: Berlindis & Vertecchia 2011.
- ANDERSEN, H. C.: **Pequenas Pinturas Poucas Palavras Muitas Leituras**. Tradução da Obra “Billedbog uden Billeder” por Ana Maria Martins da Costa Santos Langkilde og Niels Jørgen Martins da Costa Santos Langkilde, H. C. Andersen Instituttet, n.d.
- ANDERSEN, H. C.: **Samlede eventyr og historier. Bind 1-5**. Mindeudgave. Illustreret af danske kunstnere 1837-1974. Billedredaktion og indledning: Erik Dal, Odense, Lademann, 1975.
- ANDERSEN, H. C.: **Seleção de Contos de Andersen**. Ilustrações Ana Alfonso, Bloco Gráfico, Lda, Portugal: Porto Editora, 2014.
- ANDERSEN, H. C.: **Skyggen**. Tegninger af Herluf Jensenius. København, Rasmus Navers Forlag, 1935.
- ANDERSEN, H. C.: **Skyggen**. København, Det Berlingske Bogtrykkeri, 1957. Træsnit af Povl Christensen.
- ANDERSEN, H. C.: **Skyggen**. Illustreret af Ib Spang Olsen, Gylling, Danmark, I Kommission hos Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag a/s, 2003.
- ANDERSEN, H. C.: **Skyggen**. Illustreret af Helle Vibeke Jensen, Gylling, Danmark, Høst & Søn, 2006.
- ANDERSEN, H. C.: **Snedronningen**. Decoupager af Hendes Majestæt Dronning Margrethe II, Gylling, Danmark, Gads Forlag, 2000.

- ANDERSENs, H. C. **Tegninger til Otto Zinck I.** Odense, Andelsbogtrykkeriet, 1972.
- ANDERSEN, H. C. **The Complete Fairy Tales.** Illustrated throughout, Suffolk, Great Britain, Wordsworth Editions Ltd., 1997.
- ANDERSEN, H. C.: **The Complete Illustrated Works.** (First Published in Great Britain in 1889– Facsimile published 1983, 1986, 1989, 1990, 1991, 1994, 2001, 2002) London, Bounty Books, 2005.
- ANDERSEN, H. C. **The Illustrated Tales. With His Travels, Life and Times.** China, CRW Publishing Limited, London, 2005.
- ANDERSEN, H. C.: **The Fairy Tale of My Life:** with Illustrations in Colour by Niels Larsen Stevns, British Book Centre Inc., Ltd. New York; Maxsons & Co., London, Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, Copenhagen, 1954.
- ANDERSEN, H. C.: **The Snow Queen.** Illustrations Christian Birmingham, Kina, Walker Books Ltd., London, 2007.
- ANDERSEN, H. C.: **The Ugly Duckling.** Illustrated by Johannes Larsen. Translated by R. P. Keigwin, Portugal, The Hans Christian Andersen Museum/The Johannes Larsen Museum, 1995.
- ANDERSEN, H. C. **The Ugly Duckling and three tales from 1843.** Translated from Danish by Reginald Spink. With Illustrations from Many Countries and an Introduction by Erik Dal, Viborg, Høst & Søn, 1990.
- ANDERSEN, H. C.; morfar DREWSSEN, A. **Christines Billedbog,** Milan, Lademann, 1984.

- ANDERSEN, H. C.; DREWSEN, A.: **Astrid Stampe's**. Picture Book, Gylling, Danmark, Gyldendal, 2003.
- BARLBY, F.: **Analyser af H. C. Andersens "Skyggen"**. Træsnit af Lena Bay, Viborg, Danmark DRÅBEN, 1998.
- BILLEDBOG FRA H. C. **Andersen Samlingerne i Odense**. Odense, 1935.
- BRAMSEN, C. B.: **Den lille Havfrue**. 1. ed., Scangraphic, Gads Forlag, Danmark, 2010.
- BUCHWALD, E.: **Eventyrdronningen**. Gylling, Danmark, Kongernes Samling, 2018.
- CAMARGO, Luis de. **Ilustração do livro infantil**. BH: Lê, 1995.
- DAL, E.: **Dansk H. C. Andersen-illustrationer 1835-1975**. Herning, Danmark, Foreningen for Boghåndværk, 1975.
- DAL, E.: **Den lille Pige med Svovlstikkerne. Træk af et eventyrs forhistorie og skæbne**. Skjern, Danmark, Rosenkilde & Bagger, 1956.
- DAL, E.: **Udenlandske H. C. Andersen-illustrationer, 100 billeder fra 1838-1968**. København, 1969.
- DAL, E.: Nordiske H. C. **Andersen illustrationer / Norrænar H. C. Andersen myndskreytingar**. Norræna Husid/Norden Hus, Reykjavik, 1979.
- FURNADZIEVA, E.G. & PAPAKONSTANTINOY, S.: **Bidrag til H. C. Andersens Bibliografi, IX: Værker af H. C. Andersen oversat til bulgarsk**. Det kongelige Bibliotek, København, 1979.
- HELTOFT, K.: **H. C. Andersen som billedkunstner**. Gylling, Danmark, Christian Ejlers' Forlag, 2005.
- HELTOFT, K.: **Hans Christian Andersen as an Artist**. Gylling, Danmark, Christian Ejlers' Forlag, 2005.

HELTOFT, K: **H. C. Andersens tegninger til Otto Zinck II.**

Odense, Andelsbogtrykkeriet i Odense 1972.

JOHANSSON, E.: **Andersens ansigter.** København, Spektrum Publishers, 1992.

JØRGENSEN, A: **Andersen & Olsen – og så de andre. En udstilling på Statsbiblioteket i efteråret 2005. I hovedsagen baseret på H. C. Andersen-illustrationer af Ib Spang Olsen.** Aarhus, Statsbiblioteket, 2005.

JØRGENSEN, A.: **H. C. Andersen litteraturen 1875 – 1968.**

Aarhus, Akademisk Boghandel, 1970.

JØRGENSEN, A.: **H. C. Andersen-litteraturen 1995 – 2006.**

Odense, Odense Bys Museer, 2007.

LARSEN, S.: **Niels Larsen Stevns of H. C. Andersen.** Odense, H. C. Andersens Hus, 1955.

MORTENSEN, N. T.: **H. C. Andersen-Illustratoren Vilhelm Pedersen.** København, Ejnar Munksgaard, 1949.

MYLIUS, J. d.: **Forvandlingens pris – H. C. Andersen og hans eventyr.** Gylling, Danmark, Høst & Søn, 2005.

MYLIUS, J. d.: **H. C. Andersen Papirklip Papercuts.** Sangill Grafisk Produktion, Aschehoug Dansk Forlag A/S, 2000.

MYLIUS, J. d.: **H. C. Andersen 40 papirklip – 40 Paper Cuts.**

Latvia, Lindhardt og Ringhof Forlag A/S, 2019.

NIELSEN, B.F.: **H. C. Andersen Bibliografi. Digterens danske Værker 1822-1875.** København. H. Hagerup, 1942.

NØRREGAARD, H. C.: **Dronningen, hyrdinden og skorstensfejer.** København, Rhodos, 1987.

- NØRREGÅRD-NIELSEN: **Jeg saae det Land. H. C. Andersens Rejsekitser fra Italien.** Narayana Press, Gylling, Danmark, Gyldendal, 2004.
- NØRREGAARD-NIELSEN, H. E.: **That land I saw. Hans Christian Andersen's sketches during his travels in Italy 1833-34.** Aalborg, Gyldendal 1992 (ed. em dinamarquês, 1990).
- PORSMOSE, E.; TRUELSEN, S. T.: **Fynbomalerne og H. C. Andersen, Den grimme Ælling og Historien om en Moder illustreret af Johannes Larsen og Fritz Syberg.** Odense, Johannes Larsen Museet Kerteminde og Faaborg Museum for Fynsk Malerkunst, 2005.
- SOUZA, G. d.: **Do Alto de Meu Chapéu.** Ilustração de Hans Christian Andersen, Porto Alegre: Projeto Editora, 2011.
- SYBERG, F.; Andersen. H. C.: **Den grimme Ælling / Das hässliche Entenküken / The Ugly Duckling..** Odense, Andelsbogtrykkeriet, 1975.
- THAGE, T.: **Fotografernes H. C. Andersen. En ikonografi.** Gylling, Danmark, Høst og Søn, 2007.
- WESTERGAARD, H.: **H. C. Andersens Blomster. Haver – buketter – billeder.** København, Christian Ejers' Forlag, 1978.
- WHALLEY, J.I., CHESTER, T. **A History of children's book.** London: Victoria and Albert Museum, 1988.
- ZWERGER, L.: **The World of Imagination.** China, Michael Neugebauer Publishing, Hong Kong, Minedition, 2010.

Capítulos de livros:

- DAL, E.: Hans Christian Andersen: His Illustrators and their Influence on his Fame, S. 56-67 in: **International Association of**

Bibliophiles XVth Congress, Copenhagen 20-16 September 1987, The Danish National Library of Science and Medicine Copenhagen 1992.

Artigos de periódicos:

ANDERSENS, H. C. **Breve til Carl B. Lorek**. Ved H. Topsøe-Jensen. Med en illustrationshistorisk Efterskrift af Erik Dal. Udgivet af Odense Bys Museer, em: Fynske Studier VIII, Odense, 1969.

ANDERSEN, H. C.: Contos de Andersen com ilustrações originais. In: **Litteratura e Teoria literária**, vol. 23. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1988.

ANDERSEN, H. C.: Histrórias e Contos de Fadas: Obra Completa. In: **Grandes Obras da Cultura Universal**, Vol. 17. Belo Horizonte: Vila Rica Editoras Reunidas LTDA, 1996.

DAL, E: Kirstine Stampes Billedbog og andre H. C. Andersenske Billedbøger, In: **Anderseniana**. Odense, 1961.

FURNADZIEVA, E.: Hans Christian Andersen in Bulgaria. In: **Anderseniana**. Odense, H. C. Andersens Hus, Odense, Række, bind II, hæfte 2, 1975.

HANSEN, J: Danske H. C. Andersen-illustrationer 1935-1981. En bibliografi. In: **Anderseniana**. Odense, H. C. Andersens Hus, 1982.

JENSEN, T. B.: H. C. Andersens Eventyr i Billeder. In: **History and Social Sciences** vol.289. Gylding, Danmark, Odense Universitetsforlag, 2005.

JENSENIUS, H.: Om at illustrere – især H. C. Andersen. In: **Anderseniana**. København, Ejnar Munksgaards Forlag, 1947.

Tese:

MENIN, A. M. da C. S.: **O Patinho Feio de H. C. Andersen: o “abrasileiramento” de um conto para crianças**. 116 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciencias e Letras – UNESP – Assis – São Paulo, 1999.

PEDERSEN, V. H.: **Ugly Ducklings? Studies in the English Translations of Hans Christian Andersen’s Tales and Stories**, Gylling, Denmark, University Press of Southern Denmark, 2004.

Quem tem medo da morte? Leituras de *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbuch

Hércules Tolêdo Corrêa

Se a morte faz parte da vida
E se vale a pena viver
Então morrer vale a pena
(Gilberto Gil)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Livros para crianças estão disponíveis até mesmo em farmácias, além de livrarias, papelarias, *sites* de *e-commerce* e de editoras. No entanto, se a oferta desses produtos é bastante ampla, é preciso estar atento a certas características dessas produções. Há muitas obras de qualidade duvidosa no mercado e é preciso analisar com cautela os livros que nós, professores e professoras, levamos para nossas salas de aula.

Temos refletido sobre a qualidade da literatura para crianças em diferentes momentos de nossa atuação profissional, desde a participação na análise e seleção de obras para composição de acervos destinados a bibliotecas escolares, por cerca de 20 anos, até o momento em

que, no final de 2024 e início de 2025, estivemos envolvidos com a implantação do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI”, uma política pública de formação continuada de professores da Educação Infantil do Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas brasileiras, dentre elas a Universidade Federal de Ouro Preto.

No artigo “Qualidade estética em obras para crianças”, publicado no livro *Literatura infantil: políticas e concepções* (Autêntica, 2008), ponderávamos que “tratar de qualidade estética é transitar por um caminho perigoso e cheio de armadilhas, porque se entra no terreno da valoração, ou seja, não há critérios para definir o que tem e o que não tem qualidade” (Corrêa, 2008, p. 93).

Neste momento, relendo o artigo, acrescentaríamos dois adjetivos após a palavra critérios: “rígidos” e “imutáveis”, uma vez que a discussão sobre o assunto proliferou nos últimos anos e retomamos aqui trabalhos de pesquisadores que têm discutido essa questão, principalmente no âmbito da literatura para a educação infantil.

No artigo supracitado, analisamos seis das vinte obras do Acervo 3 da Educação Infantil, do PNBE/2008, a saber: *Bichos da noite* (Carla Caruso, InPacto, 2007); *Bruxa, bruxa venha a minha festa* (Arden Dulce, Pat Ludlow, Brinque-Book, 1995); *Eu e minha luneta* (Cláudio Martins, Formato, 1992); *O menino e a bola* (Simone Goh, Ana Raquel, Editora do Brasil, 2001); *Ser menina* (Ângela Leite de Souza e Luiza Pessoa, Ediouro, 1998); e *Um outro pôr-do-sol* (Marta Neves, Livraria Saraiva, 2007). Esses livros representam uma amostra de obras que, na nossa avaliação, apresentam qualidade, por meio de diferentes recursos verbais e imagéticos. Hoje, retomando o artigo, lem-

bramos que à época já pautávamos a seleção dos livros para composição dos acervos a partir de um edital e de uma ficha de avaliação cujos critérios avaliados eram: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico das obras. Nesse mesmo artigo, apontamos que livros de qualidade são obras que “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética” (Corrêa, 2008, p. 93).

À mesma época da produção desse artigo, participamos da elaboração do catálogo *Literatura na infância*: palavras e imagens, publicado pelo MEC (disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf, acesso em 15 abr. 2025), resenhando todos os livros de um dos acervos. Na apresentação do Acervo 3, fizemos uma pequena reflexão sobre o que caracteriza um livro supostamente endereçado às crianças: na maioria das vezes, trata-se de um livro ilustrado, o que diferencia bastante o seu projeto gráfico dos livros para adultos, literários ou não. Essa configuração do livro para crianças implica na publicação de obras com tamanhos e formatos bem diferenciados (além do formato mais tradicional, há livros verticais e horizontais, livros quadrados, arredondados, sanfona-dos, *pop-up*, e uma infinidade de formas, demonstrando a criatividade dos projetistas gráficos); menor quantidade de texto nas páginas, cujas ilustrações, também na maior parte das vezes coloridas, costumam ocupar a maior parte da página. Quanto aos temas, livros para crianças são também bem variados, desde aqueles que retratam temáticas próximas das crianças, como brincadeiras e animais, até assuntos de “gente grande”, como os chamados temas sensíveis ou fraturantes. Outra questão relacionada ao mundo dos livros para crianças é que ilustradores reivindicam, e com toda razão, coautoria das obras para

os livros ilustrados. Além disso, muitos livros são escritos e ilustrados por um mesmo artista (Corrêa, 2008, p. 38, *In*: Paiva e Soares, 2008). Essas características do livro ilustrado para crianças nos servem como parâmetros para avaliação da qualidade artística (literária e visual) das obras.

Com relação à qualidade artística, Baptista *et al.* retomam as palavras da professora e pesquisadora Alice Áurea Penteado Martha (2011, p. 49), que afirma: “[...] o primeiro requisito da produção literária para crianças e jovens é que seja arte, literatura em sentido lato, cujo compromisso primeiro se manifeste com a iniciação da criança na experimentação do prazer estético” (Martha, 2011, p. 49). Podemos perceber que essas concepções de qualidade da obra literária para crianças, que vinculam a qualidade à construção artística do texto, são especialmente importantes para contrapor uma noção pragmática da literatura, ainda bastante presente nas instituições escolares, que pensa o livro para crianças a partir de um viés utilitário. Partindo do princípio de que “a literatura é arte e que, como tal, assume importância basilar na constituição das subjetividades, a discussão sobre os critérios empregados na seleção de obras literárias para crianças se faz urgente” (Baptista *et al.*, 2021, p. 11). A partir desses pressupostos, as pesquisadoras questionam: como escolher livros que contribuam para que o leitor em formação amplie suas experiências, exercitando a alteridade e a empatia que a ficção literária, a poesia e outras formas de arte propiciam (Baptista *et al.*, 2021, p. 11)? e retomam Antonio Candido, no seu clássico ensaio “O direito à literatura”, quando afirma o direito inalienável e incompressível de todo ser humano à fruição da arte e da literatura, em especial (Candido, 2011, p. 193).

Baptista *et al.* ainda destacam que “bons mediadores devem reconhecer a qualidade dos livros para que possam atuar de maneira competente na formação do leitor de literatura” (Baptista *et al.*, 2021, p. 12). A defesa de que textos de qualidade pressupõem considerar as crianças como seres inteligentes e competentes encontra respaldo na afirmação da escritora e ilustradora Ciza Fittipaldi de que “as crianças têm visão crítica suficiente [...] para saber como estão consideradas, se estão tratando-as com condescendência ou com respeito e admiração por suas inteligências e sensibilidades” (Fittipaldi, 2008, p. 119). Por isso, um importante critério para orientar a seleção de obras literárias diz respeito à forma como o livro concebe as crianças, se aposta em uma visão de criança como ser potente, que suporta desafios e complexidades, ou, ao contrário, tem uma visão subestimada da infância, ao utilizar linguagem exageradamente infantilizada e textos dotados de explicações óbvias e modulações de comportamento.

Sabemos que livros de cunho moral e didático, disfarçados de literatura, ainda estão muito presentes na escola como ferramenta de disseminação de uma concepção de infância frágil, incompetente, desprovida de capacidade crítica, cujo comportamento precisa ser regulado e controlado por meio da inculcação de valores homogeneizantes. Sustenta-se uma pretensa ingenuidade infantil, com o argumento de que é preciso preservar a infância, evitando sua “contaminação” com as intempéries e vicissitudes do mundo adulto (Baptista *et al.*, 2021, p. 12). Esse tipo de livro visa a modelagem de comportamentos socialmente valorizados. Com esse propósito e a partir dessas perspectivas, encontram-se, no mercado editorial, livros repletos de informações e impregnados de explicações, porém “faltosos daquilo que mais a infância necessita: metáforas e símbolos” (Brennan, 2013, p.144). Em

contraponto a esse tipo de produção estritamente instrucional e à concepção de infância nele imbuído, há que se conceber a literatura como fenômeno de criatividade, como arte, e que, como tal, tem um fim em si mesma. Dessa forma, a escola tem um importante papel na formação das crianças como apreciadoras da literatura como arte. É preciso que as crianças não apenas aprendam a selecionar livros, mas também saibam vivenciar a dimensão artística dos livros literários lidos, que possam compreender os jogos propostos pelas narrativas e poesias e os elementos lúdicos e estéticos que os constituem, o que chamamos de leitura literária, que não ocorre por motivos utilitários e/ou instrucionais, mas por fruição.

É importante que uma seleção de livros de literatura infantil contemple a dimensão artística na sua diversidade. Essa é uma das condições indispensáveis para se atingir esses objetivos. A aplicação de critérios de seleção é fundamental, quando se adota uma concepção de criança que respeita esses sujeitos em suas potencialidades. Ensinar crianças a ler literatura e gostar desse tipo de livro é mostrar a elas o quanto narrativas e poemas podem ajudar a compreender e a viver a vida em toda a sua plenitude. Isso se aplica a todas as crianças, desde as bem pequenas. Se Antonio Candido argumenta que todas as pessoas têm o direito à literatura, em sentido amplo, João Cezar de Castro Rocha defende o “direito à leitura literária”, deslocando-se a centralidade da questão do produto (literatura) para o seu processo de recepção (leitura) (Rocha, 2018). Crianças também são capazes de desfrutar dos processos criativos, das construções simbólicas e de sentidos para a compreensão da existência humana, cada uma à sua maneira.

No âmbito das políticas públicas de formação de professores e de fomento à leitura literária na educação infantil, o material de formação

do projeto “Leitura e escrita na educação infantil – LEEI” também traz importantes reflexões sobre qualidade na literatura para crianças, exemplos de obras de qualidade e bibliodiversidade, geralmente distribuídas em programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, além de apresentar oficinas práticas de leitura literária. O Caderno 7 (*Livros infantis: acervos, espaços e mediações*) traz dois importantes capítulos acerca da qualidade de obras para crianças, escritos por Cláudia Pimentel e Aparecida Paiva, respectivamente. Pimentel é autora de “E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura” (Brasil, 2016, p. 53-109). Paiva é a autora do artigo “Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE” (BRASIL, 2016, p. 13-50). A Oficina 6 do *Caderno de orientação para as formadoras – LEEI*, intitulada: “Qualidade em literatura infantil”, também proporciona uma reflexão sobre qualidade literária de obras para crianças” (Brasil, 2024, p. 316-333). Esse material está disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>, acesso em 15 abr. 2025.

Na continuidade de nossas reflexões sobre “o que é qualidade na literatura para crianças”, temos nos debruçado na leitura e análise de todas as obras indicadas e trabalhadas no material do LEEI. Todas elas estão citadas, com uma pequena sinopse e informações sobre os autores e ilustradores, em uma conta do Instagram do nosso grupo de pesquisa na UFOP. Os interessados poderão acessar @multdicsufop (<https://www.instagram.com/multdicsufop/>), caso queiram conhecer um pouco desses livros.

Neste artigo, elegemos uma das obras, *O pato, a morte e a tulipa* (postagem realizada no dia 12 de abril de 2024), a fim de apresentar uma análise verticalizada e de pontuar sua recepção. A escolha do livro

ilustrado de Wolf Erlbuch deu-se a partir dos seguintes critérios: temática e abordagem; aspectos textuais e gráfico-editoriais do livro, o que inclui imagens e *design* gráfico; reconhecimento da qualidade estética das obras do autor por parte da crítica especializada, tendo em vista premiações; reconhecimento da qualidade da obra por meio de estudos realizados por pesquisadores do letramento literário e ensino de literatura; pela possibilidade de estabelecer comparações com a adaptação cinematográfica, em forma de curta metragem de animação, com movimento e som. Realizamos também uma entrevista semi-estruturada com um mediador de leitura atuante na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil da Prefeitura de Belo Horizonte, Samuel Medina, que nos falou de suas experiências com a mediação de leitura desse livro.

LIVROS PARA CRIANÇAS: UM OBJETO MULTIMODAL

Retomamos nesta seção reflexões que publicamos no artigo “A influência dos elementos gráficos nos livros para crianças na contemporaneidade: análise de duas obras da Coleção Universidade das Crianças” (Corrêa; Campos, 2019, p. 159-175).

No âmbito dos estudos sobre literatura para crianças, um conceito oriundo da Semiótica Social se tornou amplamente usado, que é o da multimodalidade. Pode-se dizer que o livro para crianças é um objeto artístico-cultural constituído por vários modos de linguagens, vários sistemas semióticos.

No caso dos livros destinados às crianças, os chamados livros-ilustrados (Hunt, 2010, p. 233)¹, não podemos colocar a predominância do verbal sobre o não verbal e vice-versa. Embora o texto escrito possa ter sido gerado antes das imagens, no processo de produção do livro, no momento de sua leitura, ambos são processados conjuntamente pelo leitor e não há como atribuir predominância de um sobre o outro, se se propõe uma leitura e/ou uma mediação da leitura que procure(m) dar conta do todo. O sujeito alfabetizado e letrado não lê e aprecia apenas um dos modos de linguagem de uma obra, mas todos os modos, de maneira holística. Noutras palavras, a experiência estética é de uma leitura global, que capta os diferentes modos, não atribuindo a um ou outro uma importância maior. Vale ressaltar, inclusive, que nessa perspectiva holística o todo é maior do que a soma das partes, ou seja, a leitura é o resultado do processamento global da obra e não da soma do processamento de cada um dos modos de linguagem separadamente. Nas palavras de Ana Paula Paiva (2018), o livro é um objeto múltiplo, constituído de muitas camadas de linguagens, muitas camadas de signos. O exercício do olhar na leitura de determinados livros – imagens que se transformam dependendo do ponto de vista, como o livro *Pato! Coelho!* (Rosenthal; Lichtenheld, 2010), ou mesmo a clássica ilustração de *O pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2009), em que se pode visualizar uma imagem como um chapéu ou como uma serpente que engoliu um elefante – nos mostram como são múltiplas

¹ Hunt (2010, p. 233) distingue livros-ilustrados (*sic*) de livros com ilustração. Os primeiros são obras que apenas existem a partir das versões ilustradas, enquanto os últimos apresentam versões ilustradas ou sem ilustrações ou, ainda, com ilustrações distintas, dependendo da edição. Na tradução do livro de Hunt, registra-se “livro-ilustrado”, mas como normalmente tem-se usado a expressão sem o hífen, a partir de então usamos neste artigo “livro ilustrado”.

as interpretações. Em virtude do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, cada vez mais os textos que circulam na sociedade são mais multimodais, das nossas mensagens via aplicativos de *smartphones* à mais refinada produção impressa para crianças e jovens. Com relação a essas camadas de linguagem, outro ponto importante para este artigo é que, ao analisarmos a animação cinematográfica feita a partir do livro *O pato, a morte e a tulipa*, temos o acréscimo de mais dois modos de linguagem para tratar: o movimento e o som.

Retomando ao objeto livro, lembremos que uma das camadas de linguagem do livro é o *design* gráfico: a sua aparência e o seu *layout*, enfim, o que poderíamos chamar de “arquitetura do livro”. Em obra pioneira sobre ilustração do livro para crianças, Camargo apresenta a seguinte definição: Projeto gráfico é o planejamento de qualquer impresso: cartaz, embalagem, folheto, jornal, revista etc. No caso do livro, o projeto gráfico abrange: formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho das letras, mancha (a parte impressa da página, por oposição às margens), diagramação (distribuição de texto e ilustrações), encadernação (capa dura, brochura etc.), o tipo de impressão (tipografia, *offset* etc), número de cores de impressão etc. (Camargo, 1995, p. 16).

Já para as pesquisadoras Santos e Pimenta (2014), a partir de teóricos como Kress e van Leeuwen (2001), o *design* constitui o: “uso do recurso semiótico em todos os modos semióticos e combinações de modos semióticos, formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada comunicação. [...] os discursos tomam forma a partir dos modos semióticos expressos (*design*) e que têm o potencial de significação destes (dos discursos)” (Santos; Pimenta, 2014, p. 303).

Santos e Pimenta afirmam também, numa referência à Linguística Sistêmico-Funcional, que o significado é organizado em três domínios: o *design*, a produção e a distribuição. A produção constitui o trabalho físico de articular o texto, a sua organização. Portanto, o *designer* gráfico organiza texto escrito e visual na página de um livro. Em relação ao estrato da distribuição, Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que ele tende a ser considerado como não semiótico, pois ele se refere, em um primeiro nível, às tecnologias que podem ser usadas na preservação e transmissão da comunicação. Em um segundo nível, a distribuição tem o objetivo de transformar a comunicação, pois pode criar novas representações e interações, estendendo o significado semiótico e, conseqüentemente, mudando-o. Nessa perspectiva, para Kress (2010), vários Modos Semióticos (linguagem verbal, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros), que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética), passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal. Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (Kress, 2010, p. 79, tradução nossa). Ao analisarem ilustrações de livros para crianças, Camargo (1995) e Mendes (2007) estabelecem algumas classificações. Camargo (1995) categoriza as ilustrações conforme suas funções em: 1) pontuação; 2) função descritiva; 3) função narrativa; 4) função simbólica; 5) função expressiva/ética; 6) função estética; 7) função lúdica; 9) função metalinguística.

André Mendes (2007), conforme Paiva (2018), menciona três formas de relações entre textos escritos e imagens: 1) equivalência ou ratificação; 2) similitude conjugada a novas ideias; 3) estranhamento. Mendes (2007, p. 98) cita o caso de ilustrações de Angela-Lago, que causam “estranhamento” aos leitores tendo em vista os seus desenhos estilizados, que apenas sugerem algo ao leitor, distanciando-se de imagens mais realistas.

AUTORIA DE *O PATO, A MORTE E A TULIPA* E O
RECONHECIMENTO DA CRÍTICA ESPECIALIZADA E DO
PÚBLICO

O livro *O pato, a morte e a tulipa* recebeu os mais importantes prêmios internacionais relativos à literatura para crianças. Em 2008, o livro recebeu o *Deutscher Jugendliteraturpreis – Prêmio Alemão de Literatura para Jovens*.

Vale lembrar que Erlbruch já havia recebido, por essa mesma agremiação, um prêmio especial pelo conjunto da obra em 2003. Já em 2006, Erlbruch foi laureado com o prêmio *Hans Christian Andersen* (considerado o Nobel da literatura para crianças), como ilustrador, também pelo conjunto da obra. Esse prêmio é concedido a cada dois anos pelo International Board on Books for Young People (IBBY-UNESCO) para escritores e ilustradores vivos. Por outras obras, Erlbruch recebeu o prêmio *Bologna Ragazzi*, em 2000, pelo livro *Das neue ABC-Buch (O novo livro do ABC)* e, em 2004, pelo livro *The Big Question (A grande questão)*.

Em 2017, Erlbruch recebeu mais um prêmio pelo conjunto de sua obra, o *Astrid Lindgren Memorial*, o ALMA, da Suécia. Mais informações sobre esse prêmio e um guia sobre o livro *O pato, a morte e a tulipa* estão disponíveis em: <https://alma.se/en/the-award> e <https://alma.se/en/inspire-young-readers/reading-guides/reading-guide-wolf-erlbruch> Acessos em 15 abr. 2025. Conforme o *site* do ALMA, “a atenção do prêmio leva a mais traduções e a mais crianças tendo acesso à literatura de alta qualidade — divertida, inovadora, desafiadora ou complexa”, como merecem as obras de Erlbruch.

Algumas obras de Erlbruch foram traduzidas para o português: *O urso que queria ser pai* (Companhia das Letrinhas, 1996), *A senhora Meier e o melro* (Companhia das Letrinhas, 1998), *Leonardo* (Companhia das Letrinhas, 2004) e *A grande questão* (Cosac Naify, 2012). Como ilustrador, também estão disponíveis no Brasil os livros *O rei e o mar* (Companhia das Letrinhas, 2010), com texto de Heinz Janisch; *A águia que não queria voar* (Companhia das Letrinhas, 2012), com texto de James Aggrey; e *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela* (Companhia das Letrinhas, 1994), com texto de Werner Holzwart (Kirchof; Silveira, 2018, p. 58).

EXPLORANDO A OBRA *O PATO, A MORTE E A TULIPA*: LEITURAS E LEITORES

O pato, a morte e a tulipa, texto e imagens do renomado artista alemão Wolf Erlbruch foi, foi publicado pela primeira vez no Brasil pela editora Cosac Naify, em 2009, com tradução de José Marcos Macedo. Impresso em papel Alta Alvura 150 g/m², fonte Bodoni, tamanho 23.6 x 0.6 x 28.6, 32p.

Em 2023, foi lançada no mercado brasileiro, pela Companhia das Letrinhas, uma nova edição do livro, com uma tradução revista do mesmo José Marcos Macedo. Essa segunda edição apresenta algumas diferenças pontuais no texto e no projeto gráfico-editorial, mantendo as ilustrações do original alemão. Trata-se de um livro de capa dura, tamanho 23.6 x 0.6 x 28.6, 36p.

A animação, que recebe o mesmo título, constitui uma adaptação da obra impressa, com 10 minutos e 40 segundos de duração, disponível no Youtube. A adaptação cinematográfica foi realizada por Matthias Bruhn, vozes de Harry, Rowohlt, Anna Thalbach e Gregor Höpner, com legendas em português de Alexander Brasil. A produção é de 2007 e foi realizada em Munique, na Alemanha.

O que faz desse livro, aparentemente simples, minimalista em texto e imagem, uma obra “original e desafiadora”, como afirmam Kirchof e Silveira (2018, p. 58)? Por que a leitura dessa obra é tão instigante, para crianças e para adultos? Por que o livro ganhou tanta visibilidade em várias partes do mundo, tantas traduções e tantos prêmios? O que fez essa obra impressa ser adaptada para uma animação tão rapidamente?

O que se pode observar numa primeira visada no livro *O pato, a morte e tulipa*? Um típico livro para crianças, com pouco texto e imagens em todas as páginas. Se as palavras “pato” e “tulipa” do título evocam elementos comumente presentes em obras dirigidas às crianças, principalmente a referência ao animal, a temática da morte é considerada um tabu, um tema sensível, controverso ou fraturante, como têm sido chamados esses temas que, a princípio, não deveriam ser tratados quando se pensa nas crianças como consumidoras de produtos culturais. Pode-se dizer que é um título bastante direto, sem rodeios, que

não exige maiores inferências por parte do leitor para identificar a principal temática abordada.

Kirchof e Silveira (2018, p. 65) chamam a atenção para as características desse título: a tradução ao português conseguiu manter a aliteração produzida com a repetição da letra “t” em “paTo”, “morTe” e “Tulipa” (no original alemão *EnTe, Tod und Tulpe*), bem como a gradação vocálica descendente nos fonemas das sílabas que iniciam cada palavra, começando com a vogal aberta “a” (pAto/Ente), seguindo para uma vogal mais fechada (mOrte/TOd) e finalizando com uma vogal muito fechada (tULipa/TULpe). Observar esses detalhes leva o leitor à identificação de elementos que apontam para o refinamento estético da obra.

À primeira vista, percebe-se que se trata de um livro minimalista: econômico em palavras e imagens. De maneira geral, as imagens, em cores bem suaves, parecem flutuar nas páginas, num cenário com poucos elementos, sem moldura e sem chão. Isso dá ao livro, visualmente, bastante leveza. Essa caracterização pode ser feita para ambas as edições brasileiras. Retomando as classificações de ilustrações propostas por Camargo (1995) e Mendes (2007) e apresentadas em seção anterior, pode-se dizer que as ilustrações do livro cumprem as funções simbólica, expressiva/ética, estética e lúdica, predominantemente (Camargo, 1995) e de estranhamento (Mendes, 2007).

O enredo é, aparentemente, bem simples: um pato depara com a morte e com ela convive por algum tempo. Entretanto, uma leitura mais acurada da obra nos instiga várias interrogações: Há algo mais a ser desvendado nessa história? Como podemos interpretar essa relação entre o pato e a morte? Por que a morte tem em suas mãos uma tulipa, e não uma foice, como normalmente é representada? Por que a

tulipa não é mencionada na narrativa? Qual é a função dessa flor na narrativa? Por que a referência à raposa em determinada página do livro? Qual o sentido dessa personagem na obra?

Outras interrogações nos ocorrem: Qual é o público pretendido pelo autor/ilustrador ou pela editora? Interessante observar que no *site* da Amazon encontra-se a seguinte informação: Idade de leitura sugerida pelo cliente: 5 anos e acima. Acima de 5 anos inclui adolescentes, jovens e adultos? Pressupõe-se que sim.

Kirchof e Silveira (2018) reportam que, à época da publicação do livro e da adaptação cinematográfica, o questionamento sobre o endereçamento da obra e adequação temática da morte para crianças, às vezes pequenas, foi grande. Professores, críticos especializados e jurados de festivais de cinema consideraram a obra mais dirigida aos adultos do que às crianças. Mas crianças leitoras não podem ser subestimadas, como se afirmou na introdução deste artigo. Ainda que de uma forma mais ou menos diferente dos adultos, crianças fazem suas próprias interpretações de obras mais profundas. A pesquisa realizada por Kirchof e Silveira (2018) encontrou evidências de que as crianças adentraram as questões mais filosóficas ou existenciais propostas na narrativa quando se expressaram a respeito dos aspectos que não as agradaram tanto na obra (Kirchof; Silveira, 2018, p. 72).

O pato, a morte e a tulipa aborda a difícil temática da morte e, diferentemente do que predomina em livros contemporâneos para crianças sobre esse tema, Erlbruch não explora a morte de um familiar mais velho, como os avós, mas do protagonista, um pato antropomorfizado. O fato de ter como protagonista um animal talvez aponte para o público infantil, mas isso não abrandaria a temática. Lennar Eng, ilus-

tradador, escritor e membro do júri do Prêmio Memorial Astrid Lindgren, entre 2006 e 2018, é também autor do *Guia de Leitura* do livro aqui analisado e nos fornece importantes informações acerca da obra, seu contexto de produção e recepção e sobre Erlbruch.

De acordo com Eng, Erlbruch levou 10 anos para finalizar o livro, que pode ser interpretado como uma releitura das *danses macabres* medievais, cuja função, originalmente, era ajudar as pessoas a elaborarem o medo da morte face aos horrores da peste que se propagou pela Europa no final da Idade Média (Eng, 2017).

Lennart Eng (2017) afirma ainda que “a linguagem visual de Erlbruch se distingue pela precisão gráfica e um forte e confiante senso de linha”. Como professor e pesquisador, Erlbruch sugere aos ilustradores “que não fiquem presos em uma rotina expressiva”. Desse ponto, ressaltarmos a importância das funções simbólica, expressiva/ética, estética e lúdica da obra (Camargo, 1995), Erlbruch “é céptico em classificar livros por idade ou público-alvo e diz que não pretende fazer livros infantis *por si só*. Ele simplesmente tenta ser honesto sobre seus próprios sentimentos e transmiti-los em seu trabalho”, ressalta Eng no *Guia de Leitura* de *O pato, a morte e a tulipa*.

Animais aparecem com frequência em suas histórias como personagens e protagonistas. Mas Erlbruch procura ir “além das metáforas fáceis, muitas vezes clichês, que transformam os animais em personificações fofas de características humanas”, desse ponto pensarmos na função de estranhamento da obra (Mendes, 2007).

Erlbruch frequentemente aborda questões existenciais, fazendo isso com entusiasmo e humor, como ocorre com as fábulas existenciais *A grande questão* e *O pato, a morte e a tulipa*. Mas ele não instrui nem moraliza. Tampouco aborda aspectos religiosos em suas obras.

Erlbruch convida os leitores a se juntarem a ele para refletir sobre as questões que ele compartilha. Ele disse que espera que seus livros possam inspirar o diálogo entre pais e filhos lendo juntos.

Ainda no *Guia de Leitura*, Eng afirma que “Wolf Erlbruch torna questões existenciais acessíveis e administráveis para leitores de todas as idades. Com humor e calor profundamente enraizados em ideais humanistas, seu trabalho apresenta o universo em nossa escala”, e arremata: “Wolf Erlbruch é um visionário cuidadoso e atencioso”.

Com a adaptação para o cinema/vídeo, imagens estáticas ganham movimento nesse tipo de produção e também podemos ouvir as personagens, o narrador e outros sons. Identificamos, portanto, mais elementos para ampliação das possibilidades de sentido do objeto livro, quando este ganha as telas do cinema, da televisão ou de outros dispositivos móveis.² Tendo em vista as limitações de espaço para este artigo, elegemos apenas dois fotogramas da animação, que julgamos bastante representativos no conjunto da obra, para comentar.

No fotograma 1, podemos observar a abundância de folhas de árvores ao vento, compondo o cenário. Mesmo no *print*, podemos perceber o movimento das folhas, possível metáfora da passagem do tempo e chegada da morte, não a personagem, mas o fenômeno em si, a perda da vida. No fotograma 2, a personagem morte observa o pato, já morto. Trata-se de uma das únicas – senão a única – imagem com fundo de cor mais forte (nos livros impressos a tonalidade do azul é

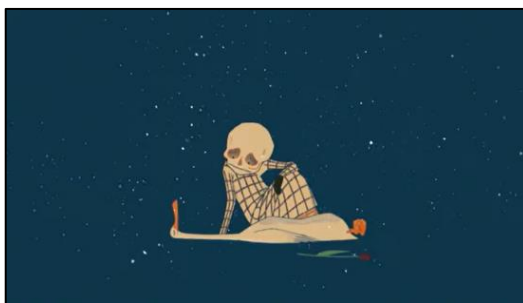
² Em 2011, na cidade de Belo Horizonte, o grupo de teatro Real Fantasia, sob a direção de Érica Lima, encenou a peça “Mas que história é essa?”, baseada em dois livros de Erlbruch: *O pato, a morte e a tulipa* e *A grande questão*. Embora não tenha trazido para este artigo uma análise dessa adaptação, fica o registro como mais uma forma de expressão artística a partir da obra de Erlbruch.

bem mais suave). Compondo o ambiente, pontos brancos (estrelas? flocos de neve?) movimentam-se ao fundo. São duas cenas que compõem a animação e que estão representadas nas edições do livro de forma diferente, o que demonstra o quanto a liberdade criativa permite a introdução de novos elementos, que podem ampliar os sentidos da obra.³

Figuras 1 e 2: *prints* da animação



Fotograma 1 – 6min40seg da animação



Fotograma 2 – 7min40seg da animação

³ Remetemos o leitor interessado para o artigo de Pereira e Amorim (2023), para uma análise específica da animação de *O pato, a morte e a tulipa*.

A seguir, continuamos a análise da obra a partir de dados coletados por meio de entrevista semiestruturada com Samuel Medina⁴, mediador de leitura para crianças e adultos em uma biblioteca municipal de Belo Horizonte, e também de citações de uma resenha publicada por ele em seu *blog* pessoal. Chegamos até Samuel Medina a partir dessa resenha, cujo expressivo título é: *O pato, a morte e a tulipa – Quando a Vida grita: Raposa!*

"Fazia tempo que o pato sentia que algo não ia bem". Assim Wolf Erlbruch inicia sua pungente e delicada narrativa. Sem meios-termos e subterfúgios, a trama de cara mostra a que veio, com um inusitado e desconcertante encontro. Lá está a morte, franca e direta, como ela sempre é quando chega. (Medina, 2017)

Medina relembra que “uma raposa e uma lebre estão presentes nas páginas finais do livro, em uma aparente situação de predação, representada de forma lúdica: correm em círculo ao redor da morte”. Ressalta ainda que outro animal está representado nas imagens: um corvo, que aparece mais ao final da obra (as páginas não são numeradas, em ambas as edições a que tivemos acesso). Lembremos que o corvo é considerado um símbolo de morte, melancolia e mistério, e foi imortalizado na história da literatura por um poema de Edgar Allan Poe, de 1845 (DIAS, 2025). Neste poema, um corvo está sempre a espreitar um poeta que chora a morte de sua amada, e a expressão “nada

⁴ Medina é graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, escritor, poeta, técnico em literatura e mediador de leitura da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Agradecemos a sua disponibilidade e gentileza em nos conceder uma entrevista sobre seu trabalho na biblioteca pública e, mais especificamente, sobre as mediações de leitura que tem feito com o livro *O pato, a morte e a tulipa*.

mais” (*nothing more* e *never more*, no original) se torna uma espécie de refrão, repetido inúmeras vezes no poema.

Em sua resenha sobre o livro, Medina ainda complementa:

Por isso, não se pode negar a coragem e ousadia de Erlbruch na escolha do tema [da morte]. E o autor logo se mostra à altura do desafio, apresentando a seus leitores aquela que talvez seja a morte mais simpática da história da literatura infantil universal. Com um jeito simples e cativante, sem perder a sua solene dignidade, a personagem é compreensiva e gentil, sem deixar de ser franca. Além disso, é impossível não se comover com o pato, inseguro diante do futuro incerto, sem contudo soar patético.

Samuel Medina nos conta que desde 2012 atua na área e já mediou a leitura de *O pato, a morte e a tulipa* para crianças e também para adultos. Conforme sua concepção de literatura, “as grandes e melhores histórias são para todas as pessoas”. Medina refuta o uso do adjetivo “infantil” para certo tipo de literatura, uma vez que a palavra é usada de forma pejorativa no senso comum, da mesma forma que se percebe o tom pejorativo implícito em diminutivos ligados a produtos endereçados para crianças: livrinho, filminho, brinquedinho. Assim, ressalta a “potência do livro *O pato, a morte e a tulipa*”, tendo em vista a “força das suas imagens”, a forma original como a morte é abordada na obra, bem como os diálogos.

Samuel Medina reforça que a biblioteca promove várias ações relacionadas à leitura (visitas e leituras mediadas – com crianças que vão à biblioteca, durante a semana, levados por escolas e professores; rodas de leitura com adolescentes, jovens e adultos; oficinas literárias; a atividade Manhã Encantada – realizada aos sábados, com crianças que visitam a biblioteca levadas pelos pais e familiares) e ressalta que a

premissa maior dessas atividades é a fruição, por meio do diálogo entre mediadores e participantes das ações, com um mínimo de teorizações e sem condução ou indução da leitura (as crianças fazem intervenções caso queiram, sem nenhuma obrigação).

Sobre a imagem de uma tulipa na mão da morte (função simbólica), sem que a flor seja mencionada no texto, o mediador relata:

A gente pensa muito na sensibilização, um percurso de contato e de fruição. Então, eu pego o livro e depois da leitura para as crianças pergunto: Vocês viram a tulipa na história? Quando é que a tulipa apareceu? O que será que é a tulipa? Mas é uma pergunta sem resposta certa. A tulipa pode, para a criança, não significar nada. Entretanto, para um adolescente ou um adulto, às vezes significa as coisas mais mirabolantes.

A gente pensa muito na sensibilização, um percurso de contato e de fruição. Então, eu pego o livro e depois da leitura para as crianças pergunto: Vocês viram a tulipa na história? Quando é que a tulipa apareceu? O que será que é a tulipa? Mas é uma pergunta sem resposta certa. A tulipa pode, para a criança, não significar nada. Entretanto, para um adolescente ou um adulto, às vezes significa as coisas mais mirabolantes.

Em geral, as crianças aqui na biblioteca não conhecem essa flor. Mas aí, pelo livro, elas passam a conhecer, porque aí a gente aproveita esse momento para apresentar a flor.

A tulipa é essa flor que está aqui, está na mão da morte. depois ela põe sobre o pato. Existe um momento que a tulipa some na narrativa. Depois a flor reaparece e a morte a põe na mão do pato.

Medina trata ainda de como muitas vezes a criança surpreende o adulto mediador no momento da leitura:

A criança muitas vezes nos surpreende, não pelo sentido da interpretação propriamente dita, mas no sentido da experiência, no sentido da percepção. Quando ela fala assim, olha aquilo ali, e aponta um detalhe

que a gente não tinha percebido. O olhar da criança é muito atento, muito mais atento que o nosso, porque eu acredito que nosso olhar é meio viciado, sabe? A gente tem uns vícios de olhar. Um olhar apressado, principalmente na atualidade, né? Então, a mediação é muito nesse aspecto.

Em nossa experiência, como professor e como pesquisador, temos deparado com muitas situações em que percebemos o quanto crianças identificam certos detalhes de uma obra, seja no texto verbal seja nas imagens, promovendo interpretações bem instigantes e pessoais em suas leituras. Medina faz questão de contar como é o trabalho de mediação de leitura na biblioteca:

Só que vale ressaltar que nós também fazemos leituras livres. Por exemplo, chega uma criança aqui, a gente se dispõe para ler. Então, não precisa estar na programação para a mediação acontecer, a gente faz esse momento, porque acreditamos na construção de vínculo também. Essa leitura a partir da confiabilidade, sabe? Eu acredito muito na voz do afeto. O que é a voz do afeto? É a voz que a criança reconhece. E essa voz é muito importante, justamente para construir até a atenção mesmo. As pessoas da biblioteca estão disponíveis para ser essa voz.

Importante observar esse cuidado e essa atenção com os usuários da biblioteca, que têm toda a atenção dos funcionários para não se perder em meio às estantes. Os mediadores de leitura cumprem a importante tarefa de acompanhar os usuários, ajudá-los em suas escolhas, lerem um livro para uma criança em particular.

Sobre a abordagem da temática da morte no livro analisado, Medina ressalta que:

Existem aspectos até de um certo, digamos, como é que eu vou dizer, um luto sutil, sabe? Porque existe um nível de empatia. A gente constrói uma empatia com o pato, apesar de serem tão poucas páginas, de ser uma história tão curtinha, mas eu acho que as inseguranças, essa

sensação de ignorância que o pato tem, eu acho que é a nossa própria ignorância em relação ao que é morrer. Ninguém sabe o que é morrer, sabe? E eu gosto de dialogar com o Gilberto Gil, por exemplo, com a letra da música “Não tenho medo da morte”.

Medina estabelece uma relação entre o livro e uma canção de Gilberto Gil:

Aquela música dele maravilhosa, que ele fala que a morte em si não é o problema. O problema é o ato de morrer, o processo. Tipo, a gente não sabe se vai durar um segundo ou uma hora, né? Então, assim, o pato está morrendo logo no início. Por que eu estou dizendo isso? Porque ele fala assim: “fazia tempo que o pato sentia que algo não ia bem.” Então, o que é que ele está tendo? Existe uma coisa na nossa cultura, quando a pessoa recebe a notícia de que ela está em estágio terminal, muitas pessoas falam “eu já sabia”.

Quando indagado do que o mediador se lembrava dos comentários das crianças acerca da ilustração e da forma como elas interpretavam o texto verbal, Medina relata: “Olha, eu percebo uma certa simpatia, inclusive essa simpatia é tão forte que eu vou mostrar esse marcador que foi feito a partir do livro”, e mostra um marcador de livros produzido artesanalmente por seu colega bibliotecário, Rodrigo Teixeira, que reproduzimos abaixo:

Figuras 3 e 4: marcador de livros artesanal



Fonte: acervo de Samuel Medina

Samuel Medina relata ainda saber de pessoas que tatuaram as imagens do pato e da morte em seus corpos, em virtude da admiração pelo livro, e que em suas experiências, percebe o quanto as crianças simpaticizam com a personagem morte: “Ai, que bonitinha é a morte! Ela está de vestido. Olha o vestido dela! É um vestido xadrez”.

Abaixo transcrevemos trecho da entrevista, em que abordamos as imagens de três outros animais que aparecem no livro, como coadjuvantes.

H – Samuel, tem mais dois animais que estão representados e que não são citados na narrativa, além da raposa, citada uma única vez no texto e que aparece na última ilustração.... Gostaria que você falasse um pouco sobre o assunto.

S – Sim, em termos de imagem, tem um corvo, tem uma lebre. Inclusive, a lebre aparece junto com a raposa.

H – Quais lembranças você tem de interpretações e comentários das crianças a respeito desses outros animais?

S – Curiosamente, as crianças.... Eu não tenho lembrança delas mencionarem, sabe? Em geral, a reação é muito no campo da interjeição. Porque, por exemplo, quando a gente faz a leitura, a história está existindo mesmo depois do texto. Na última imagem, ainda é história. E é muito interessante porque é como se fosse a... Quando alguém está escutando a música e a música acaba, mas o tempo de reprodução não acabou ainda. Ou então, quando alguém está ouvindo uma execução com o maestro e ele não baixou o braço e está todo mundo calado e ninguém bate palmas enquanto o maestro não tiver abaixado o braço, porque a música ainda está acontecendo. Então, assim, enquanto a gente não fechou o livro, a história não acabou. A gente percebe muitas vezes uma interjeição: Olha a raposa! Às vezes acontece alguma coisa. Olha a raposa ali! Sabe?

A princípio, Samuel não se lembra de comentários das crianças acerca das personagens, mas faz importantes observações sobre o processo de leitura do livro e das imagens, em particular. Também chama a atenção a comparação que Medina estabelece entre ler o livro e ouvir música ou ainda ouvir música executada ao vivo por uma orquestra. Mas enquanto fala, lembra-se de fatos curiosos:

Estou me lembrando. Já aconteceu de as crianças perguntarem o que a raposa está fazendo... O que é isso? E aí a gente joga a pergunta. A gente não propõe dar a resposta. Ter a resposta pronta. O que você acha que está fazendo? O que você acha que está acontecendo aqui? Aí, às vezes, assim, o coelho está caçando ela. Mas aí fica aquela pergunta: Quem está caçando quem? Porque eles estão um se escondendo do outro.

O mediador relata não dar respostas prontas para os leitores. No seu trabalho de mediação, vai dialogando com os leitores, solicitando-

lhês colaboração para construção dos sentidos. Indagamos o entrevistado sobre a resenha publicada, que enfatiza já no título a personagem raposa:

H – Samuel, na resenha publicada no seu *blog*, você deu um título em que você menciona a raposa. Então, que leitura, que interpretação ou que interpretações o Samuel, leitor e formador de leitores, tem da raposa e também da lebre e do corvo?

S – Eu acredito que a menção ao corvo é um ponto de silêncio. Eles estão no alto da árvore, se não me engano. Eles estão no alto da árvore e a página seguinte é um corvo. Então, é um momento de silêncio. Para mim, é uma menção ao “never more”, a ideia do próprio corvo. Porque, em algumas culturas, a presença de uma ave como o corvo, como a gralha... Ave de rapina, né? É uma coisa meio de mau agouro, meio agourenta... Porque, assim, você tem esse aspecto da morte que... Eu penso muito na questão, a minha interpretação, muitas vezes ligada a esse aspecto de que a morte é um fato. Ela não é uma causa. Ela é uma consequência de algo. A morte não é a inimiga ou a vilã da vida. A própria vida é a vilã, porque é a vida que propicia e que providencia as circunstâncias para a morte acontecer.

Neste momento, Samuel Medina mostra sua compreensão da morte e como ela está representada no livro: uma personagem simpática, que cativa o leitor, por estabelecer com o pato uma relação de amizade. Na obra, a temática da morte, tema tabu para muitos, é abordada de forma leve e divertida, acessível a crianças e adultos, como já afirmamos neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pato, a morte e a tulipa, nas suas duas edições como livro ilustrado e na adaptação cinematográfica como curta-metragem animado, constituem obras que vêm sendo bastante elogiadas pela crítica espe-

cializada, recebeu vários prêmios importantes e tem sido usada em situações de leitura mediada em escolas e bibliotecas. Considerado já um “clássico moderno”, Lennart Eng afirma que se trata de “uma meditação simples e requintadamente refinada sobre a natureza da vida e a onipresença da morte” (Eng, 2017).

Como foi demonstrado, a obra suscita questionamentos quando se indaga qual é o seu endereçamento, sejam os livros, seja a animação: trata-se de uma obra para crianças? Seu endereçamento ultrapassa a classificação como infantil, para crianças ou para as infâncias, como se tem usado em bibliografia mais recente? Parece haver um certo consenso de que, embora exista uma materialidade do objeto livro como “obra para crianças”, o interesse de pesquisadores, professores, mediadores de leitura e do público em geral pelo material é por se apresentar como uma literatura sem endereçamento específico, um livro para crianças de “zero a sempre”, como costumam brincar o escritor Leo Cunha e outros profissionais do mundo editorial.

A abordagem de um tema sensível, como a morte, de forma original, diferente de clichês veiculados em livros para crianças e filmes comerciais (vide referências coletadas por Kirchof e Silveira, 2018), com ilustrações expressivas e ao mesmo tempo minimalistas, num projeto gráfico-editorial despojado, minimalista, leve e com diálogos que também fogem aos clichês, torna a obra “instigante e desafiadora”, tanto para as crianças quanto para os adultos.

O livro consegue transmitir algo inovador nas histórias que tratam sobre a morte por meio da sua simplicidade. O autor e ilustrador nos coloca em posição de (re)pensar sobre como tratar de um assunto corriqueiro, mas tão encoberto. As ilustrações são caracterizadas pela simplicidade e profundidade também encontradas nos diálogos dos

personagens, dentre eles a tulipa, que é um ponto de interrogação a ser respondido pelo leitor. A tulipa substitui a foice, um objeto ameaçador, frequentemente representado nas imagens mais comuns da morte.

Esperamos que este artigo promova a leitura (textual e visual) de *O pato, a morte e a tulipa* e que os leitores possam corroborar ou refutar as reflexões que temos feito até aqui. Quanto aos leitores que já conhecem o material, sejam pesquisadores, professores, mediadores de leitura ou interessados no assunto, esperamos ter oportunidade de dialogar sobre o tema. Boas leituras de livros que nos fazem refletir, livros para crianças de todas as idades.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M. Correia; PETROVICH, C.; AMARAL, M. P. L. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir** : Vol. 1: Emissão. 8º, Artigo 2º, 2021. Disponível em: <https://digital-commons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2> Acesso em 15 abr. 2025.
- BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília, 2016. p. 13-49. CADERNOS 7 Leitura e Escrita na Educação Infantil
- BRENNAN, I. **A condenação de Emília: o politicamente correto na educação infantil**. Belo Horizonte: Aletria, 2013. p. 144.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- DIAS, R. O Simbolismo em ‘O Corvo’ de Edgar Allan Poe. Disponível em: <https://www.palavraencantada.com.br/desvendando-o-misterio-o-simbolismo-em-o-corvo/> Acesso em 15 abr. 2025.
- CORRÊA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91– 109.
- CORRÊA, H. T.; CAMPOS, C. de A. A influência dos elementos gráficos nos livros para crianças na contemporaneidade: análise de duas obras da Coleção Universidade das Crianças. **Revista Graphos**, vol. 21, nº 1, 2019. ISSN 1516-1536. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46533>. Acesso em 15 abr. 2025.
- ENG, L. **Guia de leitura de Wolf Erlbruch**. 2017. Disponível em: <https://alma.se/en/inspire-young-readers/reading-guides/reading-guide-wolf-erlbruch> Acesso em 15 abr. 2025.
- ERLBRUCH, W. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Cosaic Naify, 2009.
- ERLBRUCH, W. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.
- FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? In: Oliveira, I. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2018. p. 119.
- HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- MARTHA, A. A. P. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura? In: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador**. São Paulo: DCL, 2011. p. 47– 64.
- MEDINA, S. **O pato, a morte e a tulipa** – Quando a Vida grita: Raposa! Disponível em: <https://www.oguardiaodehistorias.com.br/2017/03/o-pato-morte-e-tulipa-quando-vida-grita.html> Acesso em 15 abr. 2025.
- MENDES, A. **O amor e o diabo em Ângela Lago: a complexidade do objeto artístico**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- PAIVA, A.; SOARES, M. (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília, 2016. p. 13-49. CADERNOS 7 Leitura e Escrita na Educação Infantil.
- PAIVA, A. P. M. de. Anotações de seminário promovido pelo grupo de pesquisa MULTDICS. 8 de agosto de 2018 (notas de palestra).
- PEREIRA, J. S.; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. As imagens que ardem aos nossos olhos quando a morte senta-se à mesa das nossas memórias. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.41, n.88, p.49-65, 2023.

PIMENTEL, C. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília, 2016. p. 13-49. CADERNOS 7 Leitura e Escrita na Educação Infantil

ROCHA, J. C. de C. O direito à leitura literária: notas iniciais. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/69037444/O_DIREITO_%C3%80_LEITURA_LITER%C3%81RIA_NOTAS_INICIAIS Acesso em 15 abr. 2025.

ROSENTHAL, A. K.; LICHTENHELD, T. **Pato! Coelho!** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. de O. Da semiótica social à multimodalidade a orquestração de significados. In: **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n.2, 2014. p. 295-324.

Videografia:

O PATO, a morte e a tulipa. Direção de Mathias Bruhn. TrickStudio Lutterbeck Westdeutscher Rundfunk (WDR). 2009 (11 min), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uD7Ld1Gifn8&t=234s> Acesso em 15 abr. 2025.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista semiestruturada com mediador de leitura Samuel Medina

- 1) Como é o trabalho de mediação de leitura que você realiza no âmbito da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte? Você atua também em outros espaços como mediador de leitura?
- 2) Você também é contador de histórias? Como vê a diferença entre contador de histórias e mediador de leitura?
- 3) Quais são os principais pontos positivos e os principais desafios da mediação de leitura do seu âmbito profissional?
- 4) Estou realizando uma pesquisa especificamente sobre leituras e leitores de *O pato, a morte e a tulipa*, do alemão Wolf Erlbruch, livro com o qual você já trabalhou como mediador de leitura. Poderia falar um pouco mais da sua experiência com essa obra?
- 5) Normalmente, você ou os participantes da mediação fazem relação desse livro com outras obras? Você poderia nos contar um pouco sobre isso?
- 6) Há alguma outra questão que não foi levantada aqui e que você gostaria de mencionar?

A xilogravura, o cordel e a estética Armorial: intersecções

Francisco Cláudio Alves Marques

Gabriel da Silva Conessa

INTRODUÇÃO

O conjunto da obra de Ariano Suassuna – poesia, prosa, teatro e artes plásticas – costuma ser associada ao Armorial, movimento liderado pelo próprio dramaturgo e lançado oficialmente no Recife, no dia 18 de outubro de 1970, com a realização de um concerto e uma exposição de artes plásticas exibida no Pátio de São Pedro, no centro da cidade. Embora o evento de lançamento do Armorial tenha ocorrido em 1970, somente em 1973 Suassuna propõe uma definição mais completa do seu projeto, na edição de 20 de maio do *Jornal da Semana*, de Recife. Segundo o dramaturgo, a arte armorial brasileira tem como traço comum a ligação com os folhetos da literatura de cordel do Nordeste, com “a Música de viola, rabeca ou pífano que acompanha seus ‘cantares’, e com a Xilogravura que ilustra suas capas, assim como com

o espírito e a forma das Artes e espetáculos populares com esse mesmo Romanceiro relacionados” (Suassuna, 1977, p. 39).

Com efeito, parte do projeto estético de Suassuna, que consistia em valorizar a cultura popular do Nordeste, inclusive com a finalidade de transpor suas múltiplas linguagens artísticas para o ambiente culto de nossa cultura, terminou por imprimir inúmeros aspectos medievais às produções artísticas de seu Movimento, uma vez que as matrizes culturais que o alimentavam atualizavam técnicas e temas da cultura medieval ibérica e europeia introduzidos no Nordeste brasileiro no início da colonização e cultivados até hoje, em virtude das antigas tradições que ainda sobrevivem em muitas das comunidades interioranas da região.

Seguramente, os aspectos medievais mencionados podem ser verificados em todas as formas de expressão artística do movimento Armorial: da literatura à música, da cerâmica à escultura, da gravura à pintura e desta à tapeçaria. Contudo, o espaço deste trabalho é exíguo para que se empreenda uma discussão mais ampla sobre a medievalidade presente nas diversas manifestações artísticas armoriais, de modo que um estudo mais abrangente destes aspectos poderá ser realizado oportunamente. Restringimo-nos às artes plásticas no contexto do Movimento Armorial, especialmente à xilogravura e à pintura, e a escolha destas modalidades justifica-se pelo fato de a xilogravura representar certas particularidades do imaginário popular nordestino de forma binária: uma, através de seu traço; outra, porque serve de paratexto às narrativas de cordel, uma das mais “autênticas” formas de expressão do imaginário mítico medieval. A pintura armorial, por sua vez, mantém uma estreita ligação com a xilogravura e com o universo mítico-fabuloso do povo nordestino: sem muito esforço, é possível

identificar traços típicos da xilogravura que se manifestam nas pinturas do projeto Armorial.

O IMAGINÁRIO POPULAR DO NORDESTE BRASILEIRO

Grosso modo, inúmeros aspectos culturais comuns à cena europeia medieval foram transplantados às Américas e moldaram tanto a configuração social das comunidades do Novo Mundo quanto as suas narrativas culturais. Para Ligia Vassallo (1993), a região canavieira do Nordeste brasileiro, por ser a primeira a prosperar sob a colonização, teria recebido modelos sociais, econômicos e culturais ainda muito próximo dos medievais. Ligia Vassallo (1993) e Francisco C. A. Marques (2014) enfatizam que parte da mentalidade medieval mantivera-se preservada na psicologia coletiva do Nordeste canavieiro devido a uma série de fatores: por ser a mais antiga zona de colonização que prosperou; por permanecer distanciada das principais mudanças que ocorreram/ocorriam no restante do país; pela fermentação étnica e cultural resultante do encontro das várias culturas ali aportadas; pela estabilidade e longa duração de uma organização social semifeudal de latifúndio e patriarcalismo, perpetuadora das tradições herdadas (Vassallo, 1993, p. 69) e, principalmente, pela forte resistência às mudanças, tão bem documentadas pela literatura de cordel. (Marques, 2014, p. 82).

Eis, portanto, algumas das condições que favoreceram a perpetuação, ao longo dos séculos, do legado cultural e ideológico oriundo, majoritariamente, da Península Ibérica. Marques (2014) é bastante enfático ao sublinhar a capacidade de a literatura de cordel documentar

fenômenos históricos por meio de suas narrativas, sendo que esse gênero poderia ser considerado um dos principais meios responsáveis pela incursão de múltiplos arquétipos, temas, bem como de determinados discursos ideológicos no imaginário popular nordestino, que são revitalizados até hoje nos costumes, espetáculos populares, crenças e, especialmente, nas recriações de diversos artistas e autores, inclusive daqueles que ajudaram a integrar o Armorial.

Tratando das origens do romanceiro popular do Nordeste, Câmara Cascudo (2000) pontua algumas questões bastante esclarecedoras do modo como se processou a introdução de vários temas da cultura medieval no imaginário popular brasileiro. Para o folclorista, o romanceiro popular nordestino teria sua origem no cancionero ibérico. Inicialmente, sua função esteve relacionada à divulgação de narrativas tradicionais, tais como a *História de Carlos Magno e dos Doze Pares de França*, *Roberto do Diabo*, *Imperatriz Porcina*, dentre outras. Estas histórias se caracterizam por relatar os incontáveis feitos heroicos e fabulosos protagonizados por suas personagens históricas e lendárias. Muito difundidos nos continentes europeu e americano, tais relatos foram, como acredita Câmara Cascudo (2000, p. 20), responsáveis por inserir, no imaginário popular brasileiro, as figuras clássicas da tradição medieval: os cavaleiros andantes e suas narrativas de guerra; os paladinos cristãos e seus enormes estandartes; as virgens fiéis e esposas castas caluniadas de adultério. São figuras e narrativas que a memória popular cuidou de conservar e reinventar, emprestando-lhes, à medida que iam sendo narradas e ganhando popularidade, características próprias da região.

A literatura de folhetos, nos seus primórdios, ajudou a difundir, ainda, inúmeras notícias sobre o Novo Mundo por todo o continente

européu, por volta do final do século XV. Para Francisco C. A. Marques e Esequiel G. da Silva (2020, p. 26-27), “muitos dos relatos veiculados nos primeiros folhetos de cordel impressos na Europa, eram transportados à maneira de mercadorias nas bagagens dos vendedores ambulantes pelas ruas, becos e praças medievais”, e boa parte desses impressos, como o *Mundus Novus* e a *Lettera di Amerigo Vespucci delle isole nuovamente trovate in quattro viaggi*, descreviam, em prosa ou em versos, impressões de viagens às novas terras “descobertas”. (Marques; Silva, 2020, p. 27).

Em uma das cartas de Vespúcio, intitulada *Viaggi d’Amerigo Vespucci con la vita, l’ elogia e la dissertazione giustificativa di questo celebre navigatore*, datada de 1817, edição de Padre Stanislao Canovai (1817), o navegador revela que durante suas quatro expedições às Américas teria percorrido a costa do Brasil, a mando do rei de Portugal, até chegar a uma localidade que batizou como “Bahia de Todos os Santos”. Na descrição de seu relato, tem-se uma ideia de como os intelectuais, bem como o público quinhentista imaginavam as novas terras avistadas:

[...] não vimos nenhum outro animal, salvo ratos muito grandes, lagartos com duas caudas e alguma serpente. E, feitas as provisões, partimos com vento Sul e Sudoeste, porque tínhamos um regimento do Rei ordenando que o navio que se perdesse da frota ou de seu Capitão, devia retornar à terra da viagem passada. Descobrimos um Porto, que pusemos o nome de Bahia de Todos os Santos, e prouve Deus dar-nos tão bom tempo que em dezessete dias aportamos naquela terra, que distava umas 300 léguas da ilha. (Canovai, 1817, p. 113).

De acordo com o medievalista Paul Zumthor (1980, p. 220), não demoraria e logo sairiam do meio desse público, com suas crenças, mitos e imaginário, aqueles colonos e missionários que iriam colonizar e

povoar o Novo Mundo. Desta feita, os colonos europeus que desembarcaram na costa brasileira trouxeram consigo uma visão particular de mundo: “uma visão que vinha sendo plasmada por meio da literatura de folhetos e que costumava desenhar o Novo Mundo como uma terra paradisíaca, plena de criaturas exóticas e de pessoas vivendo ainda à margem do mundo civilizado” (Marques, 2020, p. 32).

Esse imaginário transportado na bagagem e na memória do colonizador se manteve quase inalterado no Nordeste brasileiro, em virtude das condições que tratamos de apresentar no início deste trabalho. Por esses e outros motivos, é possível identificar, mesmo no século XX, inúmeros vestígios de um imaginário tipicamente medieval povoado de monstros, demônios e animais exóticos, semelhantes àqueles descritos na carta de Vespúcio. Cabe ressaltar que esse imaginário, de raiz ibérica, perpetua-se aqui, no encontro com os mitos e lendas indígenas e mais tarde com os relatos da cultura africana. Essa teria sido a mescla constituinte que deu origem à mentalidade e à cultura popular nordestina.

Vê-se, a partir dessas considerações, a diversidade cultural que nutre a conformação do imaginário mítico-fabuloso subjacente à cultura popular do Nordeste brasileiro. Desse modo, podemos compreender o quanto é significativo, para o nosso recorte, quando parte das teses do Movimento Armorial propõe realizar uma arte brasileira erudita a partir das várias formas de expressão daquela cultura, partindo, antes de tudo, de uma identificação das obras do Movimento com o “espírito mágico dos folhetos do Romanceiro Popular nordestino”. (Suassuna, 1977). Essa literatura incorporou as narrativas de um cânone oral – quadras, cantigas, repentes, contos populares, cordéis etc. – de ampla

divulgação no Nordeste que se formou a partir de vários relatos do colonizador europeu e das histórias dos primeiros folhetos portugueses aqui aportados. Esses motivos justificam, em parte, o caráter arcaizante dos folhetos, o que, sem dúvidas, terá ressonâncias nas diversas manifestações artísticas do Armorial.

A XILOGRAVURA ARMORIAL E O CONTEXTO MEDIEVAL(IZANTE) NORDESTINO

A xilogravura – técnica medieval de gravação em relevo – utiliza a madeira como matriz, possibilitando a reprodução da imagem gravada sobre papel. Chegou ao Brasil com a tipografia, no início do século XIX, quando a corte portuguesa se estabeleceu no Rio de Janeiro, por volta de 1808, portando na bagagem os recursos necessários para que fosse implantada a primeira prensa, de muitas outras que vieram a seguir. Para Nelson Werneck Sodré (1982), não demorou muito para que esses prelos se interiorizassem, atingindo, inclusive, o Nordeste. Logo, em meados do século XIX, todas as províncias tinham suas prensas. Gilmar de Carvalho (1995) considera a interiorização destas prensas o agente primordial para o surgimento do folheto de cordel impresso, o qual, uma vez partindo de uma forte tradição oral de ampla divulgação no Nordeste, recorria à xilogravura para ganhar forma em termos de escritura.

De acordo com algumas informações constantes em Carvalho (1995, p. 144-148), a xilogravura quase sempre ocupou espaços pouco generosos até a sua passagem de mero recurso tipográfico à expressão

artística. Inicialmente serviu de suporte aos jornais brasileiros do século XIX e às capas dos primeiros folhetos¹ da literatura de cordel, que, antes disso, quando ilustradas, reproduziam fotogramas de filmes, cartão postal ou gravuras recortadas de revistas sem muita sintonia com o conteúdo da narrativa. O estabelecimento crescente de casas editoriais contribuiu, em grande medida, para que esta técnica fosse ressaltada em seu caráter utilitário ou como mero recurso tipográfico. Por outro lado, a crescente demanda de folhetos impressos fez com que a atividade editorial despontasse como negócio, acenando, desse modo, para a urgência em despertar a criatividade na produção de folhetos com capas ilustradas a partir do imaginário popular contido nos versos de suas narrativas, tendo como principal finalidade atrair seu público leitor. Durante esse processo, a xilogravura se reinventa e, apesar de ainda permanecer como recurso editorial, se torna uma forma de expressão artística, sobretudo por representar, em termos de imagem, todo o universo mágico contido nas narrativas dos folhetos nordestinos. Ao longo da história, a xilogravura, enquanto forma de expressão artística, passou a ser do interesse de múltiplos xilógrafos, o que fez com que esta técnica rompesse com os rígidos limites da encomenda e ocupasse, mais tarde, espaços mais amplos, tais como exposições de artes plásticas, inclusive aquelas promovidas pelo Movimento Armorial.

As artes plásticas ocupam o centro do Armorial, sendo o ponto de partida para as primeiras pesquisas empreendidas pelos membros do

¹De acordo com Gilmar de Carvalho, ao estudar a capa de folhetos de cordel, Liêdo Maranhão observou que algumas eram inicialmente gráficas, contendo apenas título e autor, trazendo algumas referências à tipografia de onde provinham (1995, p. 148).

grupo na busca por uma definição de armorialidade. Convém destacar que o lançamento oficial do Movimento, em 1970, foi precedido de uma exposição de artes plásticas. Em 26 de novembro de 1971, os integrantes do Movimento organizaram uma segunda exposição na igreja do Rosário dos Pretos, na qual foram a público diversas gravuras de Gilvan Samico, artista pernambucano mais representativo do Movimento no âmbito das artes plásticas. Em 1964, isto é, alguns anos antes da exposição de artes plásticas do Armorial², Suassuna publicou um artigo no *Diário de Pernambuco* destacando a importância das gravuras de Samico para o seu Movimento. Oportunidade que nos permite depreender, a partir de suas palavras, quais seriam os motivos estéticos da xilogravura Armorial:

O campo da Gravura e do Romanceiro nordestinos é, para mim, um Reino Maravilhoso, povoado de coisas, seres humanos, ações e encantamentos, um reino imaginoso, dotado de estranha beleza. É desse mundo estranho e belo do Romanceiro e das capas dos “folhetos” nordestinos que brota a Gravura de Gilvan Samico. É nesse mundo que ele mergulha, procurando um reencontro com as raízes de seu sangue, e de onde regressa com seus “pássaros de fogo”, seus “dragões” que, por entre folhagens e cachorros, relembram os grifos dos púlpitos da Igreja de São Francisco (de Assis), essa “fera de Deus”, aqui está ao lado de seu lobo, assim como Daniel, imune e profético, olha tranquilamente para seu leão. Só julgará que esses temas não nos pertencem, quem não sabe que o deserto da Judéia é, também, o Brasil: que Samico, incluindo Santos e Profetas em seu mundo, está apenas, mais uma vez, sendo fiel à mais verdadeira linhagem da Arte brasileira desde seus começos; e, sobretudo, quem não sabe que o Sertão é o Mundo (Suassuna, 1974, p.21-22).

² Embora Suassuna tenha lançado o Movimento somente em 1970, a estética Armorial é resultado de pesquisas que tiveram início desde sua participação no Teatro de Estudantes de Pernambuco, em 1940.

As gravuras de Samico orbitam em torno desse “Reino Mágico” tal qual é o Sertão veiculado nas narrativas dos folhetos do Romanceiro; um Sertão “povoado de monstros e animais lendários, oriundos do folheto ou da tradição bíblica, frequentemente popularizada, ou de bichos que pertencem à vida cotidiana do homem do sertão” (Santos, 1999, p. 206). Convém destacar que esses animais fabulosos pertencem à mesma tradição daqueles descritos nas cartas de Vespúcio no século XV que, como vimos, ajudou a alimentar todo o imaginário do público europeu quinhentista.

Em uma de suas cartas, denominada *Quatro Diários ou Quatro Navegações*, Vespúcio descreve os animais avistados na costa litorânea do Novo Mundo nos seguintes termos:

Saltamos em terra e, depois de percorrer, por um cantinho que levava à floresta, à distância de um tiro de besta, logo encontramos muitas cabanas que aquela gente ali erguera para pescar, nas quais acenderam o fogo para cozinhar as refeições, e de fato já se assavam animais e muitos peixes de várias espécies. Vimos que se assava ali certo animal que, exceto pelas asas, que não tinha, era muito semelhante à serpente e parecia tão bruto e selvagem que nos espantávamos muito de sua ferocidade. Caminhando adiante pelas mesmas cabanas, encontramos vivas inúmeras serpentes como esta, que, atados os pés, tinham a boca amarrada com uma espécie de corda para que não a abrissem, como se costuma fazer com cães e outros animais para que não possam morder. O aspecto delas é muito feroz, e, considerando-as venenosas, não ousamos tocá-las. Têm a mesma altura de um cabrito, com braço e meia de comprimento; pés longos e robustos, armados de unhas bem fortes; pele de muitas cores. Possuem focinho e a aparência de verdadeira serpente, de cujas narinas por sobre o dorso até a ponta da cauda se estende um tipo de pelo espesso ou cerda, de modo que julgamos que aqueles animais eram de fato serpentes, e, não obstante, aquela gente as come. (Vespúcio, 2003, p.82).

A descrição hiperbólica de tais animais monstruosos e fabulosos transmitiu-se mais tarde às Américas durante o processo de colonização, conservando-se no seio de uma sociedade agrária organizada em torno de um sistema semifeudal semelhante ao da Europa medieval. Tais crenças e descrições fermentaram a imaginação de poetas populares na descrição de outros monstros e animais igualmente fabulosos, como nestas estrofes do folheto *O monstro misterioso*, de Manoel D´Almeida Filho (s/d, p. 4):

Existia num Condado
Numa esquisita montanha
Um monstro descomunal
Cheio de mistério e manha
Que ninguém compreendia
Sua formação estranha.

Tinha o corpo de leão
Cabelos grandes e pretos
Duros, parecendo aço
De ganchos como gravetos
Topando numa pessoa
Furavam mais que espetos.

Desse corpo monstruoso
Como uma aberração
Saíam sete cabeças:
A primeira de leão
A segunda de cavalo
E a terceira era de cão.

A quarta cabeça era
De uma lebre, finalmente
A quinta de caracol
A sexta era de serpente
A sétima de um pato
Com aspecto repelente.

A seguir, tem-se uma gravura de Samico intitulada “Juvenal e o Dragão” ³, inspirada no folheto de cordel *História de Juvenal e o dragão* (s.d) atribuído ao poeta Leandro Gomes de Barros, e que serviu de esteio à produção da obra em tela:

Figura 1: Gravura de Gilvan Samico – Juvenal e o dragão.



(Fonte: Suassuna, A. *O Movimento Armorial*. Recife: UFPE, 1974)

A gravura reproduz não só o título do folheto, como também recupera alguns elementos de sua narrativa. A história relata as peregrina-

³ De autoria do poeta popular nordestino Leandro Gomes de Barros, este folheto, assim como outros atribuídos ao autor, segue sendo editado por João Martins de Ataíde, que comprou todo o espólio do poeta, após sua morte em 1918.

ções de Juvenal que, inicialmente, era um rapaz pobre, porém tão corajoso, que, após receber três carneiros de herança, os troca por três cachorros com poderes mágicos, iniciando assim sua jornada em busca de aventuras. Ao longo de sua trajetória, Juvenal encontra uma princesa em perigo, salva-a após matar o dragão que ameaçava a sua vida e a prosperidade de seu reino, dando assim continuidade em sua jornada na busca por novos desafios. Mais tarde, retorna ao reino e desmascara um impostor que dizia ser o matador do dragão; em seguida, casa-se com a princesa.

O critério da medievalidade entra na obra de Samico pelo viés intertextual que sua gravura estabelece com a narrativa do folheto de cordel e com os traços da xilogravura popular, uma vez que tanto a poesia narrativa nordestina quanto a xilo guardam fortes marcas do imaginário medieval. Quanto à xilogravura popular, da qual Samico se utiliza dos traços, nela é possível identificar, como destaca Suassuna, um grau de parentesco com a xilogravura medieval:

Eu olhava as reproduções de gravuras medievais que me caíam nas mãos; ou as da pintura catalã espanhola dos retábulos românicos em madeira; ou as dos apocalípticos ilustradores de textos proféticos; olhava-as todas e sentia em todas elas uma pureza, uma força. [...] Para mim, porém, o mais importante de tudo era que a xilogravura popular nordestina me encantava tanto quanto aquelas artes românicas e pré-renascentistas a que me referi. Tanto ou mais ainda. Entenda-se de uma vez por todas que quando falo nessas coisas não é pregando uma impossível e ridícula cruzada no sentido de “medievalizar” ou “europeizar” a cultura brasileira: é apenas por reconhecer tais elementos e semelhanças na cultura brasileira do povo (Suassuna *apud* Newton Júnior, 2008, p. 214).

O parentesco com as xilogravuras nordestinas pode ser verificado na gravura de Samico pelo fato de o xilógrafo recorrer à mesma técnica

medieval de entalhe na madeira da qual também se valeram outros gravuristas nordestinos, os quais, partindo dessa técnica rudimentar, ajudaram a criar um traço singular e característico de xilogravura, e que agora aparece na obra de Samico que os utiliza para representar, de modo simbólico, o conteúdo da narrativa cordeliana de Leandro Gomes de Barros. As figuras representadas na gravura são contornadas por um traço forte, vigoroso. Vê-se, também, uma ampla superfície branca em contraste com as zonas chapadas de negro. O dragão, que ocupa o centro da obra, é bastante emblemático, contornado com traços semelhantes aos da xilogravura popular nordestina, mas preenchido em cores do Armorial, e em muitos aspectos se assemelha aos dragões estampados nos escudos e bandeiras medievais.

É importante ressaltar que Gilvan Samico compõe essa gravura dentro de uma tradição e totalmente consciente do sentido simbólico das figuras que permeiam a sua obra. A peleja com o dragão não encontra correspondentes com o universo real, no entanto, ela é uma representação simbólica totalmente depositária de um desejo de vencer o mal. Cabe destacar que o sentido da expressão “vencer o mal”, no contexto do folheto inspirador de Samico, não está atrelado somente ao sentido religioso do termo. Antes, e por extensão, deseja-se vencer o mal que se impõe cotidianamente à vida: as intrigas, os maus políticos, a fome, a luta constante contra a hostilidade do meio e as intempéries, principalmente aquelas que se impõem periodicamente à sobrevivência.

A gravura posta em questão revela também elementos da tradição católica dos fins da Idade Média. Durante o processo de colonização, o Brasil teria recebido não só modelos econômicos semelhantes aos

medievais, mas também a ideologia predominante na metrópole, caracterizada, sobretudo, por uma profunda religiosidade que marcaria a sociedade e suas formas de expressão. Por estes motivos, é possível enxergar na obra de Samico uma alusão à figura de São Jorge. No entanto, cabe ressaltar que a relação entre essas duas figuras passa, por um lado, pelo filtro da cultura regional, e por outro, pela intertextualidade com a iconografia e os textos hagiográficos. Juvenal não se parece com um cavaleiro templário como São Jorge, antes é um sertanejo, ou o típico “valente do sertão”, herói das narrativas de cordel.

Se observarmos uma passagem específica do folheto, notamos que a gravura estabelece uma relação intertextual com a narrativa em cordel, sendo possível ainda perceber elementos de uma religiosidade outra representada nos nomes dos três cães de Juvenal:

Cada um desses cachorros
é um grande defensor
se acabam, morrem lutando
em defesa do senhor
são chamados: Rompe-ferro,
Ventania e Provedor. (Barros, s/d, p. 3).

Os cães receberam nomes similares aos das entidades da Umbanda no Nordeste: Rompe-Ferro e Ventania, por exemplo, nomes de entidades que simbolizam a resistência do povo africano na região. Evidencia-se, portanto, o diálogo com elementos de uma religiosidade de origem africana, e instaura-se, num sentido mais amplo, a cultura do “romper”, o romper com o uso da força, da coragem, ou da fé, para vencer o tal dragão, que, como mencionamos, significa tantas outras coisas no âmbito da cultura popular da região. Ainda é possível identificar na obra de Samico a presença de três pombas brancas que, como

os outros personagens destacados, também se apresentam como elementos da narrativa que se conservou na gravura. O fato, como narra o folheto, é que os três cães, ao concluírem a missão de matar o dragão, teriam se metamorfoseado em três pombas. Toda a ação se passa em frente a uma gruta onde vive o dragão, que também está bem representada na gravura. Para Idelette M. F. dos Santos (1999), nessa gruta é possível identificar uma referência simbólica à mulher e à princesa, elementos importantes da narrativa que não aparecem na gravura de Samico. Ainda segundo a pesquisadora, “esta ausência figurada – presença difusa, lembra certos aspectos da pintura religiosa medieval, em que a presença da Virgem era marcada tão-somente por um objeto, ou uma mão” (Santos, 1999, p. 211). Estas considerações nos permitem entender o processo de transposição dos componentes figurativos da narrativa para os moldes da xilogravura, e como a gravura passou a representar, de modo simbólico, a narrativa inteira. Entendemos ainda que a xilogravura Armorial se utiliza dos traços da xilogravura popular nordestina e ao mesmo tempo de elementos medievalizantes, no sentido de que ela retrata por meio desses traços todo o imaginário medieval que ainda sobrevive no Nordeste.

A PINTURA ARMORIAL E SEU TRAÇO MEDIEVALIZANTE

Embora muitos artistas não integrassem o Movimento, apesar de suas obras se encaixarem na estética armorial, no Recife havia uma efervescência cultural e quase que um culto ao Armorial que acabou motivando muitos artistas a aderirem ao traço marcante da estética proposta por Suassuna. Dentre esses nomes, destaca-se o de Miguel

dos Santos, artista plástico que chegou a participar da Segunda Exposição de Arte Armorial, em 1971. Ao referir-se à pintura de Miguel dos Santos, sobretudo a Besta Bruzacã, inspirada no romance da *Pedra do Reino*, Suassuna nos leva a entender que os elementos armoriais que ajudam a definir o traço de Miguel não só dialogam com a armorialidade de seu romance e de sua obra em geral, como também expressam o modo como, pela ótica armorial, o povo brasileiro concebe o real:

[...] é à mesma linhagem de Miguel dos Santos [...] que eu pertencço, tanto em minha Poesia, como em meu Teatro, ou no meu “Romance d’A Pedra do Reino”. [...] a pintura de Miguel dos Santos é algo que me entusiasma, principalmente quando ele povoa seus quadros a óleo, ou suas cerâmicas, de bichos estranhos: dragões, metamorfoses, cachorros endemoninhados, santos, mitos e personagens nordestinos, anjos e demônios – uma obra tão ligada ao Romanceiro e, por isso mesmo, tão expressiva da visão tragicamente fatalista, cruelmente alegre e misticamente verdadeira que o Povo brasileiro tem do real. (Suassuna, 1977, p. 42).

A partir das observações de Suassuna, é possível inferir que a “Besta Bruzacã” constitui-se como uma verdadeira metáfora de como o nordestino lê e interpreta seu mundo e sua realidade. Eis uma demonstração da referida obra de Miguel dos Santos:

Figura 2: Miguel dos Santos – A Besta Bruzacã



(Fonte: Suassuna, A. *Romance da Pedra do Reino*, 1972).

O autor funde, na sua obra em destaque, os traços da xilogravura com o imaginário mítico-fabuloso do povo nordestino: a besta Bruzacã pertence à mesma tradição dos animais monstruosos que os sertanejos e os santos enfrentam na iconografia e na literatura popular. O Movimento de Suassuna propõe realizar uma arte substanciada pela cultura popular do Nordeste, de modo que cabe à pintura Armorial dar plasticidade a essa cultura por meio da representação pictórica. Como inspiração advinda das gravuras populares, é possível identificar na obra em destaque: ausência de perspectiva ou profundidade; contornos bem fortes delineando a figura da Bruzacã; e ainda, grande proporção de zonas pintadas em negro contrastando com o restante da superfície em branco. Esta pintura é bastante expressiva do modo

como o Movimento procurou representar algumas figuras do imaginário popular nordestino se utilizando do traço Armorial.

Vale assinalar o fato de que a Besta Bruzacã, de Miguel dos Santos, recria no seio da pintura Armorial um relato mítico que teria sua origem no Brasil Colônia. Trata-se da lenda da Ipupiara, uma espécie de monstro marinho que, inclusive, foi representado na gravura de Pêro Magalhães Gandavo, de 1575:

Figura 3: Pêro Magalhães Gandavo – Baltasar Ferreira, filho do capitão-mor de São Vicente, atacando a Ipupiara.



(Gravura da *Hist. da Província de Santa Cruz*, de 1576).

A gravura de Gandavo serve de ilustração às descrições que Frei Vicente Salvador fez sobre a Ipupiara na sua *História do Brasil*. O

monstro, segundo os relatos de Salvador, teria aparecido a Baltasar Ferreira, na capitania de São Vicente, por volta de 1564:

Na capitania de S. Vicente, na era de 1564, saiu uma noite um monstro marinho à praia, o qual, visto de um mancebo chamado Baltasar Ferreira, filho do capitão, se foi a ele com uma espada e, levantando-se o peixe direito como um homem sobre as barbatanas do rabo, lhe deu o mancebo uma estocada pela barriga com que o derribou e, tornando-se a levantar com a boca aberta para o tragar, lhe deu um altabaixo na cabeça com que o atordoou, e logo acudiram alguns escravos seus que o acabaram de matar, ficando também o mancebo desmaiado e quase morto, depois de haver tido tanto ânimo. Era este monstruoso peixe de quinze palmos de comprido, não tinha escama senão pele [...]. (Salvador, 2010, p. 91).

No trecho supracitado, Salvador não só relata o momento da aparição da Ipupiara, como também nos dá a dimensão deste monstro marinho. A propósito dessas considerações, Maioli (2008, p.126) observa que a dimensão colossal do peixe, que possuía “quinze palmos⁴ de comprido”, e a ausência de escamas, assinalam a feição monstruosa, ao mesmo tempo aterrorizante e admirável, de um animal que parece mais integrar o imaginário popular do século XVII do que a paisagem local do Brasil. Com efeito, podemos afirmar que a Ipupiara não é tão somente um relato mítico, antes é uma representação simbólica das facetas exuberantes da nossa fauna, contudo, convém assinalar que essa representação tem suas raízes no imaginário popular que se formou na Europa no século XV, que via a América como uma região habitada por criaturas gigantes com aspectos monstruosos. Tal imagi-

⁴ Extensão medida entre a extremidade do dedo polegar e a do mínimo, na parte interna da mão bem aberta. Corresponde a oito polegadas ('medida') ou 22 cm, baseada no comprimento médio de um palmo.

nário, como já relatado, foi transmitido às Américas durante a colonização e se conservou no Nordeste brasileiro devido ao pendor para a preservação das tradições. Isso justifica não só o modo como se deu a introdução dessas figuras no imaginário popular brasileiro, como também nos permite entender como é significativa quando parte do projeto estético-cultural de Suassuna visa recuperar elementos das raízes da cultura popular brasileira, algo que acabaria conferindo diversos aspectos medievalizantes às produções artísticas de seu movimento. A Besta Bruzacã ou a “Ipupiara Armorial” é um exemplo dessa proposição, pois demonstra que inúmeros aspectos do imaginário popular medieval permanecem vivificados no século XX, através das obras dos artistas Armoriais.

Para além das questões já discutidas, é importante ressaltar que a armorialidade das pinturas do Movimento se definem por uma aquisição dos elementos pictóricos que compunham azulejos e brasões à disposição no Nordeste brasileiro. Conforme Suassuna (1974, p. 17):

[...] no Movimento Armorial, quando falávamos em “ouro”, “prata” ou “pedras preciosas”, estávamos fazendo referência era aos vidrilhos, lantejoulas e metais baratos que o Povo usa para enfeitar suas roupas principescas, nos “autos de guerreiros”, por exemplo. Eu dizia que esses metais populares, apesar de baratos, eram mais valiosos do que os “verdadeiros” usados por ricos, porque continham uma quantidade de sonho humano.

Uma obra bastante representativa dessa categoria artística talvez seja a de Lourdes Magalhães, artista armorial que explora a dimensão emblemática e heráldica, ao passo que lança mão das lantejoulas e vidrilhos presentes em todo o Nordeste, usando tais elementos como inspiração para ornamentar seus quadros, insígnias e brasões, como é

possível observar no óleo sobre tela de autoria da artista, estampado a seguir:

Figura 4: Óleo sobre tela – Lourdes Magalhães – Homenagem a Pernambuco.



(Fonte: Suassuna, A. *O Movimento Armorial*, 1974).

A obra de Lourdes Magalhães estabelece uma inter-relação plástica entre a pintura, a heráldica e as bandeiras dos espetáculos populares do Nordeste. Vê-se representado em sua pintura todo um conjunto de símbolos e insígnias que expressam o seu espírito Armorial. É interessante evidenciar o fato de que, na obra em tela, existe uma combinação de traços medievalizantes – herdados da heráldica e dos brasões medievais – com traços da cultura regional, como bandeirolas, cabaças e bois. Essa cultura regional é constituída por uma heráldica popular

bastante característica, e nela estão presentes os ferros de marcar bois, as bandeiras e os estandartes das Cavalhadas⁵, os azulejos das cidades históricas do Nordeste, e mesmo as lantejoulas e vidrilhos estampados nas vestimentas dos folgedos populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que os aspectos medievais que se presentificam nas obras plásticas do Armorial, decorrem, em grande medida, da relação intertextual que as obras do Movimento estabelecem com os diversos elementos da cultura popular Nordestina. É possível verificar nas formas de expressão dessa cultura, marcas de um imaginário Medieval que fora introduzido no Brasil nos primórdios da colonização e que se conservaram por encontrar no Nordeste brasileiro uma estrutura social e cultural semelhante àquela europeia durante o período Medieval. As obras plásticas do Movimento Armorial percorrem esse ambiente medieval do imaginário popular nordestino dialogando com a literatura de cordel, com as xilogravuras, com a heráldica regional, e com os espetáculos populares, contribuindo para uma nova interpretação de fenômenos sociais e do modo como o povo nordestino concebe o real.

O Armorial liderado por Suassuna toma de empréstimo o traço talhado na imburana – árvore nativa da caatinga – dos xilogravuristas

⁵ As Cavalhadas recriam os torneios medievais e as batalhas entre cristãos e mouros, sobretudo o confronto do século VI em que o imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França travaram uma batalha épica contra os sarracenos islâmicos, pela defesa de um território. No Nordeste, a realização deste espetáculo evidencia a riqueza de cores, lantejoulas e vidrilhos presentes nas roupas dos participantes, bem como os símbolos e insígnias que ilustram os enormes estandartes e escudos dos cavaleiros.

nordestinos, os quais, por sua vez, herdaram a técnica e a inspiração do antigo e colorido universo composto por monstros e dragões comuns à heráldica europeia medieval: a luta entre o bem e o mal domina a cena, tanto no entalhe popular como no traço mais erudito; a cor vermelha expressa o agonístico; os tons de azul, a esperança a cada romper do dia; e o dourado da maioria dos estandartes, as muitas riquezas e glórias de um passado recente, as quais sobreviveram na memória coletiva do povo nordestino e nos motivos carolíngios estampados nas flâmulas das Cavalhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, L. G. de. **História de Juvenal e o dragão**. Recife: s.n, s.d.
- CANOVAI, S. **Viaggi d' Amerigo Vespucci con la vita, l' elogio e la dissertazione giustificativa di questo celebre navigatore**. Florença: Giovacchino Pagani, 1817.
- CARVALHO, G. de. Xilogravura: os percursos da criação popular. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, IEB/USP, São Paulo, n. 39, p. 143-158, 1995.
- CARVALHO, S. de (Org.). **Atuação crítica: Entrevistas da Vin-tém e Outras Conversas**. São Paulo: Expressão Popular/Companhia do Latão, 2009. P. 113-126.
- CASCUDO, L. da C. **Vaqueiros e cantadores: folclore poético do sertão do Ceará**, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- D' ALMEIDA FILHO, M. **O monstro misterioso**. São Paulo: Prelúdio, s/d.

- DIMITROV, E. **O Brasil dos espertos: uma análise da construção social de Ariano Suassuna como criador e criatura**. São Paulo: Alameda, 2011.
- GANDAVO, P. M. **A primeira história do Brasil: História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MAIOLI, J. B. **Aspectos da literatura de cordel em A Pedra do Reino, de Ariano Suassuna**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2008.
- MARQUES, F. C. A. **Um pau com formigas ou o mundo às avessas: a sátira na poesia popular de Leandro Gomes de Barros**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2014.
- MARQUES, F. C. A.; SILVA, E. G. da. A Literatura de Cordel Brasileira: Poesia, História e Resistência. In: FERREIRA, E. Ap. G. R.; MARQUES, F. C. A.; BULHÕES, R. M. **Literatura de cordel contemporânea: voz, memória e formação de leitor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 21-48.
- NEWTON JÚNIOR, C. **Almanaque armorial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- SALVADOR, F. V. do. **História do Brasil**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2010.
- SANTIAGO, S. **Seleta em prosa e verso**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- SANTOS, I. M. F. dos. **Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

- SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- SUASSUNA, A. **O Movimento Armorial**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 1974.
- SUASSUNA, A. O Movimento Armorial. **Revista Pernambucana de Desenvolvimento**, Recife, v. 4, n. 1, p. 139-164, jan./jun. 1977.
- SUASSUNA, A. **Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue vai-e-volta**. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972.
- SZESZ, C. M. **Uma história intelectual de Ariano Suassuna: leituras e apropriações**. 2007. 300f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- VASSALLO, L. **O sertão medieval: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- VESPÚCIO, A. **Novo Mundo: as cartas que batizaram a América**. Org. Eduardo Bueno. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2003.
- ZUMTHOR, P. L'écriture et la voix. (D'une littérature populaire brésilienne). **Critique**: Revue générale des publications françaises et étrangères, Paris, Editions de Minuit, tomo XXXVI, n. 394, p. 228-239, mar. 1980.

Os olhos de Capitu: da literatura para os quadrinhos

Guilherme Souza Fonseca

Fernando Teixeira Luiz

INTRODUÇÃO

A representação da mulher na literatura brasileira esteve, durante muito tempo, atrelada a construções idealizadas, romantizadas e, por vezes, fetichizadas, refletindo uma visão patriarcal da sociedade. Nesse contexto, a personagem Capitu, do romance *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, destaca-se como uma figura emblemática e controversa, marcada por sua ambiguidade, complexidade e aura de mistério. Este artigo tem como objetivo analisar a construção simbólica dos olhos de Capitu, comparando sua representação no texto original machadiano com a adaptação da obra para os quadri-

nhos. O foco recai sobre a forma como Bentinho, narrador-personagem, projeta sua subjetividade na figura da esposa, e como essa visão é potencializada ou reinterpretada na linguagem visual da HQ. A análise busca compreender de que maneira os recursos gráficos da adaptação ressignificam a imagem dos “olhos de ressaca”, transformando-os em um símbolo central da dúvida, da obsessão e da instabilidade emocional do narrador.

A CONTRUÇÃO DA IMAGEM DE CAPITU

Ao longo dos séculos, a literatura brasileira construiu imagens diversas da mulher. Imagens que são alimentadas por visões enraizadas no patriarcado, sendo, por muitas vezes, idealizadas como uma figura tentadora, sensual e perigosa. Nesse cenário, surge a figura de Capitu, uma das personagens centrais do romance *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis. Capitu representa a complexidade da *persona* feminina, sendo descrita como alguém ambígua e enigmática.

Era minuciosa e atenta; a narração e o diálogo, tudo parecia remoer consigo. Também se pode dizer que conferia, rotulava e pregava na memória a minha exposição. Esta imagem é porventura melhor que a outra, mas a ótima delas é nenhuma. Capitu era Capitu, isto é uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem (Assis, 2019, p. 55).

O romance narrado por Bentinho, em *Dom Casmurro*, é profundamente marcado por sua subjetividade, influenciando diretamente a forma como as personagens são apresentados ao leitor — especialmente Capitu. Como narrador em primeira pessoa, Bentinho filtra os acontecimentos e as pessoas ao seu redor por meio de suas próprias

emoções, lembranças e interpretações, traço que torna um narrador não confiável. Esse viés pessoal afeta particularmente a construção da imagem de Capitu, que é descrita, muitas vezes, com ambiguidade e desconfiança. Um exemplo marcante disso está na atenção especial que Bentinho dedica aos olhos de Capitu, aos quais reserva dois capítulos inteiros. Ele os descreve como “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (p. 55), uma imagem carregada de julgamento e ambiguidade. No entanto, o próprio narrador admite não saber exatamente o significado da palavra “oblíqua”.

Esse detalhe reforça ainda mais a ideia de que Bentinho projeta suas inseguranças e ciúmes sobre Capitu e passa a moldar a figura dela por meio de um discurso enviesado. Na adaptação da obra para os quadrinhos, essas características são inteligentemente reforçadas pelo ilustrador, que utiliza recursos visuais como o uso de cores, sombras e posicionamento estratégico das personagens para traduzir, graficamente, a subjetividade do narrador. A representação dos olhos de Capitu nos quadrinhos carrega uma aura enigmática e quase hipnótica, traduzindo na imagem o mesmo tom de incerteza presente na narrativa machadiana. Além disso, a forma como os personagens são dispostos nos quadros e a maneira que o cenário retoma essa figura colaboram para a construção da dúvida e da ambiguidade não apenas sobre a personagem em si, mas sobre a própria veracidade do relato de Bentinho.

Dessa forma, tanto no romance original quanto na adaptação em quadrinhos, a figura de Capitu é construída a partir de uma perspectiva subjetiva e enviesada por Bentinho, e tal atitude acaba por revelar mais sobre ele do que sobre a personagem Capitu em si. O leitor, então, é convidado a ler nas entrelinhas, questionando o relato e buscando

formar sua própria visão a partir das pistas oferecidas tanto pelo texto verbal quanto pelas formas gráficas.

Figura 1– Os olhos de Capitu



Fonte: ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Jardimira: Ciranda Cultural, 2019

Na HQ, a escolha da cor de destaque dos olhos de Capitu foi o azul. Definida como uma cor fria, o azul tende a simbolizar algo distante, misterioso e, por vezes, inatingível. Essa escolha cromática reforça a imagem construída ao redor da personagem na narrativa original e na HQ, ampliando visualmente a percepção de que Capitu é alguém que nunca se revela por completo — sempre envolta em dúvidas e ambivalências.

As cores são pensadas a partir de categorias afetivas determinantes de

seus movimentos. Elas são tendências à luz e à escuridão, ao silêncio e ao som, ao movimento concêntrico e ao excêntrico, ao plano de frente e ao de fundo do quadro, ao calor e ao frio, ao movimento em si e por outrem, a manter contrastes em equilíbrio instável pendendo a cada vez para um polo ou outro (Carvalho, 2024, p.3).

O azul também pode sugerir serenidade e introspecção, contrapondo-se à suspeita e ao ciúme que Bentinho projeta sobre ela. Esse contraste visual colabora para criar uma tensão simbólica entre a imagem transmitida pela personagem e a interpretação distorcida do narrador. Assim, mesmo que os olhos de Capitu sejam desenhados com beleza e profundidade, o uso do azul pode carregar a frieza emocional que Bentinho acredita enxergar nela, reforçando o sentimento de desconfiança.

Além disso, o azul destaca Capitu em meio a uma paleta de cores mais neutras ou opacas, trazendo evidência a seus olhos, como na obsessiva lembrança de Bentinho. Essa obsessão, central na obra de Machado de Assis, ganha força na linguagem iconográfica da adaptação em quadrinhos, em que os elementos cromáticos intensificam a tensão entre a Capitu “real” e a Capitu construída pela memória de Dom Casmurro.

Durante a adaptação de *Dom Casmurro* para os quadrinhos, é possível perceber uma pequena, mas significativa, alteração. Em um dos diálogos entre Bentinho e Escobar, na cena do almoço em família, presente na obra original, Bentinho pergunta ao amigo se ele pretende entrar no mar na manhã seguinte. Escobar, então, responde: “Você não imagina o que é um bom mar em hora bravia. É preciso nadar bem, como eu, e ter estes pulmões” (p. 167). No entanto, na adaptação em HQ, ocorre uma sutil mudança nesse trecho, que, embora discreta,

carrega implicações simbólicas importantes: em vez de se referir apenas à força física e à bravura diante do mar agitado, a fala de Escobar passa a remeter diretamente aos olhos de Capitu.

Figura 2 – O enterro de Escobar.



Fonte: ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Jardim: Ciranda Cultural, 2019.

Essa alteração introduz uma nova camada de ambiguidade ao diálogo, pois insinua, de forma velada, uma possível tensão ou cumplicidade entre Capitu e Escobar, alimentando ainda mais o ciúme e a insegurança de Bentinho. A adaptação, portanto, utiliza o recurso visual e textual para intensificar a subjetividade do narrador e ampliar a sensação de dúvida que permeia a obra, ao passo que reforça o olhar enviesado de Bentinho sobre os eventos e sobre as pessoas ao seu redor, especialmente Capitu. Ao modificar o diálogo original, os autores da HQ intensificam o subtexto emocional e psicológico da narrativa, e,

como resultado, evidenciam o papel central dos olhos de Capitu como símbolos de mistério, sedução e, para Bentinho, traição.

Figura 3– Almoço em família.



Fonte: ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Jardim: Ciranda Cultural, 2019.

Após a morte de Escobar, o ciúme de Bentinho se agrava de forma significativa, e, junto a isso, aumentam também as referências aos olhos de Capitu, que se tornam uma obsessão quase constante em sua narrativa. Na adaptação em quadrinhos, essa transformação emocional do protagonista é acompanhada por mudanças visuais marcantes:

o uso da cor azul torna-se mais frequente, assim como as imagens do mar.

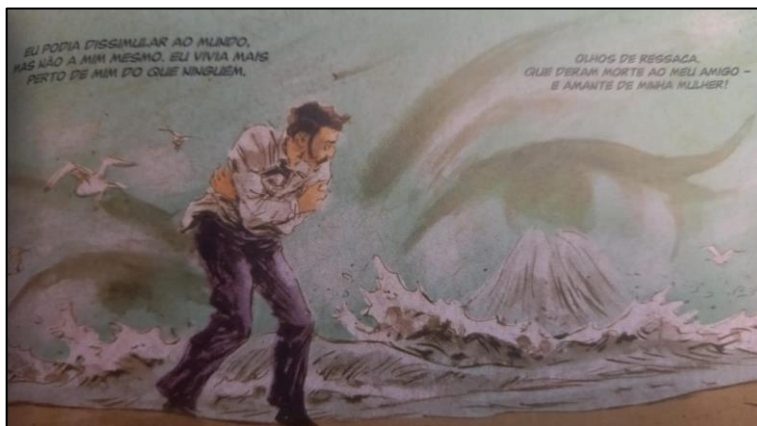
O mar, por sua imensidão e imprevisibilidade, surge como metáfora da dúvida que consome Bentinho, enquanto o azul, cor dos olhos de Capitu, passa a carregar um peso ambíguo, oscilando entre a beleza enigmática e a frieza que o narrador projeta na esposa.

Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de Ressaca (ASSIS, 2019, p.58).

Ao intensificar esses elementos gráficos após a morte de Escobar, a HQ visualiza o abismo emocional em que Bentinho mergulha: um espaço onde a memória, a dor e a suspeita se misturam, tornando-se difícil de se distinguir da realidade. A narrativa visual, assim, contribui para ampliar o conflito entre o que de fato acontece e o que é filtrado pela visão subjetiva e, cada vez mais paranoica, de Dom Casmurro.

Na obra original, *Dom Casmurro*, há dois capítulos que compartilham o mesmo título: “Olhos de Ressaca”. Apesar de utilizarem a mesma expressão, cada um deles representa momentos distintos e carregados de significados opostos, dentro da história.

Figura 4– O lamento de Bentinho.



Fonte: ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Jardimira: Ciranda Cultural, 2019.

Na primeira aparição, os “olhos de ressaca” surgem durante uma cena de aproximação entre Bentinho e Capitu, marcando o encantamento e a intensidade do olhar dela, que o envolve de maneira quase hipnótica. Neste momento, os olhos são fonte de fascínio e desejo, uma metáfora da paixão nascente entre os dois.

Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me (Assis, 2019, p.58).

Já no segundo capítulo com o mesmo título, a expressão ganha um novo peso simbólico: os mesmos olhos que antes seduziam, agora tornam-se receptáculos das frustrações, desconfiças e mágoas de Bentinho.

Momentos houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais

os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã (Assis, 2019, p.171).

Nesse segundo momento, já envolto em ciúmes e paranoias, o narrador passa a enxergar nos olhos de Capitu sinais de traição e dissimulação. Assim, a repetição do título “Olhos de Ressaca” não é mera coincidência, mas sim um recurso narrativo que explicita a transformação da percepção de Bentinho, não por mudança objetiva em Capitu, mas pela lente distorcida de suas emoções. Os olhos da esposa tornam-se uma tela em que ele projeta suas angústias. Machado de Assis, ao reutilizar esse título, convida o leitor a refletir sobre a dualidade da memória, bem como utiliza a repetição do termo com o objetivo de evidenciar tal dualidade juntamente à projeção emocional do narrador. A HQ transforma esse mesmo recurso em uma metáfora visual da instabilidade psicológica de Bentinho.

Figura 5 – O ciúme de Bentinho.



Fonte: ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Jardim: Ciranda Cultural, 2019.

CONCLUSÃO

Os modos de representação dos olhos de Capitu, na adaptação em quadrinhos, são intensificados por meio de recursos visuais cuidadosamente elaborados, que exploram, de forma eficaz, a subjetividade presente na narrativa conduzida por Bentinho. Por meio do uso simbólico de cores, planos estratégicos de enquadramento e projeções de expressões sutis, os olhos da personagem ganham uma dimensão quase hipnótica, que refletem a obsessão do narrador e sua crescente insegurança. Esses elementos gráficos não apenas reforçam o caráter enigmático atribuído a Capitu, como também revelam o viés emocional de Bentinho, cuja visão distorcida transforma a figura da esposa em um espelho de seus próprios medos e conflitos internos. Assim, a HQ não tenta solucionar o mistério que envolve Capitu, mas sim ampliá-lo, colocando o leitor diante da mesma dúvida que atravessa todo o romance de Machado de Assis: até que ponto podemos confiar no que nos é contado? Nesse jogo entre imagem e palavra, entre fato e memória, a figura de Capitu permanece tão enigmática quanto antes — não por ser indecifrável em si, mas por ser vista através dos olhos turvos de um narrador consumido por suas próprias incertezas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Jaridira: Ciranda Cultural, 2019.

- ALVES, M. S.; GONÇALVES, C. Cenas de Leitura no Cinema e na Literatura: um Estudo Comparativo entre “Dom Casmurro” e “Dom”. **Moara**, v. 1, n. 31, p. 223, 2016.
- CARVALHO, J. D. A Teoria das cores e das formas gráficas de Wassily Kandinsky. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 38, p. 1–22, 2024.
- CORRÊA, V. P. **Azul na História da Arte**. 2017. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História da Arte) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GUALDA, L. C. Representações do Feminino em Dom Casmurro: o Silêncio de Capitu. **Línguas & Letras**, v. 9, n.17, p.71–85, 2000.
- ROSA, R; JAF, I. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro. Ática, 2012.
- RAMOS, K. C. **Uma leitura das estratégias de adaptação no clássico Dom Casmurro em Quadrinhos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024. v. -1.

O pânico amarelou: a personificação do medo em *Chapeuzinho Amarelo* (1979)

Isabela de Mello

Maria Luiza Martinez Garcia

Mateus Henrique Manfio Silva

Fernando Teixeira Luiz

ERA UMA VEZ...

Ao problematizarmos o universo literário infantil, é fundamental reconhecer a relevância de cada um de seus elementos no processo de projeção do enredo, descrição das personagens, construção do foco narrativo, desenvolvimento de conflitos e opção pelo discurso direto, indireto ou indireto livre. Aspectos como ilustrações, cores, personagens, paratextos, seleção lexical, materialidade e estrutura narrativa

interagem de forma a criar um ambiente envolvente, lúdico e enriquecedor para o leitor. O modo como a obra acaba sendo publicada, marcada pelas diferentes escolhas editoriais, não apenas proporciona entretenimento, mas também desempenha papel preponderante no estímulo à imaginação da criança. Diante disso, propomos uma reflexão aprofundada sobre as características presentes em *Chapeuzinho Amarelo* (1979), título emblemático de Chico Buarque, que se destaca no cenário da literatura infantil brasileira.

MISSÃO: LEVAR A CESTINHA DE DOCES PARA A VOVÓ

A escolha de *Chapeuzinho Amarelo* como objeto de análise se justifica por sua relevância no contexto da literatura infantil e por seu impacto duradouro na formação de leitores críticos. A obra não apenas evoca a intertextualidade com um clássico da literatura universal, *Chapeuzinho Vermelho*, como também introduz questões que dialogam com a experiência infantil. O poema narrativo apresenta uma protagonista que enfrenta o medo, promovendo a reflexão sobre a coragem e a individualidade, temáticas pertinentes para o desenvolvimento emocional das crianças. Essa abordagem é reforçada pelos estudos de Silva (2024), os quais sugerem que a leitura de histórias que tratam o medo de maneira positiva pode ajudar as crianças a superá-lo, aumentando sua resiliência e contribuindo, assim, para seu crescimento emocional e pessoal.

Além disso, a colaboração entre Chico Buarque e Ziraldo resulta em uma obra que combina texto e ilustração, potencializando uma experiência de leitura rica e multifacetada. Desta forma, a análise de *Cha-*

peuzinho Amarelo empenha-se em explorar a intersecção entre a literatura e a arte visual, tendo em vista como essas duas dimensões se complementam para criar um espaço de significação e ludicidade que é capaz de estimular a imaginação dos jovens leitores.

Em linhas gerais, o presente artigo busca não apenas oferecer uma proposta de leitura do conto *Chapeuzinho Amarelo*, mas também contribuir com a constituição de uma perspectiva que leva em consideração a articulação entre literatura e as artes plásticas. Ao abordar a obra sob seus diferentes aspectos — o verbal e o visual — com enfoque no semissimbolismo inerente à escritura estética, é possível fomentar o debate sobre como esses elementos, presentes na literatura infantil, possuem ampla relevância no que diz respeito à materialidade do livro como objeto artístico. Além disso, ao destacar a pertinência da obra *Chapeuzinho Amarelo*, este artigo reafirma o prestígio da literatura infantil como foco de problematização da crítica literária, contribuindo, desse modo, para sua valorização e, conseqüentemente, o reconhecimento de suas contribuições no processo de ampliação dos horizontes culturais de leitores em formação.

QUEM ESCREVEU? OS IRMÃOS GRIMM? NÃO! UMA NOVA DUPLA

Chico Buarque, amplamente reconhecido como um dos maiores compositores e intérpretes da música popular brasileira, destaca-se também por ser um artista multifacetado, ou seja, responsável por uma vasta produção literária que abrange romances, poemas, peças e obras infantis. *Chapeuzinho Amarelo* marca sua estreia no universo da literatura destinada ao público mirim. Em 2018, recebeu o Prêmio

Camões, o maior prêmio literário de língua portuguesa, tendo sua relevância neste campo devidamente reconhecida. Além disso, quando se trata exclusivamente do cenário nacional, o prêmio com maior destaque é o Jabuti, o qual o autor foi agraciado diversas vezes.

Ziraldo, por sua vez, foi um ilustrador e autor de inegável prestígio, conhecido por suas contribuições significativas à literatura brasileira, entre elas *O menino maluquinho* (1980) e *O menino marrom* (1986), que fazem parte do imaginário infantil. Com um estilo gráfico distintivo, suas ilustrações em *Chapeuzinho Amarelo* são fundamentais para a construção da narrativa, pois não apenas complementam o texto, mas também enriquecem a experiência estética do leitor. Vale mencionar que Ziraldo, nesse sentido, tornou-se bastante popular no universo infantil, sendo reconhecido por sua capacidade de criar personagens memoráveis, como a turma do Pererê, a cor Flicts e, em especial, a garota (de chapeuzinho amarelo) projetada por Chico Buarque.

MATERIALIDADE

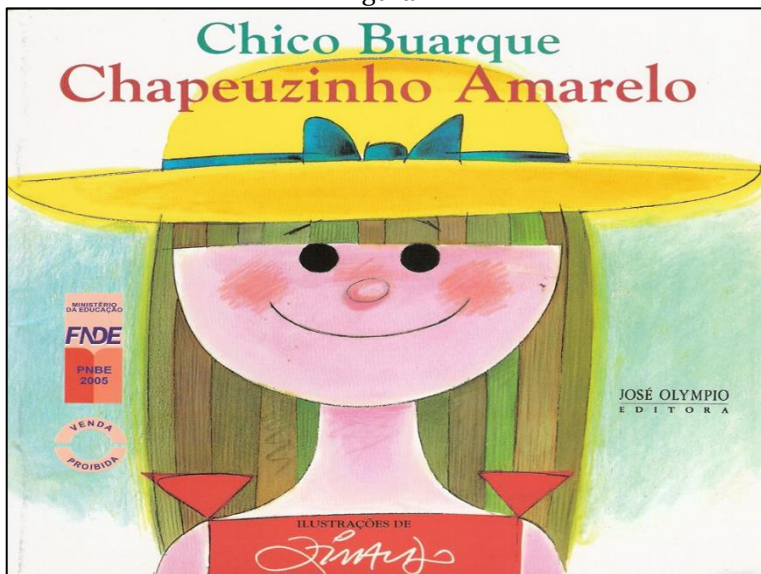
Publicado, inicialmente, com a ilustração de Donatella Berlendis, pela editora Berlendis & Vertecchia Editores Ltda, em 1979, o livro foi relançado, posteriormente, pela José Olympio com a contribuição de Ziraldo, que ficou responsável pela capa, ilustrações e diagramação. Essa contribuição se mantém atualmente em sua 41ª edição, publicada pela editora Yellowfante. Em sua ficha catalográfica, destaca-se a classificação de "altamente recomendado para crianças", concedida pela Fundação Nacional do Livro Infante e Juvenil em 1979, além da conquista do Prêmio Jabuti de Ilustração, em 1998, o que

atesta sua relevância nacional tanto no contexto literário quanto no campo das artes visuais.

A materialidade de uma obra infantil requer atenção especial em decorrência do contato com seu público, uma vez que esse ainda não tem estabelecida a noção de cuidado. Desta forma, é necessário que o material seja resistente e de fácil manuseio, além de atrativo. Em concordância com essa necessidade, a edição do livro com a qual nos debruçamos foi cuidadosamente elaborada, apresentando um formato quadrado, 21cm x 21cm, e acabamento em brochura que favorece a acessibilidade e a durabilidade. A capa apresenta uma aplicação de verniz brilhante em pontos estratégicos, como o título, a identificação da autoria, o vestido vermelho e o chapéu amarelo da protagonista. Essa escolha estética não apenas enriquece a apresentação visual, mas também estabelece uma conexão imediata entre o leitor e os elementos centrais do poema narrativo, assegurando a transmissão de informações essenciais e relevantes desde o primeiro contato com os textos verbais e visuais.

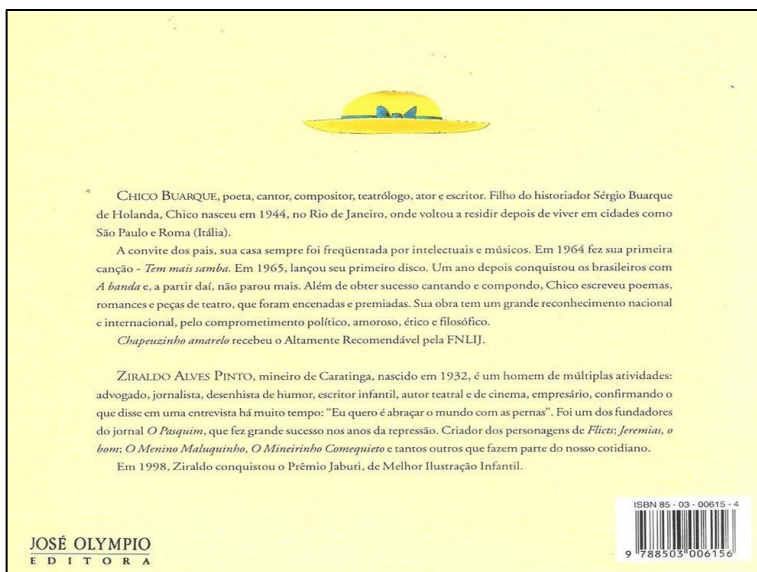
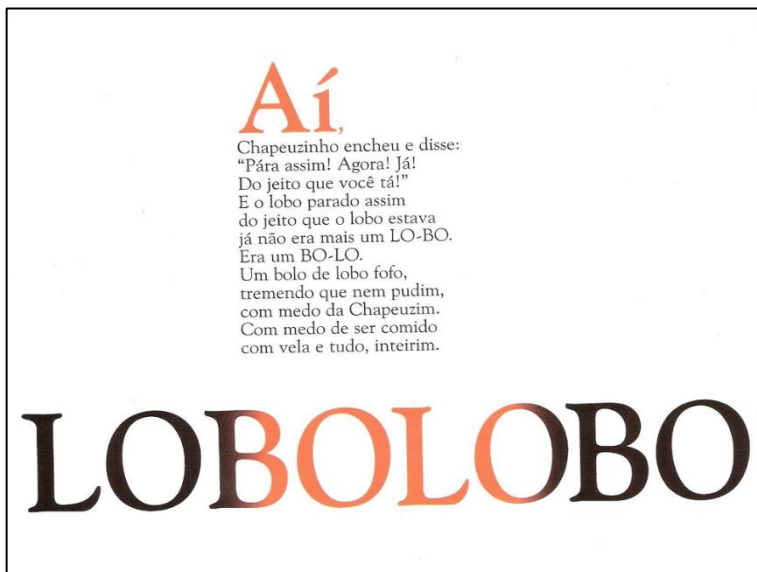
Na quarta capa, o chapéu amarelo é novamente destacado em verniz, complementado por um trecho da primeira página, elementos que instigam e convidam o leitor a percorrer as demais páginas da narrativa. Ao longo das 36 páginas, o texto é apresentado em versos, conferindo ritmo à leitura. A letra inicial, em maiúscula e grafada na cor vermelha, destaca-se visualmente e serve como um guia que orienta o olhar do destinatário.

Figura 1



Fonte: acervo dos autores.

Figuras 2 e 3-



Fonte: acervo dos autores.

A narrativa é desenvolvida por meio de páginas duplas, em papel de alta gramatura e com uma diagramação cuidadosa, que abrigam, simultaneamente, o texto e as ilustrações, criando, assim, uma continuidade visual que favorece a compreensão do enredo. As páginas se configuram como um convite à exploração do universo narrado, em que as palavras e imagens se entrelaçam para acompanhar a jornada da protagonista.

Segundo Chartier (2010), a obra literária só pode ser compreendida em sua totalidade, quando são observados os aspectos que compõem sua materialidade. Sendo assim, *Chapeuzinho Amarelo* se apresenta como uma rica experiência literária, uma vez que convida as crianças a percorrerem uma jornada envolvente e encantadora. Sublinhamos, assim, a atemporalidade e relevância da obra, pois esta continua a dialogar com as novas gerações, tanto pela temática quanto pela apresentação, aspectos que ainda ressoam e estimulam a imaginação e a curiosidade dos jovens leitores.

Figura 4 -



Fonte: acervo dos autores.

CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM

Em *Chapeuzinho Amarelo*, Chico Buarque investe na paródia do conto *Chapeuzinho Vermelho*, edificando uma perspectiva totalmente contrária àquela que prevalece no clássico, principalmente no que diz respeito aos modos de construção da heroína. Entretanto, é de suma importância abordar, primeiramente, o mote instaurado no texto de Buarque, que contemplará, como principal eixo temático, a superação do medo. A história retrata, por meio de uma menina chamada *Chapeuzinho Amarelo*, o impacto devastador do pânico em sua jornada, e como esse sentimento a deixava paralisada e a impossibilitava de vivenciar situações que são naturais na infância, como, por exemplo, as

brincadeiras e a leitura de contos de fadas. Ademais, o poema narrativo relata a superação desse sentimento, em decorrência do encontro que a pequena protagonista teve com o Lobo, bem como as mudanças que se sucederam em seu comportamento, pois, após conhecer a causa de seu maior medo, Chapeuzinho conquistou a intrepidez necessária para superar todas as adversidades que outrora lhe angustiam.

Chapeuzinho não comeu
aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.
Aliás, ela agora come de tudo,
menos sola de sapato.
Não tem mais medo de chuva
nem foge de carrapato.
Cai, levanta, se machuca,
vai à praia, entra no mato,
trepas em árvore, rouba fruta,
depois joga amarelinha
com o primo da vizinha,
com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.” (Buarque, 2019, p. 22).

Mediante um poema narrativo marcado por versos rimados, o eu-lírico expõe aos leitores, desde o princípio, as diferenças entre a personagem de Chico e a menina da capa vermelha popularizada por Charles Perrault. A rigor, enquanto uma se torna conhecida pela coragem e a inocência frente ao mundo que a cerca, a outra, por sua vez, tem medo de tudo e evidencia plena consciência dos perigos à sua volta. Tal dado é destacado desde a escolha das cores com as quais as duas protagonistas são identificadas. O vermelho simboliza, sobretudo, o amadurecimento, “representa o ímpeto, a destreza e o perigo,

e esses traços estão intrínsecos no comportamento de *Chapeuzinho Vermelho*” (Silva; Oliveira, 202, p. 1). Ainda segundo Bettelheim:

O vermelho é a cor que significa emoções violentas, incluindo assexuais. O capuz de veludo vermelho que a avó dá para Chapeuzinho pode então ser encarado como o símbolo de uma transferência prematura da atração sexual, que, além disso, é acentuada pelo fato de a avó estar velha e doente, demais até para abrir a porta. O nome Chapeuzinho Vermelho indica a importância capital desta característica da heroína na história. Ele sugere que não só o chapeuzinho vermelho é pequeno, mas também a menina. Ela é demasiada pequena, não para usar um chapéu, mas para lidar com o que ele simboliza e com o que o uso dele atrai (Bettelheim, 1997, p. 11, apud Oliveira, 2024, p.116).

Em contrapartida, no poema narrativo da *Chapeuzinho Amarelo*, a cor emblemática é agregada ao estado de espírito da menina. Nesse sentido, “a cor amarela, remete àquilo que está em declínio, que anda fraco e taciturno, sendo essa cor a qual assumimos na velhice e perto da morte. Esses detalhes, consequentemente, são personificados na figura de *Chapeuzinho Amarelo*” (Silva; Oliveira, 2021, p. 1, apud Oliveira, 2024, p.116). Com isso, no decorrer da história, quando a menina supera o medo, a cor amarela assume um outro sentido, resignificada, então, como elemento semiótico de vivacidade. Posto isso, com o propósito de reiterar a pertinência desses fatores, é preciso assinalar a relevância do processo de interação entre sujeito e texto, entre o leitor e a narrativa, para que, enfim, aconteça a produção de sentido e, portanto, a percepção das diferentes nuances e matizes que compõe o poema de Chico Buarque. “Como vemos, a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim” (Koch; Elias, 2010, p. 59). Portanto, para que haja a con-

templação da obra em sua totalidade, é essencial que seus conhecimentos de mundo sejam compartilhados, já que a leitura deve ser entendida como um processo interativo e ativo, em que o destinatário consiga, imerso em uma teia de signos multimodais, construir sentido (Koch; Elias, 2010, p. 16).

Para a projeção de uma possibilidade de leitura de *Chapeuzinho Amarelo*, convém que seu interlocutor evidencie a percepção de que Chico Buarque reescreveu o conto francês de *Chapeuzinho Vermelho* como uma paródia, pautada, enfim, na meta de provocar um efeito cômico e crítico, modificando, conseqüentemente, o significado original da obra supracitada. É esperado do leitor-modelo a referência a gêneros literários tradicionais e a situações cotidianas, como o entendimento acerca de um conto de fadas ou, até mesmo, dos sintomas corriqueiros de um resfriado:

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo,
aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.
Não sabia escada
nem descia.
Não estava resfriada
mas tossia.
Ouvia conto de fada
e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem de amarelinha (Buarque, 2019, p. 4).

Considerando o presente quadro, Koch e Elias (2010) esclarecem que o contexto, muitas vezes, configura uma ocorrência linguística

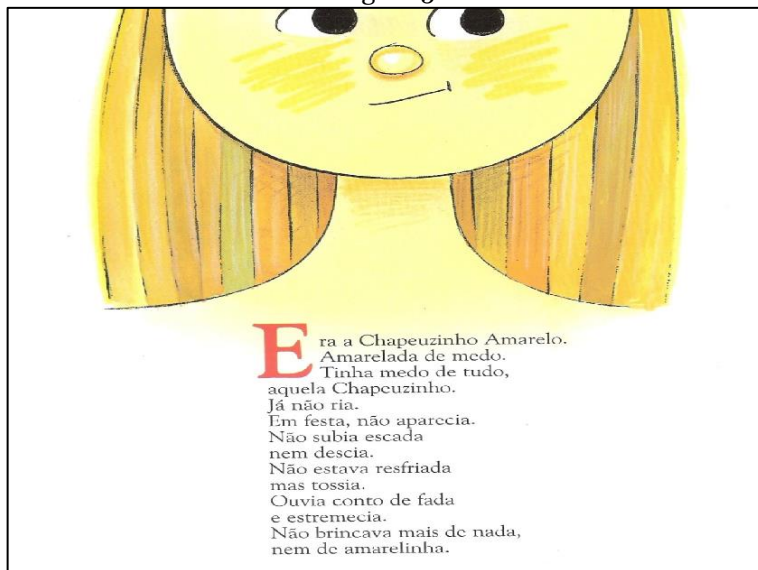
própria, pois determinadas declarações são gramaticalmente ambíguas, mas se sustentam no discurso através do “balanceamento” de sentidos orquestrados. Em outras palavras, as autoras sustentam a necessidade de equilíbrio do que precisa ser elucidado, no desenvolvimento da narrativa, e aquilo que pode permanecer implícito. Logo, o contexto assume a identidade de um conjunto de suposições que se fundamenta e se materializa nos diversos conhecimentos dos leitores, em seu repertório intertextual (Koch; Elias, 2010, p. 64). Destarte, é possível afirmar que a relação do receptor com o texto *Chapeuzinho Amarelo* excede a decodificação de símbolos, frente a um poema narrativo repleto de rimas e elementos abrangentes que exigem, do interlocutor, um vasto conhecimento de mundo e uma profícua intimidade com a literatura que precede a obra de Chico Buarque e Ziraldo.

INTERSEMIOSE E A CONSTRUÇÃO DO MEDO COMO ARQUÉTIPO

Com as ilustrações de Ziraldo, a obra representa uma ruptura significativa das convenções tradicionais dos contos de fadas europeus, ao deslocar o eixo narrativo do enfrentamento físico para uma jornada interna de superação emocional. A obra propõe uma abordagem nova ao simbolizar o medo como uma construção psicológica, internalizada e subjetiva, particularmente próxima da experiência infantil. Distante da moralidade simplista dos contos clássicos, *Chapeuzinho Amarelo* apresenta uma protagonista que não enfrenta perigos externos concretos, mas sim o “medo do medo”, um sentimento paralisante e profundamente enraizado na imaginação.

A partir das teorias semióticas, particularmente do semissimbolismo e da intersemiose, é possível compreender como a obra articula recursos verbais, visuais e gráficos para representar o sentimento do medo e seu processo de superação. Segundo Lemos (2016), o semissimbolismo se caracteriza por associações transitórias entre elementos do plano da expressão e do plano de conteúdo, criando, no caso do livro, uma ligação direta entre o amarelo, que é associado culturalmente à fragilidade, doença e medo, e o estado emocional da protagonista, que se apresenta “amarelada de medo”.

Figura 5

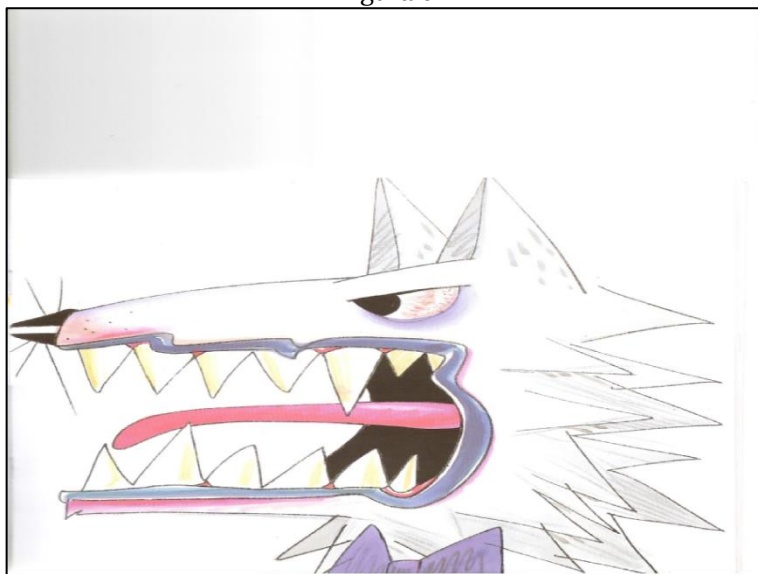


Fonte: acervo dos autores.

Essa associação não se dá apenas por meio do texto verbal. Consequentemente, o aspecto ilustrativo é imprescindível para o entendimento dessa ótica, que é reforçada pela corporeidade enfraquecida de

Chapeuzinho Amarelo, caracterizada por meio de traços arredondados, olhos grandes e expressão de nervosismo. A paleta cromática inicial, dominada por tons amarelados reforça, visualmente, essa fragilidade, estabelecendo uma sinestesia entre cor, emoção e expressão facial. O medo em *Chapeuzinho Amarelo* não é, portanto, uma entidade concreta ou palpável, mas sim uma construção mental alimentada pelas narrativas, pelas tradições e, sobretudo, pela linguagem. Como afirmam Menezes e Barros (2025), o lobo assume uma figura ambígua e difusa, não sendo representado de forma realista, mas sim com traços angulosos, linhas cerradas e elementos gráficos exagerados, como dentes afiados e olhos vermelhos, aspectos que remetem mais a um arquétipo do que a um animal real.

Figura 6



Fonte: acervo dos autores.

Em “Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe”, evidenciava-se que a ameaça é alimentada pela fama, pela tradição oral e pelo imaginário infantil. Dessa forma, o lobo não é apenas o antagonista clássico, mas o catalisador necessário para a transformação da protagonista, pois é apenas quando ela o enfrenta que se mostra capaz de romper com a paralisia que a impedia de viver, brincar e se divertir. Ao longo da narrativa visual, reforça-se a dinâmica de transformação marcada pela progressiva antropomorfização do lobo, já que, inicialmente, ele surge como uma sombra ameaçadora e culmina em uma figura ridícula, envergonhada e inofensiva. Essa transformação se evidencia de modo exemplar, logo após Chapeuzinho encontrar o lobo e ficar sem medo: a tipografia em letras garrafais enfatiza o grito do animal, “EU SOU UM LOBO”, ocupando toda a página, em contraste com a pequena figura da menina rindo.

Figura 7

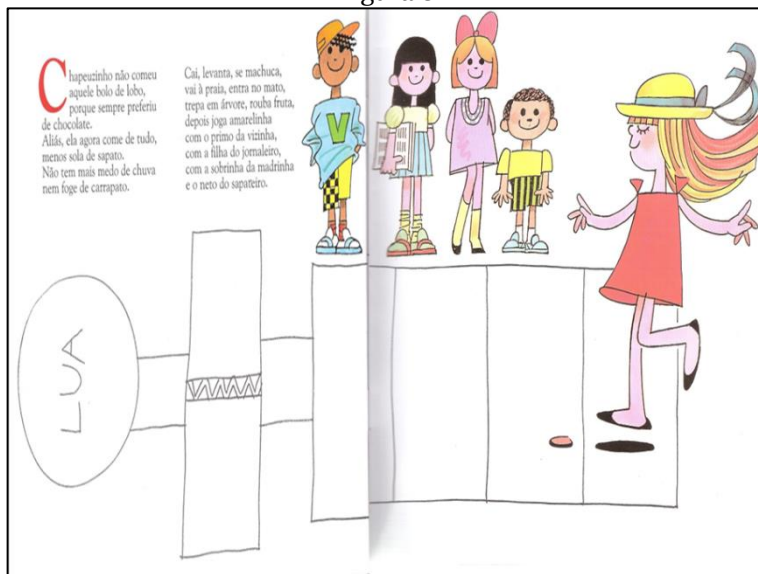


Fonte: acervo dos autores.

A mencionada frase ecoa por toda a página, até que Chapeuzinho, através dos artifícios da linguagem, desmonta o nome do lobo em sílabas que projetam brincadeiras fonéticas “LO-BO. BO-LO. BO-LO-LO-BO”. O jogo lúdico acaba diluindo e transformando a potência ameaçadora da fera em *nonsense* e humor. A disposição gráfica reforça o contraste entre o discurso autoritário e a reação “desarmante” da protagonista, ilustrando a inversão das relações de poder. O elemento visualmente opressor do lobo perde força frente ao riso da criança. A alteração cromática, destacada por Lemos (2016), também acompanha o processo de transformação emocional da personagem. Enquanto, no início, predomina o amarelo, à medida que Chapeuzinho confronta seus medos, o vermelho começa a surgir timidamente nos objetos, no bolo, na maçã e, finalmente, no próprio rosto da heroína. Trata-se de uma metáfora visual da superação: a passagem de um estado imóvel e apático para uma corporeidade vibrante e cheia de vida.

Assim, ao integrar texto, imagem, tipografias variadas e elementos gráficos em uma experiência intersemiótica, *Chapeuzinho Amarelo* propõe uma leitura libertadora do medo, compreendido como uma construção subjetiva que, quando confrontada pela imaginação e pela linguagem, perde seu poder paralisante. A obra, ao romper com as estruturas tradicionais dos contos de fadas, oferece à criança leitora não apenas uma história, mas um espaço simbólico para elaborar suas emoções, experimentando, por meio da narrativa e do jogo visual, caminhos possíveis para lidar com suas próprias vulnerabilidades.

Figura 8



Fonte: acervo dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, *Chapeuzinho Amarelo* é uma obra que se destaca não apenas pelo seu enredo e ilustrações cativantes, mas, sobretudo, pela sua capacidade de gerar reflexões profundas sobre a formação da identidade infantil, bem como a superação dos medos, aspecto potencializado pelas formas visuais que desfilam perante os olhos da criança. A colaboração entre Chico Buarque e Ziraldo resultou em um título emblemático da literatura contemporânea que continua a ressoar nas novas gerações, demonstrando como histórias inovadoras possuem o poder de transcender o tempo. A análise do livro destacou suas qualidades literárias e a sofisticada construção da narrativa, que gera uma conexão autêntica entre o leitor e o texto. A profundidade crítica,

visível na personificação do medo através do lobo, bem como também o valor da materialidade do livro, constituíram pontos cruciais. Reiteramos, portanto, que tais características conferem à obra um *status* de libertária na história da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, C. B. **Chapeuzinho Amarelo**. 41. ed. Belo Horizonte: Yellowfante, 2019.
- BUARQUE, Chico. **Obra**: literatura. Disponível em: <https://www.chicobuarque.com.br/obra/literatura>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 19 maio 2025.
- CRUZ, M Y; NOZU, W. C. S; BERTOLETTI, E. N. M. Um estudo crítico do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 95-110, 2010. DOI: 10.26514/inter.v1i1.651. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/651>. Acesso em: 11 maio 2025.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Texto, leitura, sentido**: ler e compreender os sentidos dos textos. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEMONS, C. L. Semissimbolismo e as categorias tensivas subjacentes. **Gragoatá**, Niterói, v. 21, n. 40, p. 339-353, jul. 2016. DOI: 10.22409/gragoata.v21i40.33387. Acesso em: 21 maio 2025.
- MENEZES, P. P. G; BARROS, H. Lendo Chapeuzinho Amarelo: uma análise gráfico visual do livro infantil ilustrado de Chico Buarque

e Ziraldo. **Foco**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. e7878, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n2-156. Disponível em: <https://ojs.foco-publicacoes.com.br/foco/article/view/7878>. Acesso em: 28 fev. 2025.

OLIVEIRA, S. Um passeio colorido pelas histórias de Chapeuzinho Vermelho/A red colorful tour through little red riding stories. **Athena**, [S. l.], v. 26, n. 01, p. 105–126, 2025. DOI: 10.30681/athena.v26i01.13308. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/13308>. Acesso em: 13 maio. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **Teoria Geral dos Signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SEGURA, C. **A interação pelas cores**. Cianorte: Escola Estadual Professor Léo Kohler – Ensino Fundamental, [s.d.]. Material didático interdisciplinar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/937-2.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, E. L. S. **Transcrição intersemiótica em Chapeuzinho Amarelo**: uma revisão crítica na perspectiva de Chapeuzinho Vermelho. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/6183/1/EvanirLimadeSouzaSilva.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

ZIRALDO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em:

O pânico amarelou: a personificação do medo em *Chapeuzinho Amarelo*

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/514-ziraldo>.

Acesso em: 29 mar. 2025.

Vernissagem macabra: Bernie Wrightson e a construção visual de *Frankenstein: Monster Edition* (Darkside®, 2023)

Sofia Ferreira Santos

Fernando Teixeira Luiz

INTRODUÇÃO

O presente ensaio centra-se na obra *Frankenstein: Monster Edition*, publicada pela editora DarkSide® Books, em 2023. A rigor, tem como intuito refletir sobre o processo de adaptação da literatura para as artes visuais, contemplando a questão editorial e suas implicações na venda de livros e, conseqüentemente, em como essa edição usa destes recursos para alcançar seu público. Para tanto, o grupo editorial apostou na contribuição artística de Bernie Wrightson para a composição das ilustrações que serão explanadas doravante. Com isso, o ar-

tigo propõe investigar como os elementos gráficos reforçam, expandem e, por vezes, ressignificam a narrativa de Mary Shelley, com ênfase no diálogo entre texto e imagem. Nessa linha, priorizamos como referência teórica os conceitos de “óbvio” e “obtuso”, propostos por Roland Barthes (1982), e o esquema da Regra dos Terços, pautada nos estudos de Michel Freeman (2012).

MARY SHELLEY: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A AUTORA

Mary Wollstonecraft Shelley (1797-1851) nasceu no dia 30 de agosto de 1797, em Londres, na Inglaterra. Seus pais foram Mary Wollstonecraft, autora feminista defensora dos direitos femininos, que faleceu onze dias depois do parto da filha, e William Godwin, um filósofo radical da época. A autora cresceu com influências revolucionárias, tanto por parte de seu pai, participando de reuniões intelectuais que ocorriam em sua casa, como de sua mãe, que não deixou de influenciar a filha, leitora fiel dos livros de Wollstonecraft. Além de *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno* (1818), Shelley escreveu obras como *History of a six weeks' tour [História de uma viagem de seis semanas]* (1817), *Mathilda* (1819), *O último homem* (1826), *The fortunes of Perkin Warbeck [As fortunas de Perkin Warbeck]* (1830) e *Lodore* (1835), entre outras.

A vida da escritora britânica foi cheia de percalços, muitos representados, inclusive, em sua célebre e “humanamente monstruosa” obra, considerada a primeira história de ficção científica e um dos maiores clássicos da literatura mundial: *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno*, como aponta o escritor e pesquisador Armando Rui Guima-

rões, no capítulo *Mary Shelley: Vida e Obra*, do livro *O mito de Frankenstein: imaginário & educação* (2018), publicado pela Editora FEUSP:

No meio de toda esta famosa, e por que não dizer, escandalosa, genealogia e história pessoal, sobre Frankenstein a verdade é que Mary Shelley só procurou ser ela própria, lutando por libertar-se de todos os “monstros” que a perseguiram e, em parte, se apropriaram da sua própria vida e identidade: o monstro do pai, o monstro da mãe, o monstro do marido, o monstro dos escândalos que encheram a sua vida, assim como dos monstros do criador e da criatura que ela mesma criou em Frankenstein (Guimarães, 2018, p. 33-34).

Entre as situações de conflito mencionadas por Guimarães, que podem ser percebidas nas diversas passagens do romance, encontra-se a maternidade como elo de dor e sofrimento, aspecto que pode ser devidamente flagrado em alguns pontos da obra que acentuam o rompimento da relação entre criador e criatura, bem como a construção de uma atmosfera marcada pela solidão no mundo e, consequentemente, a sensação de não pertencimento. Tais passagens provavelmente estão associadas ao sofrimento da autora frente à morte de sua mãe e, mais tarde, as perdas inscritas na trajetória de seus quatro filhos — dos quais três morreram prematuramente, apenas um deles tendo sobrevivido. Outro ponto da obra em que a escritora também demonstra outra parte de si são os conhecimentos científicos presentes na personagem Viktor Frankenstein, enquanto edifica a “sua Criatura”.

Além desses acontecimentos, devido a sua relação com o poeta Percy Bysshe, a jovem Shelley foi expulsa de casa pelo seu pai, o qual não aceitava a união do casal. Apesar disso, eles permaneceram jun-

tos até a morte de Percy, no ano de 1822. Foi ao longo desse relacionamento que, na noite de 16 de julho de 1816, durante o nomeado ano sem verão, em uma luxuosa casa às margens do lago Genebra, na Suíça, que, com apenas dezenove anos, a autora rascunhou o romance que consagrou seu nome para a história da literatura inglesa. Mary Wollstonecraft Shelley faleceu em fevereiro de 1851, vítima de um tumor cerebral. Ela é considerada, até a contemporaneidade, como uma das autoras mais importantes do mundo devido a longevidade de suas obras e, principalmente, de seus ideais e ideias.

BERNIE WRIGHTSON: OBSERVAÇÕES INICIAIS SOBRE O ILUSTRADOR

Bernard Albert Wrightson (1948-2017), mais conhecido pelo pseudônimo de “Berni Wrightson”, foi um artista norte-americano, que, ao longo de quarenta e cinco anos, dedicou-se às ilustrações do gênero terror e às histórias em quadrinhos, tornando-as, a partir de um estilo bastante peculiar, sua marca registrada. Foi, ainda, responsável pela co-criação da personagem Monstro do Pântano, como também participou do processo criativo de ilustração de muitas outras figuras emblemáticas da cultura *pop*, como Batman e o Homem-Aranha. Além disso, podemos destacar outros trabalhos notórios do artista, dentre eles, as ilustrações da adaptação do filme *Creepshow* (1982), do diretor George A. Romero, em conjunto com o autor Stephen King, para álbuns de HQs, no mesmo ano em que o filme foi lançado. Ressaltamos, ademais, outras colaborações entre King e Wrightson, em que Bernard compôs diversas gravuras para as obras

de Stephen King, como *A Dança da Morte* (1978), *A Hora do Lobisomem* (1983), *Buick 8* (2002) e *A Torre Negra: Lobos de Calla* (2003). Além de tantos trabalhos renomados e uma lendária carreira, Berni era um autodidata e aprendeu muitas técnicas por meio da leitura de histórias em quadrinhos, principalmente as publicadas pela *EC Comics* – empresa fundida com a *DC Comics* e que, apesar de abarcar ampla diversidade de títulos, especializou-se no segmento terror.

No ano de 1966, Berni Wrightson começou a trabalhar como ilustrador no jornal *The Baltimore Sun* e, no ano seguinte, após conhecer Frank Frazetta durante uma convenção de histórias em quadrinhos, teve seu primeiro trabalho em HQs finalmente publicado no periódico *House of Mystery*. É importante destacar, também, a relação de Bernie Wrightson com a obra *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno* (1818), de Mary Shelley, a qual foi complementada com 50 gravuras desenhadas, à pena, por Wrightson, ao longo de 7 anos. Este trabalho foi considerado, pelo autor, como o mais pessoal. Porém, de acordo com a escritora Lillian Hochwender (2024), a respeito das ilustrações de Berni, pode-se dizer que a projeção do *design* da Criatura monstruosa foi iniciada muito antes, já na primeira série de quadrinhos da personagem *Swamp Thing*, no qual Berni participou do processo de criação do *Patchwork Man*, um homem que, após uma explosão em um campo minado, foi costurado aleatoriamente.

SÍNTESE DA OBRA FRANKENSTEIN, OU O PROMETEU MODERNO (1818).

Apesar de ter sido publicada no ano de 1818 com sua autoria anônima, foi somente em 1831 – em uma versão corrigida pela própria autora – que *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno*, finalmente teve a autoria de Mary Shelley registrada. Até a contemporaneidade, é considerada uma das obras precursoras da ficção científica. Com uma estranha comicidade, Shelley traça a narrativa para levar o leitor a conhecer, primeiro, Viktor Frankenstein, um jovem cientista descrente dos estudos de seu período, que almejava alcançar um feito inacreditável pela ciência até o momento: irromper a morte e trazer um morto à vida. Tal fato, dentro da história, explica o título alternativo da obra, “o Prometeu Moderno”, pois, assim como o herói grego, a personagem tinha a intenção de auxiliar a humanidade com a excêntrica criação. Porém, queria obter total controle de sua experiência, o que, assim como no mito, encerrou-se de modo trágico. Enquanto a divindade grega deu aos humanos o poder do fogo e foi castigada por isso, Viktor quis conceder a capacidade de reviver àqueles que “se foram”. Não obstante, ele próprio desafiava, igualmente, o poder da vida e seus ciclos, os quais, assim como se iniciam, também terminam.

Após, empenha-se o romance em apresentar a Criatura, personagem que não somente matou parte da família de Viktor, como também tirou a vida de outros inocentes por vingança, tendo em vista o fato de ter sido abandonada e destratada pelo cientista. A Criatura passou, então, a assombrá-lo e persegui-lo. Todavia, com o desenvolvimento do enredo, percebe-se a lenta tomada de consciência dessa personagem:

ela evidenciava sentimentos humanos, como a empatia e a tristeza, e chegava até a almejar uma companheira para si. Porém, ao solicitar isso a Viktor, não foi atendida e se enfureceu ainda mais, tornando-se, assim, o “abominável monstro”, como acabou sendo descrito pelo Dr. Frankenstein.

A narrativa se aprofunda, gradativamente, nas nuances dessa questão e oferece, ao leitor, um fascinante mergulho em meio ao fluxo de emoções e sentimentos da Criatura, que, no primeiro momento, é quem explicita o tom grotesco diluído na composição estética da obra. Segundo Débora Ballielo Barcala, em sua dissertação de mestrado intitulada *O grotesco e a personagem feminina em contos de Flannery O'Connor* (2017), o grotesco pode ser definido pela união dos opostos. Nesse caso, “a mistura do animalesco e do humano, o monstruoso” (KAYSER, 2013, apud BARCALA, 2017, p. 24). Mesclando, assim, aspectos góticos e grotescos por meio da oscilação entre binômios e contrastes, as personagens também criam sentimentos opostos aos do destinatário, o que gerava, conseqüentemente, certo estranhamento, por parte do público, em sua experiência de leitura da obra. Quanto ao monstro, paira dentro do romance um temor constante, visto que o leitor acompanha não somente suas atitudes repulsivas, como também seus pensamentos, tristezas e os motivos pelos quais realiza ações hediondas. Paralelamente, uma das características mais marcantes e significativas do romance consiste na habilidade que Shelley detém de “elevar temas de perseguição, ameaça e assombrações a um nível mais sofisticado de exploração de uma das principais preocupações românticas do período” (CANTON, 2016, p. 121). Assim, com personagens complexas e humanas, repletas de defeitos e qualidades, percebe-se que o verdadeiro monstro é, na verdade, a maior representação do

“real ser humano” que viceja nos interstícios da narrativa: Viktor Frankenstein.

NOTAS SOBRE A EDITORA E SUA TRADIÇÃO DE PUBLICAÇÕES.

A editora *Darkside® Books* foi fundada no dia 31 de outubro de 2012, e é considerada a primeira editora brasileira dedicada, exclusivamente, para o gênero de horror. Em seus catálogos, revela-se uma gama de diferentes abordagens acerca do mencionado gênero, como, por exemplo, para a literatura infantil, com a coleção “Caveirinha”, produções que tematizam casos reais de *serial killers*, além do cânone da literatura divulgado na coleção “Medo Clássico”, em que ressaltamos a famosa edição de *Frankenstein* (1818), lançada pela editora no ano de 2017. Porém, é somente na coleção “Macabra” que a publicação *Frankenstein: Monster Edition* chega ao Brasil, dentro de um catálogo conhecido por reunir as histórias de terror mais emblemáticas que integram a literatura europeia. A coletânea foi realizada em conjunto com a Macabra Filmes, uma iniciativa nacional dedicada ao gênero do terror, que mantém, além da parceria com a editora (o selo Macabra, criado no ano de 2020), um portal *on-line* com conteúdos sobre filmes e artigos temáticos em torno do universo do terror.

Desde sua criação, a editora teve um crescimento exponencial e constante, como avaliam as estudiosas Gabriela Gomes Melo e Danilley Amatte Lopes (2021). Além disso, de acordo com as mencionadas pesquisadoras, a editora se aproximava do pensamento de Hendel (2003) sobre pequenas agências responsáveis por publicações consagradas:

Os pequenos editores, sem sucesso comercial, gostam de ser conhecidos por fazerem sempre livros atraentes e, na verdade, construíram sua reputação em parte sobre a qualidade de sua produção. O design pode ser um ótimo incentivo para a aquisição de bons originais. Alguns autores se sentem bastante atraídos pela perspectiva de ter um livro bem feito para escolher publicar com uma editora pequena que seja famosa por um bom design. (Hendel, 2003, p. 26).

Apesar do crescimento da editora no mercado, as características apontadas pelo estudioso em relação às pequenas editoras ainda se fazem presentes. Essa manutenção pode ser observada, inclusive, no próprio *site* da *Darkside*, especialmente na aba “Editora”, em que ganha destaque a organização das diversas coleções publicadas. As descrições dessas coleções reforçam o cuidado com a produção editorial e a materialidade do livro. Um exemplo disso está na apresentação da coleção infantil “Caveirinha”, em que a editora reafirma sua posição no mercado: “Toda edição da Caveirinha possui um tratamento especial da editora mãe que você já conhece: livros em capa dura, com bordas arredondadas e ilustrações de outro mundo”, ou seja, a *DarkSide* cria, de maneira constante, expectativas no leitor sobre suas edições por meio de divulgações em redes sociais e em outros meios, o que faz com que precise supri-las com impressos de alta qualidade.

Além disso, por ser uma editora nova e já conhecida por suas edições luxuosas, seu público tornou-se cada vez mais exigente. Com isso, a editora se destaca e cresce mesmo em uma era digital dominada por *e-books* e *PDFs*, graças à atenção aos detalhes editoriais e ao *design* gráfico de suas edições — que vão desde as ilustrações e pictogramas até os acabamentos especiais. Em articulação com o que foi apresentado no artigo *Um livro pela capa: a influência do design de capa na decisão de compra dos livros da editora DarkSide* (2021), dentro da

coleção “Medo Clássico”, nota-se como os detalhes nas capas dessas obras vão de tintas especiais fluorescentes, inscritas nos títulos e paratextos, até pequenos círculos em baixo relevo fixados nas gravuras. Tais detalhes diferenciam essas edições dos produtos geralmente comercializados por outras editoras, já que, com as ferramentas de visualização e aumento das imagens de prévias digitais, é possível transitar virtualmente pelos livros e perceber a imponência da materialidade dos produtos a serem consumidos.

SOBRE A FRANKENSTEIN: MONSTER EDITION (1983 / 2023)

Frankenstein: Monster Edition foi publicada no ano de 1983, pela *Marvel Comics*, editora norte-americana conhecida por seus super-heróis emblemáticos, em uma edição mais aprimorada e leal ao texto de Shelley, já que a Criatura – anti-herói monstruoso da autora – foi conduzida para o universo da *Marvel*. A primeira aparição da personagem foi em *Menace #7* (setembro de 1953), com a história *Your Name Is Frankenstein*, escrita por Stan Lee (escritor, editor e um dos principais líderes criativos da *Marvel*) e ilustrada por Joe Maneely (desenhista de histórias em quadrinhos). Além disso, a personagem protagonizou uma série contínua intitulada *Frankenstein*. Porém, também foi nomeada como *The Monster of Frankenstein* – edições #1–#5 e, entre os anos de 1973 e 1975, ficou conhecida como *The Frankenstein Monster*, com 18 edições publicadas.

Entretanto, mesmo com tantas aparições nas histórias em quadrinhos, foi somente com a publicação da *Frankenstein: Monster Edition* que a visão da Criatura foi colocada de maneira fiel às descrições de Shelley, com as ilustrações de Bernie Wrightson, conforme relatou

a Steve Niles acerca do processo de caracterização das personagens: "[foi] minha primeira tentativa real de servir completamente à história e às intenções da autora, e eu achei isso desafiador!". Ao longo de sete anos de trabalho com as ilustrações, o artista utilizou de caneta e tinta para fazer cerca de cinquenta (50) gravuras e, em meio a esse processo lento e gradual, a partir do seu estudo minucioso do texto original de *Frankenstein* (1818), o artista trouxe à tona uma Criatura com um *design* totalmente novo em relação ao que era conhecido pelo público de modo geral, seja ele leitor do texto de Mary Shelley ou familiarizado pelos filmes da indústria cultural. Seu rosto tem o formato semelhante ao de uma caveira, olhos melancólicos, cabelos negros e mais longos do que aquele consagrado na famosa releitura dirigida por James Whale: *A noiva de Frankenstein* (1935).

Primeiro, deve-se explicitar a forma como o diretor e roteiristas apresentaram, pela primeira vez, ao grande público – que nunca havia tido contato anterior com o texto original – uma Criatura que não pertence ao ambiente em que está inserida, criando, portanto, uma personagem deslocada. Em outras palavras, o princípio desse filme é fazer com que diferentes plateias nutram empatia por esse ser, como sugerem os ensaios que integram a coletânea *O livro do cinema* (2016).

Segundo, voltando-se ao título da obra, o nome “Frankenstein” foi colocado, na adaptação, para a Criatura, e não ao cientista. Assim, com a popularização do filme, essa personagem ficou comumente conhecida pelo público pelo sobrenome de seu criador. Tal fenômeno pode ter relação com a eficiência linguística, abordada na Conferência da pesquisadora Dra. Natalia Levshina, intitulada *Eficiência comunicativa, teoria da informação e os limites da mente humana*,

proferida no evento da Associação Brasileira de Linguística – *Linguists on-line*, no dia 06 de julho de 2020. De acordo com Levshina, tal eficiência ocorre pela “razão entre custo [...] e benefício (transferência bem-sucedida de uma mensagem)”. Assim, sobre a teoria da informação, a pesquisadora aponta que “uma língua somente é eficiente quando permite ao falante transmitir mensagens com o mínimo de esforço”. Com isso, inferimos que seria muito mais fácil nomear a Criatura de “Frankenstein” do que utilizar os diversos termos lançados por Shelley ao longo de sua narrativa. Ademais, como também foi abordada pela conferencista, a frequência influencia diretamente no processo de memorização e propagação de uma palavra, o que contribui para a divulgação do título da obra, como, justamente, o nome do Ser do texto original, que passa a assumir o nome de seu criador.

Logo, tendo em vista a complexidade apresentada por Shelley no processo de composição da personagem Criatura e a posterior simplificação desse processo nos filmes que viriam adiante, nota-se que as ilustrações de Bernie Wrightson, na contramão das adaptações para o cinema, procuram retomar o caminho original proposto pela autora no campo literário. Nesse sentido, as gravuras do mencionado artista recorrem aos artifícios da visualidade para resgatar a complexidade dessa e de outras personagens do romance. Na resenha assinada pela escritora Lillian Hochwender sobre a *Frankenstein: Monster Edition*, que integra a obra *Mary Shelley: ou a prometeia moderna* (2024), encontramos o seguinte depoimento:

As composições de Wrightson são meticulosamente construídas, nunca deixando um único copo ou folha de grama para a imaginação. Elas podem ser opressivas em seus detalhes, mas Wrightson nos guia

invisivelmente, certificando-se de que nunca estejamos perdidos. Ao criar algo que parece ter 200 anos, Wrightson também nos convida a nos envolver com as ideias e contextos do romance de uma forma mais profunda (p.50).

Outro ponto primordial a ser sublinhado é de que Wrightson, além de revelar sua ampla versatilidade com o desenho, também demonstrou sua fidelidade ao texto, sobretudo às descrições de Shelley. Ademais, imprimiu sua própria identidade enquanto artista, no projeto editorial dedicado a *Frankenstein*, bem como compôs uma *Gestalt*, termo que Will Eisner aponta em sua obra *Quadrinhos e arte sequencial* (1989), enquanto “uma linguagem coesa que servisse como veículo para a expressão de uma complexidade de pensamentos, sons, ações e ideias numa disposição [...]” (p. 13). Dessa maneira, apesar da ausência de diálogos transcritos nas sequências de imagens, ou mesmo da ausência de sons — sugeridos por meio de onomatopeias — que poderiam indicar os ruídos desencadeados pelos constantes movimentos das protagonistas, o leitor conseguirá imaginá-los graças à expressividade operacionalizada, com afinco, pelos traços do ilustrador.

Ainda na mesma obra, Eisner defende que o público de *Frankenstein* será capaz de identificar e desvendar o que ocorre no jogo de imagens de Wrightson devido a uma experiência estética comum, vivenciada por cada espectador, pois as formas visuais, inscritas na ilustração, carregam pontos de indeterminação que potencializam a polissemia. Logo, a maneira como ocorre a recepção do material iconográfico dependerá do manejo e dos artifícios lançados pelo ilustrador, os quais Bernie Wrightson faz de maneira majestosa. Desse modo, utilizando não somente de habilidades, técnicas e artifícios, mas igualmente de

conhecimentos da Semiótica, Wrightson empenha-se em submeter, à apreciação do leitor, uma Criatura muito mais humana que seu próprio criador, marcada por enquadramentos, planos e posições diferenciadas que, em sua aparência, a forjam como monstruosa, mas, em seu íntimo, procuram revelá-la completamente sensível. Os desenhos projetados exclusivamente em preto e branco, que flertam com traços ouzados e originais, mostram força, dinamismo e movimento. Assim, não apenas recuperam o universo ficcional de Shelley – sem o conteúdo verbal – como, também, investem em uma perspectiva bastante inaugural acerca do romance.

Além disso, a edição conta com uma introdução escrita por Stephen King, autor de obras representativas do insólito, como *Carrie* (1974), *O Iluminado* (1977), *A Dança da Morte* (1978) e *It* (1986). King agrega enorme valor às ilustrações, as quais, de acordo com ele, teriam a capacidade de “destrancar o coração do livro para o leitor” (p. 11), pois, para King, muitas pessoas desistem de ler o texto de Shelley por colocarem nele a expectativa de uma obra que mostra cenas mais “sangrentas” ou até com mais violência, o que, de fato, não ocorre. Consequentemente, o leitor acostumado com as adaptações cinematográficas da obra se frustra e desiste da leitura em edições comuns. Com isso, as ilustrações de Wrightson servem como um certo guia para o livro, em conjunto com a editoração da *Monster Edition*, marcada pelo propósito de acompanhar o leitor até o final do enredo e, enfim, contextualizá-lo quanto à complexidade e sensibilidade das personagens de Shelley.

Quanto à questão editorial, propomos a análise da publicação de 2023 (quatro décadas após o lançamento da edição pela *Marvel Comics*), pela editora brasileira *Darkside® Books*, em conjunto com a

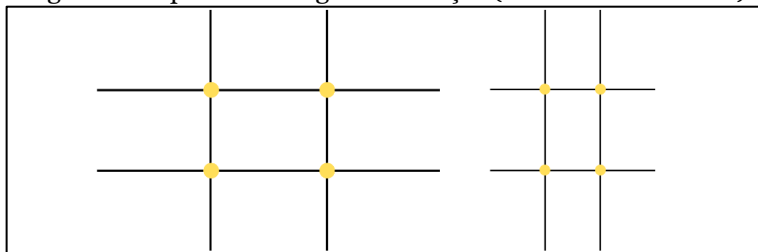
Macabra Filmes (que constitui uma adaptação, em português, da edição lançada pela *Galley 13*). Na edição da *Darkside®*, assim como nas edições de língua inglesa, o texto original de Shelley, as ilustrações de Bernie Wrightson e a introdução escrita por Stephen King foram mantidos. Ademais, vale sublinhar que o livro comporta um tamanho maior que o comum, com 30 centímetros de altura por 24 cm de largura. Assim, deixa de se configurar como uma simples edição e se torna um projeto editorial ousado, exuberante e atraente. Vale, ainda, ressaltar a preocupação da editora com o processo artístico de diagramação, bastante fiel ao período histórico em que *Frankenstein* foi lançado, ou seja, encontra-se o livro enraizado em uma estética nitidamente tradicional e clássica. A edição recupera o passado com um novo olhar, revisitando a atmosfera do século XIX sem abrir mão de uma linguagem visual contemporânea. Essa dualidade já se evidencia na capa: nela, o leitor observa o contraste entre o preto acinzentado do fundo e os elementos gráficos que evocam certa antiguidade, instituindo uma composição com tons mais claros que se mantêm ao longo de toda a edição. O diálogo com a tradição, o antigo e o clássico não apenas revestem o projeto gráfico da obra com camadas inovadoras, mas também antecipam a experiência estética singular que se desdobrará nas páginas seguintes.

TEORIA DE APOIO

Tendo em vista a importância das ilustrações de Bernie Wrightson para a construção de uma nova “roupagem” direcionada às personagens de Mary Shelley — diante das expectativas do grande público contemporâneo — cumpre ressaltar que o estilo adotado pelo

artista busca escapar de qualquer indício de previsibilidade. Tal dado justifica, por conseguinte, a necessidade de pesquisar suas gravuras. No que diz respeito aos procedimentos teórico-metodológicos de análise da imagem, sob o ponto de vista fotográfico, aplica-se, neste estudo, a chamada Regra dos Terços — uma das mais relevantes técnicas de composição visual, amplamente utilizada tanto na fotografia quanto na leitura de imagens em geral, conforme discutido por Michael Freeman (2012). Essa regra propõe a divisão da imagem em uma grade composta por nove partes, geradas por duas linhas verticais e duas horizontais que se cruzam em quatro pontos de interseção. Esses pontos — conhecidos como pontos dourados (*golden points*) — são considerados áreas de maior impacto visual, atraindo naturalmente o olhar do observador. O princípio da técnica consiste em posicionar o elemento principal da imagem sobre um ou mais desses pontos, de modo a criar equilíbrio, harmonia e dinamismo visual. A aplicação dessa composição pode variar de acordo com a orientação da imagem, seja ela horizontal ou vertical, como demonstrado a seguir:

Figura 1: Esquema da Regra dos Terços (horizontal e vertical)



Fonte: Sofia Ferreira Santos (2025)

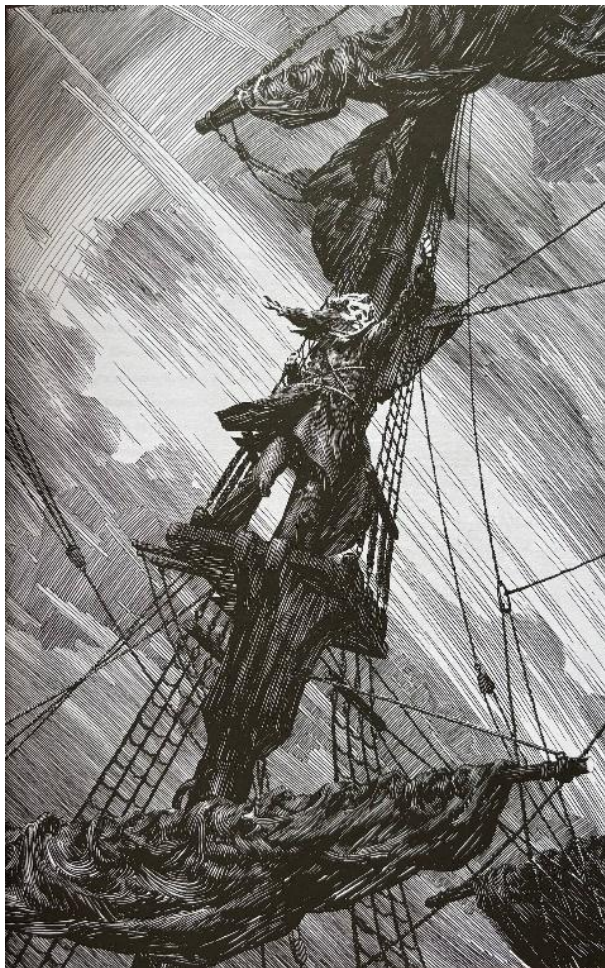
Com o escopo de aprofundar a análise das ilustrações para além de uma leitura meramente ornamental, a Semiótica foi escolhida como principal ferramenta teórica. Neste artigo, utiliza-se, especialmente, a obra *O óbvio e o obtuso* (1982), de Roland Barthes, que propõe uma abordagem mais densa da composição imagética, explorando não apenas o que ela mostra diretamente, mas também o que sugere em suas camadas mais sutis de significação. Barthes introduz, entre outros conceitos fundamentais, os termos *Studium* — referente ao interesse cultural, histórico e informativo que a imagem desperta — e *Punctum*, que diz respeito ao elemento inesperado, subjetivo, que “fura” o olhar do observador e o afeta de forma pessoal. Além disso, como o próprio título da obra sugere, o autor trata da distinção entre o que está óbvio na imagem e aquilo que é obtuso — ou seja, implícito, velado, presente nas entrelinhas visuais. Tais conceitos revelam-se particularmente úteis para a leitura das ilustrações de Bernie Wrightson, pois servem como base para refletir sobre aspectos como hierarquias visuais, uso (ou ausência) de cores, presença de elementos simbólicos e construção de sentidos não evidentes.

A SELEÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Dentre as quase cinquenta ilustrações de Bernie Wrightson para a presente edição, foram escolhidas cinco para a posterior problematização. Pensamos na seleção de gravuras direcionadas a momentos estratégicos da narrativa, posicionadas no começo, meio e fim do romance. A primeira imagem eleita corresponde a uma das ilustrações assinadas por Wrightson para a personagem Robert Walton, importante figura que assume o papel de narrador nos trechos iniciais e finais do romance, por meio de cartas endereçadas à sua irmã. Walton é um explorador em uma jornada pelo Ártico, cujo navio enfrenta diversas tempestades durante a travessia. Em uma dessas ocasiões — justamente durante uma das adversidades marítimas —, ele encontra Victor Frankenstein à deriva, momento que marca a conexão entre suas histórias. A ilustração em questão retrata Walton agarrado ao cordame no topo do mastro de seu navio, evidenciando a intensidade e os perigos enfrentados antes dos eventos que serão narrados, a seguir, na obra. Segue a imagem (figura 2).

A segunda imagem contempla a primeira observação que o jovem cientista Viktor fez acerca do ser monstruoso que havia projetado (antes de todos os desastres causados por ele). Nesse momento, o Dr. Frankenstein ouviu os primeiros murmúrios da Criatura. Embora, ainda assim, não acreditasse que a mesma já possuía vida, o cientista já demonstrava certo receio diante da conturbada cena.

Figura 2: Ilustração da personagem Walton na *Frankenstein: Monster Edition* (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Dark-side*



Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 15.

Figura 3: Ilustração das personagens Viktor Frankenstein e Criatura na *Frankenstein: Monster Edition* (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside*

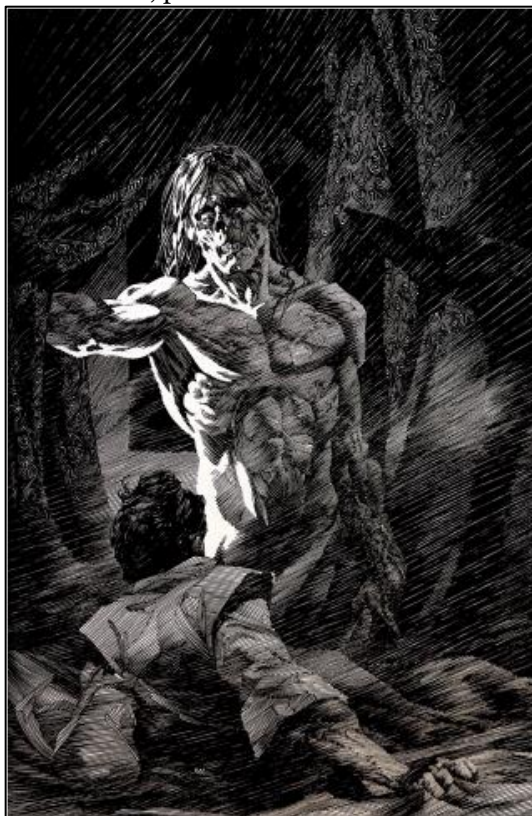


Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 67.

Na terceira ilustração, ao contrário da anterior, a Criatura já se encontra revestida de absoluto poder. Logo, mostra-se superior a seu criador: é o início do embate que trará consequências devastadoras para o pesquisador. Nessa imagem, observa-se uma troca de posições de

autoridade nos meandros da estrutura da narrativa. Apesar de se conceber um ser que ostenta olhos temerosos e profundos, ele ainda será capaz de gerar pânico naquele que o criou.

Figura 4: Ilustração das personagens Criatura e Viktor Frankenstein na *Frankenstein: Monster Edition* (2023) publicada, no Brasil, pela editora Darkside

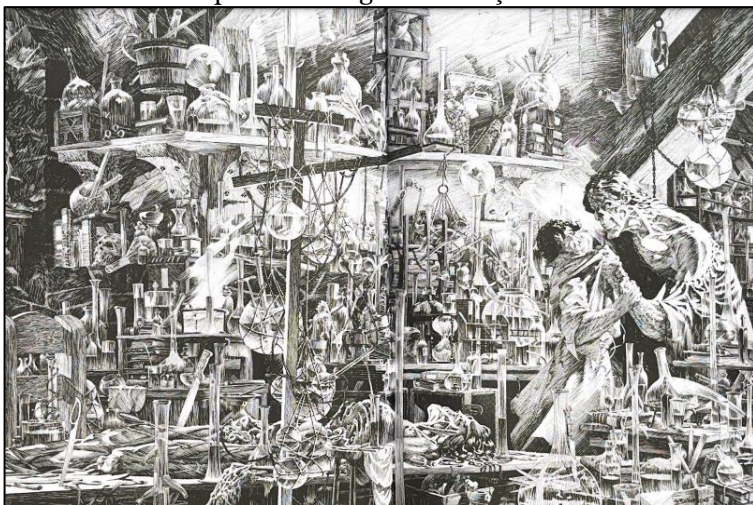


Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 73.

A quarta gravura explicita a luta entre os protagonistas, momento em que a Criatura exige do Dr. Frankenstein uma companheira. O cientista havia prometido, outrora, criar um novo ser exclusivamente

para o monstro. Após a negação do próprio Frankenstein, a Criatura, em tom de ameaça, promete vingança: invadiria sua noite de núpcias para dar cabo de sua esposa.

Figura 5: Ilustração das personagens Criatura e Viktor Frankenstein na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside* e sua reprodução com o Esquema da Regra dos Terços:



Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 214-215.

A quinta e última ilustração – e talvez a mais importante e simbólica desta coletânea – encontra-se estampada nas páginas de número 04, 281 e na própria capa do romance. Trata-se do instante em que a Criatura, aparentemente exausta, apresenta um olhar cansado, entristecido e profundo. Na cena, despede-se de seu criador, Viktor, com a certeza de que a morte virá em breve e de que, apesar de todos os ocorridos, poderá, finalmente, descansar em paz em meio a tantos dissabores impostos em sua existência.

Figura 6: Ilustração da personagem Criatura na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Dark-side*



Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 4.

DESVENDANDO AS TELAS DE BERNIE WRIGHTSON PARA A *FRANKENSTEIN: MONSTER EDITION*

Modelo 1 – Figura 8: Ilustração da personagem Walton na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside* e sua reprodução com o Esquema da Regra dos Terços



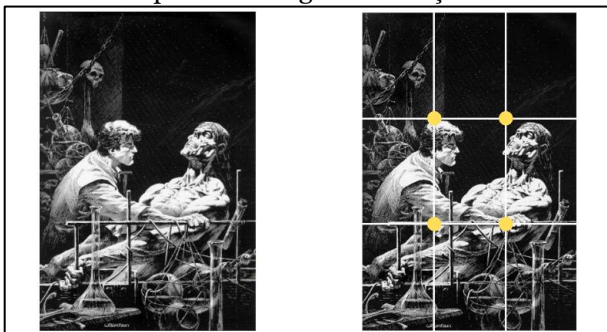
Fonte: Wrightson, 2023, p.15 e Sofia Ferreira Santos (2025).

Frente à possibilidade de leitura instituída a partir da Regra dos Terços, observa-se o corpo de Walton dentro do quadro central. A imagem posiciona a cabeça da personagem próxima a um dos pontos dourados da composição, logo evidencia-se a valorização visual desse elemento. Isso reforça seu papel simbólico como guia ou ponto de referência em meio à vastidão fria do mar — um ambiente hostil no qual ele chega a ficar encurralado entre as montanhas de gelo, como é descrito no romance. Quanto às cores, assim como nas outras gravuras, corrobora-se exclusivamente o preto, branco e cinza, acentuando os tons mais sombrios. Porém, é por meio de seus traços dramáticos e macabros que o desenho se reveste ainda mais de sentido. Assim, não é somente a imagem em si que deve ser analisada, mas

também o plano obtuso engendrado em seus meandros. Nesse caso, o óbvio (*studium*) seriam os elementos sígnicos reconhecidos imediatamente na imagem, como o navio em meio à tempestade, a figura da personagem tensa amarrada ao mastro, as cordas, as velas e os mastros visivelmente tensionados pela força do vento.

Já no plano obtuso (*punctum*), mais subjetivo, é possível observar, no movimento recepcional do leitor, a postura da personagem, que está erguida, com um dos braços levantados e o outro agarrando-se às cordas. Tal posição assinala um ar de elevação quase místico, como se não houvesse redenção e nem saída diante da emboscada que o esperava. Além disso, o contraste das linhas diagonais, realizadas por Bernie Wrightson implica a observação sistemática dessa tempestade como um hipóicone ou um signo em primeiridade, e cria, por conseguinte, uma tensão imagética extrema, como se a realidade da personagem se encontrasse em absoluto colapso.

Modelo 2 – Figura 9: Ilustração das personagens Viktor Frankenstein e a Criatura na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside* e sua reprodução com o Esquema da Regra dos Terços



Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 67 e Sofia Ferreira Santos (2025).

A partir de um olhar ainda descompromissado, ou seja, concentrado, basicamente, no campo do óbvio (*studium*), nota-se a presença do cientista em seu laboratório diante do monstro recém-criado. Monstro este que se apresentava ainda inanimado e marcado por sua aparência hostil e cadavérica. Ao fundo, acentua-se um ambiente escuro, mórbido, composto por ossos e corpos pendurados, portanto atesta-se o aspecto macabro do laboratório do jovem. Considerando o ponto de vista da Regra dos Terços, é possível flagrar os dois protagonistas na mesma linha de altura, e seus rostos, consequentemente, acentuados nos pontos de ouro. Além disso, verifica-se a mão de Frankenstein em outro ponto, o que remete, além da composição visual, à imagem da *Pietà*, de Michelangelo, em que Maria segura seu filho, Jesus, morto. Tal dado demonstra a inversão dos papéis entre vida e morte, e até entre criador e Criatura, visto que foi a mãe que deu vida ao filho. Aqui, observa-se o Ser, ainda sem vida, que é amparado por seu criador. Ademais, enquanto Viktor se porta com os olhos retos, assustados e fixados no Ser, seu antagonista se encontra com o corpo inerte, os olhos entreabertos e voltados ao teto, fator que sugere sua vontade de tomar posse de si, como se clamasse ao céu para que lhe concedesse o dom da vida. Outrossim, com o objetivo de conferir ainda mais profundidade ao olhar inscrito no campo obtuso (*punctum*), deve-se analisar a presença dos cadáveres ao fundo, que evocam o passado de morte por trás da criação. Desse modo, a cena parece potencializar todo o custo necessário para gerar a vida de maneira artificial.

Modelo 3 – Figura 10: Ilustração das personagens Criatura e Viktor Frankenstein na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside* e sua reprodução com o Esquema da Regra dos Terços



Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 73 e Sofia Ferreira Santos (2025).

Constata-se, nesse novo quadro, que a cabeça de Viktor foi posicionada em um dos pontos dourados da composição. No entanto, apesar dessa posição de destaque na esfera visual, ele aparece em clara desvantagem em relação ao poder representado na cena. Seja por meio de uma leitura mais direta e codificada (*studium*), seja a partir de uma interpretação mais subjetiva e emocional (*punctum*), é possível perceber a Criatura como uma figura dominante que percorre parte significativa da tela: musculosa, ativa, encarando Frankenstein, o qual se encontra caído, indefeso, fragilizado e tomado pelo medo — conforme a própria narrativa sugere no trecho correspondente da obra. Nesse contexto, o leitor presencia uma inversão simbólica de poder. Enquanto, na ilustração anterior, Viktor ainda mostra-se imponente, atento e, de certo modo, em posição de controle frente à Criatura; aqui, revela-se, justamente, o oposto: ele se torna submisso diante da força

e da supremacia do Ser. Ao avançarmos um pouco mais, detectamos, por meio do *studium* — uma leitura codificada da cena —, que os elementos visuais recorrentes em Wrightson, como o ambiente escuro, a atmosfera emocionalmente carregada, o tom dramático, o jogo de luz e sombra e os traços diagonais, marcados por sombras intensas e volumes expressivos, ressurgem na gravura e remetem, por vezes, à estética barroca. Porém, pelo ponto de vista do obtuso (*punctum*), deve-se problematizar o olhar da Criatura, que revela uma faceta muito intensa, profunda, humanizada. Faceta que, inclusive, guarda não somente a ira por seu criador, mas, principalmente, a mágoa, a dor, a ânsia por reconhecimento e valorização. Nessa direção, explicita-se, ainda mais, a importância das posições corporais para a composição da cena, em que o Dr. Frankenstein aparece praticamente em posição fetal e de rendimento. Contudo, apesar de todo poder que o adversário detém, ele não o ataca (como bem poderia fazer). Dessa maneira, destacamos que a tensão entre as duas personagens não é apenas violenta, mas também emocional. A rigor, é nesse momento que a luz incide diretamente sobre o corpo do Ser, como se Wrightson fizesse questão de demonstrar que a cena em questão constituía um momento aguardado pelo monstro.

Modelo 4 – Figura 11: Ilustração das personagens Criatura e Viktor Frankenstein na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside* e sua reprodução com o Esquema da Regra dos Terços

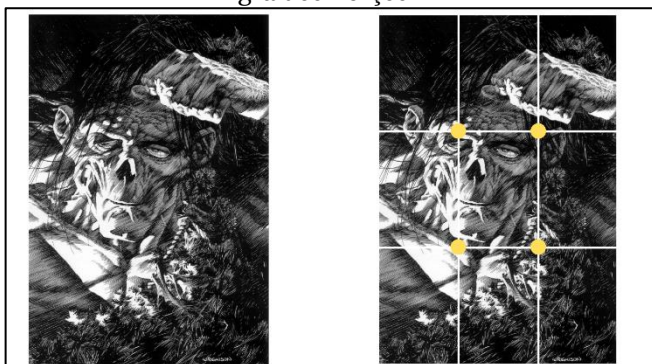


Fonte: WRIGHTSON, 2023, p. 214-215 e Sofia Ferreira Santos (2025).

A leitura dos quadros destaca, em princípio, um traço bastante peculiar que pode ser rapidamente constatado a partir da comparação com as ilustrações anteriores: nenhum dos pontos de foco da imagem está presente nos pontos de ouro, o que reitera a ideia de tensão, desordem e conflito nesse momento da narrativa e, por conseguinte, na estruturação da gravura. Logo, nem a Criatura e tampouco Frankenstein se encontram no centro da tela. Os dois protagonistas foram inseridos em uma atmosfera de desordem que transpõe suas próprias complexidades para o plano visual. A rigor, ao analisar a cena com base na configuração que reporta ao sentido óbvio (*studium*), destaca-se o ambiente lúgubre do laboratório que, embora caracterizado com poucos elementos, mantinha-se completamente caótico, ou seja, tomado por objetos científicos distribuídos, aleatoriamente, em todos os pontos da cena. Não obstante, à direita da imagem, observa-se o Ser, tomado pela cólera, agarrando o Dr. Frankenstein, aspecto que traduz o conflito direto entre criador e criação, marcado pelos fortes contrastes de luz e sombra. A leitura do desenho, porém, não se limita exclu-

sivamente a esses dados. Quanto ao novo sentido que pode ser atribuído à ilustração, conforme nomeia Barthes acerca da dimensão do campo “obtusos” (*punctum*), examinamos, também, a postura agressiva da Criatura. Se anteriormente parecia apática e sem vida, mostrava-se, agora, completamente tomada pela fúria, exigindo, do cientista, uma amada que lhe fizesse companhia. Outro ponto a ser salientado é o modo como o cientista Viktor, apesar de indefeso perante o Ser, não hesita em contemplá-lo fixamente. A cena, por sua vez, não nega o forte vínculo entre os dois, já que o Dr. Frankenstein não encara o Ser apenas como monstro, mas parte de si mesmo. Com o propósito de representar o momento de tensão entre os protagonistas, a ilustração recorre ao ambiente caótico onde se encontram com a pretensão de sublinhar o colapso psíquico e ético do cientista em meio às consequências inesperadas de sua experiência.

Modelo 5 – Figura 12: Ilustração das personagens Criatura na “Frankenstein: Monster Edition” (2023) publicada, no Brasil, pela editora *Darkside* e sua reprodução com o Esquema da Regra dos Terços



Fonte: WRIGHTSON, 2023. p. 4 e Sofia Ferreira Santos (2025).

Ainda dentro da proposta de análise, a partir do modelo teórico da Regra dos Terços, constata-se que um dos olhos da Criatura se localiza perto de um dos pontos de ouro. Esse elemento é central na leitura, que pode ser tanto óbvia, direta e culturalmente compreensível quanto obtusa. No que diz respeito à primeira modalidade de interpretação, averiguamos que a imagem da personagem foi construída a partir de um plano de enquadramento peculiar — o *close* — acentuando seu rosto fortemente sombreado e imprimindo, com eficácia, a ideia de exaustão. Além disso, ganham destaque os punhos cerrados, que lhe cobrem parcialmente o semblante, como se a personagem almejasse se proteger não apenas do ambiente hostil, mas também de seus próprios pensamentos. A composição da cena igualmente assinala traços que reforçam o tom de dramaticidade, como se o monstro estivesse encarcerado nas próprias emoções, sem possibilidade de movimento ou libertação. Em outro polo, no lado obtuso da produção imagética, analisa-se o desvio do olhar da Criatura para o leitor, como se nutrisse vergonha de si mesma, consciência de seus atos e de sua condição. Além disso, a gravura também investe no olhar sobre a Criatura, possibilitando, enfim, com que partilhasse a sua própria dor com o leitor. Detalhes como as linhas de expressão, o aspecto entristecido e o jogo de luz e sombras intensificam a carga emocional. Esse efeito acaba sendo reforçado pelo posicionamento da mão, cuja postura remete a um gesto de defesa e vulnerabilidade — quase como se a personagem tentasse se proteger ou se esconder do mundo que a rejeita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar como a edição ilustrada por Bernie Wrightson, publicada no Brasil, pela editora *DarkSide® Books*, potencializa novas possibilidades de leitura do romance *Frankenstein*, ao criar uma experiência estética que ultrapassa o texto escrito. A peculiar construção visual da Criatura e dos ambientes narrativos conferem novas camadas de sentido à obra de Mary Shelley, estabelecendo, assim, um diálogo entre o terror gótico do século XIX e a sensibilidade gráfica contemporânea. Por meio do uso da Regra dos Terços e dos conceitos propostos por Roland Barthes — *studium* e *punctum* —, foi possível compreender como as ilustrações de Wrightson não apenas acompanham o texto, mas empenham-se em expandi-lo e o ressignificá-lo. As imagens não funcionam como simples complemento visual, e sim como discurso próprio, carregado de tensão emocional, simbolismo e expressividade, motivo pelo qual o leitor-espectador vivencia os conflitos internos das personagens de maneira mais intensa e sensorial.

Além disso, a estética da edição publicada pela *DarkSide® Books*, pensada em todos os seus detalhes — desde a diagramação até a escolha do papel e da tipografia — evidencia um projeto gráfico que valoriza o objeto livro como experiência tátil, visual e simbólica. Conforme aponta Genette (2009), os paratextos editoriais são determinantes para a recepção do texto e, no caso desta edição, contribuem decisivamente para edificar uma atmosfera condizente com o universo da narrativa original. Com isso, a união entre literatura, arte gráfica e projeto

editorial reitera a importância de abordagens interdisciplinares no estudo de obras clássicas. Mais do que uma adaptação ilustrada, *Frankenstein: Monster Edition* torna-se uma possibilidade de releitura sensível do romance de Shelley, “desenhando” seus temas — como a solidão, o medo, a alteridade e o confronto com o desconhecido — para um novo público, sem desrespeitar a integridade da narrativa original.

Por fim, a edição analisada tanto revela o potencial do livro ilustrado como meio de preservação e reinvenção dos clássicos da literatura, quanto evidencia como, por meio do cruzamento entre linguagem verbal e visual, é possível criar pontes entre passado e presente, promovendo não apenas o acesso ao texto literário, mas também sua permanência no imaginário contemporâneo. A *Frankenstein: Monster Edition*, portanto, não se restringe a uma celebração da obra de Shelley, mas constitui, sobretudo, um exemplo de como o *design* editorial pode dialogar com o conteúdo de forma criativa, lúdica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. F.; ALMEIDA, R.; BECCARI, M. (org.). **O mito de Frankenstein: imaginário & educação**. São Paulo: FEUSP, 2018. 229 p. (Mitos da pós-modernidade; v. 1).
- BARCALA, D. B. **O grotesco e a personagem feminina em contos de Flannery O'Connor**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. Orientadora: Dr^a Cleide Antonia Rapucci.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Isabel Pascoal. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1982.

BERNIE WRIGHTSON. **Biography**. Disponível em: <https://www.berniewrightson.com/biography/>. Acesso em: 24 set. 2024.

CANTON, J. (org.) ... [et al.]. **O livro do cinema**. São Paulo: Globo, 2016.

EDITORA DARKSIDE BOOKS. **Sobre a editora**. Disponível em: <https://www.darksidebooks.com.br/editora>. Acesso em: 21 jan. 2025.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREEMAN, M. **O olhar do fotógrafo**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

HENDEL, R. **O design do livro**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

LUNARDELLO, L. F. (org.). **Mary Shelley ou a prometeia moderna**. Caicó: Mão Esquerda, 2024. Disponível em: https://play.google.com/store/books/details?id=wqo-fEQAAQBAJ&rdid=book-wqo-fEQAAQBAJ&rdot=1&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport. Acesso em: 25 set. 2024.

MELO, G. G.; LOPES, D. A. Um livro pela capa: a influência do design de capa na decisão de compra dos livros da editora DarkSide. p. 49-63. In: **Anais do 10º CIDI | Congresso Internacional**

de Design da Informação, edição 2021 e do 10º CON-GIC | Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação. São Paulo: Blucher, 2021.

SHELLEY, M. W. **Frankenstein: Monster Edition.** Tradução de Márcia Xavier de Brito. Ilustrações de Bernie Wrightson. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2023. 288 p.

SOUSA, M, D. A. F. Eficiência comunicativa: desafios e tendências. **Revista da ABRALIN**, [S.I.], v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v.19i2.1579. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1579>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Elenco

ANA MARIA LANGKILDE – Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora visitante junto à Universidade de Aarhus, Dinamarca, de 2006 a 2008. Durante esse período, desenvolveu sua pesquisa de Pós-doutoramento, junto ao Hans Christian Andersen Centre, em Odense, Dinamarca. Recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen pelo seu pioneirismo nos estudos andersenianos no Brasil e na Dinamarca. Autora de vários livros sobre a obra de Hans Christian Andersen, além de ser tradutora do autor dinamarquês para o português brasileiro.

BRUNO BERNI – Doutor em Língua e Literatura Dinamarquesa. Diretor de pesquisas e vice-presidente administrativo do Istituto Degli Studi Italo-Germanici, em Roma. Recebeu, em 2004, o Hans Christian Andersen Prisen em Odense, Dinamarca, pela primeira tradução completa dos contos de Andersen em italiano. Em 2013, foi reconhecido Sócio Honorário da Associação Italiana de Tradutores e Intérpretes e, desde 2019, ensina didática doutoral no doutorado internacional Studi Germanici e Slavi, programa mantido conjuntamente pela La Sapienza Universidade de Roma e a Universidade Karlova de Praga.

DÉBORA BALLIELO BARCALA – Professora Assistente Doutora no Departamento de Letras Modernas da Unesp/Assis, onde também é credenciada ao ProfLetras. Doutora e Mestra em Letras pela Unesp,

com períodos sanduíche na Georgia College and State University (EUA). Graduada em Letras pela Unesp, realizou intercâmbio na University of Oxford (Reino Unido). Atua nas áreas de literatura de autoria feminina, grotesco e crítica literária feminista. É membro da Society for the Study of Southern Literature.

FERNANDO TEIXEIRA LUIZ – Professor Assistente do Departamento de Educação da UNESP/ Câmpus de Assis. Professor do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS/UNESP e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UEL. Pós-doutorado em Literatura Comparada e Identidades Culturais, doutor em Letras e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE).

FRANCISCO CLÁUDIO ALVES MARQUES – Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo. É Professor Associado no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Assis.

GABRIEL DA SILVA CONESSA – Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Assis. Mestre e, atualmente, doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição.

GABRIEL FELIPE CESÁRIO MIRANDA – Discente do curso História (Licenciatura), Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) de Assis. Atua em um projeto literário do Núcleo de Ensino e é membro do grupo de pesquisa GEPPINE. Possui também experiência na organização de eventos acadêmicos, como o Colóquio de Leitura de Imagens (CLIM).

GIULIA CARREIRA DA COSTA – Graduanda em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Assis. Integra o grupo de pesquisa GEPPINE (Grupo de Estudo e Pesquisa “Palavra e Imagem na Escola”). Atua no CLDP (Centro de Línguas e Desenvolvimento Pessoal) como professora de língua inglesa. Também participa dos projetos de extensão UNATI (Universidade Aberta a Terceira Idade) e "Leitura na Melhor Idade", voltados à mediação de leitura e contação de histórias para o público idoso.

GUILHERME LIMA BRUNO E SILVEIRA – Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UNESP-Bauru); mestre em Teoria e Crítica Literária (UNESP-IBILCE) e doutor em Arte e Cultura Visual (UFG-FAV). É docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Atua principalmente em desenho e histórias em quadrinhos, com pesquisa sobre poéticas artísticas e processos de criação na intersecção entre quadrinhos e arte contemporânea. Seu trabalho questiona a montagem e a abstração na busca de uma linguagem pessoal e distante da transparência imposta pelos meios e pela velocidade de comunicação atuais. Membro do CEPECH e do GPOQT, desenvolve a pesquisa intitulada “Arte e montagem: tendências impertinentes da arte contemporânea”. Entre suas últimas publicações estão as HQs

“Tempo”, “Pra quem? Moebius e o Palácio”, “E daí?” e o livro teórico “HMMM! A Paixão Criativa de Moacy Cirne”, com o grupo de pesquisa GPOQT.

GUILHERME SOUZA FONSECA – Graduando em Letras Português – Japonês na UNESP de Assis. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE). Bolsista do Núcleo de Ensino de Diversidade Racial, Étnica, Cultural e (trans)formação na escola (DIRECT.E).

HÉRCULES TOLÊDO CORRÊA– Doutor em Educação – Conhecimento e Inclusão Social; mestre em Letras: Estudos Linguísticos; graduado em Letras: Português, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem também uma segunda licenciatura em Pedagogia e realizou estágios pós-doutorais na Universidade do Minho, em Braga – Portugal, e York University, em Toronto – Canadá. É professor e pesquisador na Universidade Federal de Ouro Preto. Tem livros e artigos publicados nas áreas de multiletramentos; letramentos literário, digital e acadêmico.

ISABELA DE MELLO – Discente do curso de Letras (Português-Francês), na UNESP de Assis. Atua em um projeto literário do Núcleo de Ensino e é membro do grupo de pesquisa GEPPINE. Possui também experiência na organização de eventos acadêmicos, como o Colóquio de Leitura de Imagens (CLIM).

ISABELA DELLI COLLI ZOCOLARO TURINO – Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, câmpus de Presidente Prudente, onde concluiu a graduação de Pedagogia (2021) e o Mestrado em Educação (2023), com uma pesquisa intitulada “Literatura e cinema: as conexões em *As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa*”. É membro do Grupo de Pesquisa PROLELI – “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”, desde 2017.

JASMIN LULA CARA – Graduada em Produção Audiovisual pela Faculdade Melies de Tecnologia (2023) e estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Bauru.

JOÃO PEDRO MOSQUEIRA DE CAMPOS – Aluno do curso de Letras-Japonês na UNESP de Assis; Bolsista de Iniciação Científica, FAPESP, na área de Semiótica, em que investiga a representação da infância no seriado norte-americano *Os Simpsons*; Membro do grupo de pesquisa GEPPINE.

JOHN MILTON – Livre Docente e Professor Titular em Estudos da Tradução na FFLCH-USP. Pesquisa a sociologia e a história da tradução no Brasil, tradução e adaptação. Foi coordenador dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (TRADUSP-FFLCH-USP) de 2002 a 2015. É autor e tradutor de vários títulos, destacando-se *Um país se faz com tradutores e traduções: a importância da tradução e da adaptação na obra de Monteiro Lobato* (Martins Fontes, 2019).

LARA LUÍSA OLIVEIRA RODRIGUES – Graduanda no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Francesa, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPESP, com a pesquisa “Imagens de *O meu pé de Laranja Lima* (1968): a recriação do romance de José Mauro Vasconcelos para o universo dos quadrinhos”. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na escola (GEPPINE) e o projeto de extensão “A imagem e a voz: Literatura em diálogo com outras artes e expressões culturais”.

LUCIANA DE FÁTIMA MARINHO EVANGELISTA – Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2020), mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (2012) e graduação em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (2007). Atualmente é professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus em Assis. Desenvolve pesquisa sobre Ensino de História, Arte e Imagem, bem como Memória e Patrimônio Cultural.

MARIA ISABEL DO NASCIMENTO LIMA – Estudante do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Assis. Bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPQ), com pesquisa direcionada à adaptação da obra de Khaled Hosseini para o universo dos quadrinhos. Integra, também, o GEPPINE – Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola.

MARIA LUIZA MARTINEZ GARCIA – Graduanda em Letras pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, possui inglês como língua estrangeira. Bolsista no projeto "Literatura e formação do leitor na sala de aula: teoria, ensino e pesquisa em ação". Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE) – UNESP.

MATEUS HENRIQUE MANFIO SILVA – Estudante de graduação em Letras com Habilitação em Língua Italiana pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, câmpus de Assis. Atualmente é integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola GEPPINE (UNESP), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Língua Italiana e, no presente momento, atua em projetos extensionistas. No ano de 2025 foi organizador do Colóquio de Leitura de Imagens (CLIM), como também atuou em projetos de apoio à idosos, como "Leitura na melhor idade" e "Literatura em cena", na Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), este último no qual foi bolsista PROEX no ano de 2024.

NIELS JØRGEN LANGKILDE – Mestre em literatura nórdica, obtido na Syddansk Universitet em Odense-DK, membro do Parlamento dinamarquês de 1984-88. Co-fundador do Prêmio Hans Christian Andersen, membro da Fundação Hans Christian Andersen, 2005, fundada em 2002-2006, quando finalizou suas atividades. Diretor de Comunicação do Hans Christian Andersen Institut desde 2011. Membro do grupo de pesquisa Kaj Munk, sediado na Universidade de Aalborg-DK. Editor de livros e revistas na Dinamarca, bem como de artigos nos

principais jornais do país, tendo proferido inúmeras palestras e entrevistas como convidado principal.

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA – Graduação em Letras pela UNESP, mestrado em Linguística e Letras pela PUC, doutorado em Letras e livre-docência pela UNESP. Foi professora visitante na Universidade do Minho, desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora. É Professora Sênior da UNESP, campus de Presidente Prudente, onde fundou e coordenou o CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (1992 – 2022), atua no PPGE – Educação da mesma instituição e é professora colaboradora no PPGL – Letras da UFPB.

SOFIA FERREIRA SANTOS – Graduanda na Licenciatura em Letras – Inglês pela UNESP/Assis. Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) com a pesquisa “O Romance de Autoria Feminina adaptado para o álbum de HQ: Análise de *O Quinze* (2012) de Rachel de Queiroz, por Shiko”. Além disso, integra grupos de pesquisa e estudos com temáticas sobre obras infantis e juvenis, leitura de imagens e literatura na escola.

VANETE SANTANA-DEZMANN – Corresponsável pelas Jornadas Monteiro Lobato e Encontros com Lobato e autora de vários livros e artigos. Atualmente, é pesquisadora colaboradora no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP) e editora na Flor do Tempo Editora. Tem pós-doutorado em Estudos da Tradução (USP e Goethe-Museum– Düsseldorf) e doutorado em Teorias de

Tradução (UNICAMP e Universidade Livre de Berlim). Como professora na Universidade de Mainz, desenvolveu o projeto de tradução de *Reinações de Narizinho* (Monteiro Lobato) para o alemão.

VINICIUS FERNANDES DO CARMO – Mestrando em Literatura e Vida Social pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCLAs) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), onde se graduou em Letras com o título de licenciatura em língua e literatura portuguesa, brasileira e italiana. Pela faculdade, pesquisa as relações da manifestação do Rústico entre a literatura regionalista de expressão brasileira, com Graciliano Ramos, e aquela italiana, com Giovanni Verga.

VINÍCIUS GALIZA EVANGELISTA DA SILVA – Graduando em Psicologia na UNESP/ Câmpus de Assis. Atualmente, atua como estagiário no Núcleo de Expressões Estéticas e Processos de Subjetivação, realizando atendimentos psicoterápicos individuais no Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada "Dra. Betti Katzenstein" (CPPA). Além disso, é integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Vincularidade (LaPsiVi), bem como membro do projeto de extensão Rede de Atenção ao Migrante Internacional (RAMIN), no qual realiza atendimentos psicológicos a migrantes internacionais. No campo da pesquisa, desenvolve, por meio do programa de iniciação científica da permanência estudantil, um estudo sobre o movimento migratório do eixo Nordeste-Sudeste na década de 1950 e suas implicações subjetivas na população migrante. Ademais, participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE),

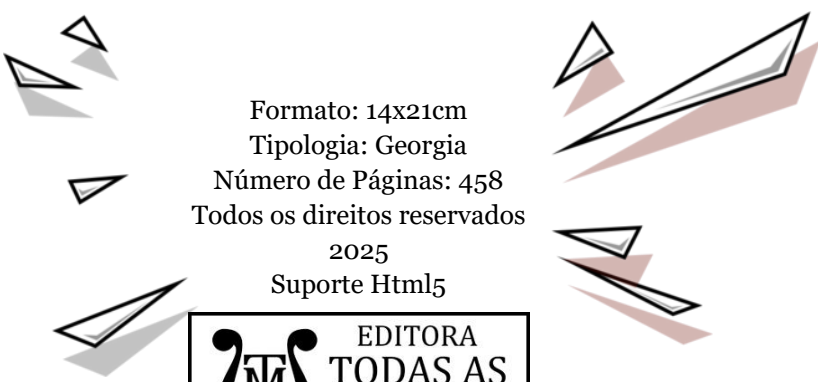
tendo investigado o processo de representação da infância na adaptação de Mafalda (1982) para a animação gráfica.

VIZETTE PRISCILA SEIDEL – Doutora em Crítica, História e Literatura pela UFPR (2022), mestra em literaturas de língua portuguesa pela UNESP/IBILCE (2013), especialista em Estudos Linguísticos pela UNIFRAN (2010) e graduada em Letras – Português/Francês – pela UNESP/Assis (2008). É professora de língua portuguesa e língua francesa e suas respectivas literaturas. Atua na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira do século XIX e na relação entre a produção literária, seus suportes e o trabalho editorial. Autora do livro: “Por trás da estante: ‘Histórias da meia-noite’, de Machado de Assis” (2020). Mediadora do clube de leitura Leia Mulheres Londrina.

Índice Onomástico

Alice Oseman	253, 257, 270	Edgar Allan Poe.....	234, 336, 346
Ana Raquel.....	318	Eleanor Porter.....	22
Ângela Leite de Souza	318	Ernest Hemingway	22
Arden Dulce	318	Esopo.....	22, 23
Ariano Suassuna	351, 375, 376	Frances de Pontes Peebles..	155, 174
Bernard Albert Wrightson	414	G. K. Chesterton.....	224
Bernie Wrightson.....	411, 414, 415, 420, 422, 423, 425, 427, 428, 434, 435, 442, 445	George A. Romero	414
<i>Bluey</i>	118, 120, 121	Gilvan Samico ...	359, 362, 364
Breno Silveira	155, 156, 178	H. G. Wells	22
C. S. Lewis.....	224	H. P. Lovecraft	234
Câmara Cascudo	354	Hans Christian Andersen ...	18, 45, 51, 56, 58, 59, 63, 69, 76, 81, 286, 290, 291, 301, 302, 306, 310, 311, 313, 315, 328, 447, 453
Carla Caruso.....	318	Hans Staden..	23, 25, 40, 43, 44
Chico Buarque...390, 391, 392,	397, 399, 400, 401, 406, 407	Henry James	234
Cláudio Martins.....	318	J. R. R. Tolkien	224
Conan Doyle.....	22	Jack London.....	22
D´Almeida Filho.....	361	João Pinheiro...203, 212, 213,	215, 217
Dashiell Hammett	22		
E.T Hoffman	234		

La Fontaine	22, 23	Neil Gaiman	223, 226, 248
Leandro Gomes de Barros..		Pêro Magalhães Gandavo .	369
.....	362, 364, 375	Rabelais	26
Lewis Carroll	22	Richard Wright	22
Lichtenheld	325	Roald Dahl	138, 143, 144
Lourdes Magalhães....	371, 372	Robert Louis Stevenson....	234
Luiza Pessoa.....	318	Rosenthal	325
Machado de Assis.....	256, 377,	Rudyard Kipling.....	22
378, 381, 386, 387, 456		Saint-Exupéry	325
Marta Neves	318	Simone Goh.....	318
Mary Shelley...234, 412, 413,		Stephen King.....	414, 424, 425
415, 416, 421, 422, 425, 442,		Thornton Wilder	22
444		Walter Salles	179, 181, 199
Matt Groening	124	Wes Anderson....	138, 139, 145,
Miguel de Cervantes	24, 256	147, 150, 152	
Miguel dos Santos.....	367, 368,	William S. Burroughs... ..	209,
369		211, 212, 221	
Monteiro Lobato.....	18, 21, 23,	Wolf Erlbuch	317, 324
24, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42,		Ziraldo...390, 392, 401, 406,	
43, 44, 451, 454		408	

Several stylized, hand-drawn geometric shapes, primarily triangles and trapezoids, are scattered around the central text. Some are black outlines, while others have a light red or pink fill. They appear to be floating or falling, adding a dynamic and artistic touch to the layout.

Formato: 14x21cm
Tipologia: Georgia
Número de Páginas: 458
Todos os direitos reservados
2025
Suporte Html5



EDITORA
**TODAS AS
MUSAS**

C.N.P.J. 12.650.462/0001-33
www.todasasmusas.com.br
todasasmusas@gmail.com

O livro, centrado na articulação entre escola, sociedade e letramento, pretende fomentar o debate em torno das linguagens verbal, visual e audiovisual de diferentes campos midiáticos, como o cinema, a animação gráfica e a ilustração.

