

**JOCELI CRISTIANE DA CRUZ**

***ONDE VIVEM OS MONSTROS: O ESPAÇO NARRATIVO COMO CONSTRUÇÃO  
DE UMA AUTONOMIA EXISTENCIAL NOS TEXTOS DEDICADOS À INFÂNCIA***

CURITIBA

2011

**JOCELI CRISTIANE DA CRUZ**

***ONDE VIVEM OS MONSTROS: O ESPAÇO NARRATIVO COMO CONSTRUÇÃO  
DE UMA AUTONOMIA EXISTENCIAL NOS TEXTOS DEDICADOS À INFÂNCIA***

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do Grau de Mestre ao Curso de Mestrado em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE.

Orientadora: Cristiane Busato Smith  
Co-orientadora: Verônica Daniel Kobs

CURITIBA

2011

**TERMO DE APROVAÇÃO**

JOCELI CRISTIANE DA CRUZ

**ONDE VIVEM OS MONSTROS: O ESPAÇO NARRATIVO COMO CONSTRUÇÃO DE  
UMA AUTONOMIA EXISTENCIAL NOS TEXTOS DEDICADOS À INFÂNCIA**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Curso de Mestrado em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE, pela seguinte banca examinadora:

*Cristiane Busato Smith*  
Prof. Dra. Cristiane Busato Smith (Orientadora - Uniandrade)

*Cátia Toledo Mendonça*  
Prof. Dra. Cátia Toledo Mendonça (PUC-PR)

*Eunice de Moraes*  
Prof. Dra. Eunice de Moraes (Uniandrade)

Curitiba, 31 de agosto de 2011.



Para Tibério

## **AGRADECIMENTOS**

À realização desta dissertação agradeço ao Tibério, que me apresentou à filosofia; e pontualmente, neste trabalho, por suas contribuições nas indicações de leituras, chaves de entendimento, e ideias.

Agradeço também à minha orientadora Cristiane Busato Smith e à minha co-orientadora Verônica Daniel Kobs.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – <i>Orbis Pictus</i> .....	16
Figura 02 – <i>Máximas morais do livro de Jesus Sirach</i> .....	17
Figura 03 – <i>Alice no país das maravilhas</i> .....	22
Figura 04 – <i>Discurso do urso</i> .....	33
Figura 05 – <i>Discurso do urso</i> .....	34
Figura 06 – <i>A árvore generosa</i> .....	35
Figura 07 – <i>O menino quadrado</i> .....	46
Figura 08 – <i>Gonconda</i> – René Magritte (1953) .....	47
Figura 09 – <i>Odeio meu ursinho de pelúcia</i> .....	48
Figura 10 – <i>Meu amigo Jim</i> .....	50
Figura 11 – <i>Onda</i> .....	50
Figura 12 – Capa do livro <i>Onde vivem os monstros</i> .....	91
Figura 13 – Max correndo pela casa.....	92
Figura 14 – <i>Comenii orbis sensalium pictus</i> .....	93
Figura 15 – <i>Der Struwwelpeter</i> .....	94
Figura 16 – O texto escrito e o texto pictórico .....	95
Figura 17 – Max navega para a ilha dos monstros.....	96
Figura 18 – A bagunça geral.....	96
Figura 19 – Max volta para o seu quarto.....	98

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
<b>1 A NARRATIVA INFANTIL NO CURSO DOS TEMPOS .....</b>	<b>6</b>
1.1 A IDADE MÉDIA E A INFÂNCIA .....	6
1.2 SÉCULO XVII: PERRAULT E A CATALOGAÇÃO DOS DISCURSOS DESTINADOS À INFÂNCIA – ORALIDADE E ESCRITURA .....	9
1.3 SÉCULO XVIII: A LITERATURA INFANTIL COMO DISCURSO DE CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA .....	13
1.4 SÉCULO XIX: MUDANÇAS NO PARADIGMA NARRATIVO DAS HISTÓRIAS INFANTIS – O RETORNO DO “MARAVILHOSO” .....	18
1.5 SÉCULO XX: EXPERIMENTAÇÃO E INSTIGAÇÃO NA NARRATIVA INFANTIL – A CRIANÇA E SUA DIMENSÃO EXISTENCIAL .....	26
1.6 SÉCULO XXI: NOVIDADES E RESGATES .....	49
<b>2 BENJAMIN E ADORNO: A QUESTÃO DO EXERCÍCIO CRIATIVO NO TOCANTE AO ATO DA NARRAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
2.1 WALTER BENJAMIN – A CULTURA, A EDUCAÇÃO E O PEQUENO LEITOR .....	54
<b>2.1.1 A oralidade e a textualidade como lugares de criticidade e acriticidade .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1.2 A linguagem e as suas possibilidades de entender o mundo .....</b>	<b>60</b>
<b>2.1.3 O texto, a linguagem e a infância .....</b>	<b>63</b>
2.2 THEODOR W. ADORNO – A CULTURA, A EDUCAÇÃO E O PEQUENO LEITOR .....	66
<b>3 A OBRA LITERÁRIA ONDE VIVEM OS MONSTROS: SEUS GESTOS E SUAS AÇÕES .....</b>	<b>77</b>
3.1 <i>ONDE VIVEM OS MONSTROS: UMA PERGUNTA?</i> .....	77
<b>3.1.1 O espaço na narrativa de Maurice Sendak .....</b>	<b>77</b>
3.2 O QUADRO A QUADRO DA NARRATIVA <i>ONDE VIVEM OS MONSTROS</i> .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo construir uma argumentação que faça coincidir a obra de Maurice Sendak, *Onde vivem os monstros* (1963), ao conceito de desreificação, diretamente ligado às obras do pensador Theodor W. Adorno, principalmente em *A dialética negativa*, e ao horizonte crítico de Walter Benjamin, por intermédio de ensaios como *Livros infantis antigos e esquecidos*, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* e *Rua de mão única*, e Gaston Bachelard, em seus livros *A poética do espaço* e *A poética do devaneio*. Pretende-se, com isso, demonstrar que a obra de Sendak é uma construção crítica que não se quer plena de oferta de sentido prévio; e que, ao assim se fazer, disponibiliza-se à criança, criando-lhe a possibilidade de ela própria construir um sentido de mundo que possa fazer aspectos saídos de sua vivência singularizada. Dessa maneira, é o sujeito criança e as formas de discurso que lhe são dirigidas pelos adultos o que se põe em questão. À moda conceitual dos pensadores aqui citados, a proposta é produzir um sujeito que se possa compor de uma subjetividade que não se reduza a um caráter explicativo meramente “coisal”. Desde o panorama histórico, pelo qual se inicia esta dissertação, até as suas considerações finais, é essa condição desreificadora dirigida ao discurso – contrária às lógicas de um esclarecimento prévio – o que se vai professar aqui como condição ideal ao robustecimento crítico e autônomo do leitor criança.

Palavras-chave: Leitor. Texto. Público infantil. Desreificação. Autonomia.

## ABSTRACT

The present work aims to build an argument that does match the work of Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are* (1963), the concept of thingness, directly linked to the works of the thinker Theodor W. Adorno, mainly in *Negative Dialectics*, and to the critic horizon of Walter Benjamin, through his essays *Old forgotten children's books*, *Reflections on the child, the toy and education* and *One Way Street and Other Writings*, and Gaston Bachelard in his books *The Poetics of Space* and *The Poetic of Reverie*. The aim is thereby to show that Sendak's work is a critical construction that will not offer full prior sense, and that in so doing, offers to the child by creating, the possibility of build the own sense of the world that can lie aspects emerging from his singularized experience. Thus, it is the child and the forms of speech addressed to, by the adults, who put in question. Stylish conceptual thinkers cited here, the proposal is to compose a subject that can be composed of a subjectivity that is not reducible to merely explanatory character "thingness". Since the historical background, for which this essay begins, until their final considerations, this condition is addressed to a thingness speech - contrary to the logic of a prior clarification - what is going to profess here as ideal condition to the critical toughening and self-contained child reader.

Keywords: Reader. Text. Children. Thingness. Autonomy.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação centra-se em demonstrar o texto infantil *Onde vivem os monstros* (1963), de Maurice Sendak, como uma obra que potencializa o exercício existencial do leitor criança; para tanto, faz-se uso das teorias dos autores, Walter Benjamin, Theodor Adorno e Gaston Bachelard.

O texto sendakeano dota-se de características que permitem à criança não apenas receber sentido, mas também constituí-lo desde suas próprias experiências. Menos submetido a “moldamentos exteriores”, ele vale-se de expedientes discursivos (o pictórico é um deles) que permitem que a criança exercite certo arbítrio e absorva criticamente as situações que compõem a história narrada. Por exemplo, o simples fato de o texto articular um embate espacial entre a palavra escrita e a palavra visual (pictórica), fazendo com que não prevaleça uma em relação à outra, por si só já diz dessa condição crítica não reificada ofertada à criança.

Trata-se ainda de acompanhar as potentes construções metafóricas de *Onde vivem os monstros*; nelas, não se preza uma mera analogia de curso direto: a metáfora e o objeto metaforizado, ligados de forma óbvia. A monstrosidade, por exemplo, tem uma característica polissêmica: o lugar do monstro não apenas habita a exterioridade das pessoas, ou está conformado simplesmente a um índice de maldade; há nele, também, delicadeza, curiosidade e atividade instigadora, capazes de ampliar a condição crítica e existencial, tanto do menino Max quanto da criança leitora.

Portanto, é por conta desses elementos aqui inscritos que se escolheu trabalhar com o texto de Sendak. Em conjunto com outros textos da literatura infantil,

alguns deles citados adiante, podemos dizer que este seu discurso literário notabiliza-se por não ofertar uma chave de sentido prévia e coisificada ao público infantil.

O primeiro capítulo traz um imprescindível panorama histórico das transformações do que se toma por infância, assim como na literatura direcionada a ela desde a idade média até os nossos dias, através das obras de autores como Philippe Ariès, Nelly Coelho e Bárbara Carvalho. No subcapítulo “A idade média e a infância”, trata-se de fazer ver as conversões das narrativas seculares em discursos para atender aos compromissos eclesiásticos. Muitos textos, em meio a esses processos adaptativos, sofrem alterações em seus conteúdos como também cortes e elisões. Os valores da fé sustentam-se sobre os primados de uma verdade pronta e acabada. A criança, ao ter contato com as narrativas a ela destinadas, acaba tendo no curso de suas leituras um processo de adesão doutrinária. O subcapítulo “Século XVII: Perrault e a catalogação dos discursos destinados à infância – oralidade e escritura” traz, na figura de Charles Perrault, aquele que vai buscar nas histórias orais os subsídios para a composição das suas narrativas moralizantes. Trata-se de submeter a criança a um campo de aceitação dos valores nascidos dessa moral discursada, dando-lhe o pronto, o que a afasta de um campo de elaboração crítica em relação aos valores impingidos por essas histórias. Portanto, o valor (“certo” / “errado”) chega à criança pela via da imposição. A moral da história afirma-se sem o prévio debate com aquele que a ouve: o leitor criança. Cuida-se de fazer a criança internalizar o que seria justo ou vil, sem, ao fim, fazê-la conquistar em entendimento essas dimensões. Em “Século XVIII: a literatura infantil como discurso de construção da infância”, é a literatura burguesa e a sua construção da infância o

que se põe em questão. A criança também passa a ser enquadrada por um discurso pedagogizante que lhe é dirigido. Rousseau, por exemplo, em seu *Emílio* ou *Da educação*, traz todo um receituário discursivo no qual a criança seria moldada sob os rigores da disciplina e das produções conceituais que a elas são dirigidas. Neste subcapítulo também são abordadas considerações de Walter Benjamin à literatura pedagogizante da época iluminista, onde ele observa exemplos contrários e favoráveis ao espírito criativo infantil. Suas reflexões estendem-se ainda pelo subcapítulo “Século XIX: mudanças no paradigma narrativo das histórias infantis – o retorno do ‘maravilhoso’”, na análise do quanto a criança, nesse período, é moldada sob o viés de um discurso idealizante e romantizado. Cita-se ainda, alguns autores clássicos infantis como os irmãos Grimm e a suavização da violência contida nos contos populares; Hans Christian Andersen e seus contos moralizantes onde o maravilhoso irrompe-se do cotidiano; e Lewis Carrol, com seu realismo maravilhoso impregnado do *nonsense*, na contra face da literatura moralista de sua época. No subcapítulo “Século XX: experimentação e instigação na narrativa infantil – a criança e sua dimensão existencial”, retrata-se esse tempo e suas variações de estilo ao acompanhar o discurso destinado à criança e suas formas de estruturação. É construído então um panorama da literatura nacional: indo de Monteiro Lobato a Ziraldo, incluindo as letras infantis internacionais. Da produção brasileira do início do século, voltada principalmente a um didatismo pragmático, com temas nacionalistas e prescrições de comportamentos, destaca-se na contracorrente o autor Monteiro Lobato por sua literatura atravessada pelo estímulo à criatividade infantil. Nos anos que se seguem, ao lado de um discurso pedagógico reificante vai firmando-se a presença de uma literatura menos prescritiva. A partir da década de 60 – em que

pesem exceções como as de Monteiro Lobato e T. S. Eliot que já se encarregavam de interiorizar em suas narrativas a exploração do universo existencial infantil – o lado subjetivo da criança é explorado no interior das narrativas que a ela se destinam. É nesse período que está Maurice Sendak e o seu *Onde vivem os monstros*: a existencialidade que se faz aflorar no discurso que compõe o livro atinge uma profundidade onde a criança, sem a imposição de muitos sentidos prévios, pode ela mesma explorar sua condição imaginativa e sua existencialidade (como se trata do objeto deste trabalho, o livro é estudado mais detidamente em capítulo próprio). Do mesmo período, entre outros livros citados, tem-se *O discurso do urso* (1962), de Julio Cortazar, onde a existencialidade é observada pelo olhar atento e reflexivo de um urso. Da década de 70 citam-se nomes como Clarice Lispector (tratando-se de literatura infantil) com o seu *A vida íntima de Laura* (1974) e Lygia Bojunga, que escreveu entre outras obras *Corda bamba* (1979), ambas encerradas na mesma chave exploratória de uma existencialidade que se oferta também pela falta, pelas brechas e mudez do dizer; o mesmo pode-se dizer da obra infantil de Paulo Leminski: *Guerra dentro da gente* (1986). Já do escritor infantil Ziraldo, entre outras histórias, destacou-se *O menino quadrado* (1989) pelo criativo percurso vivido pela personagem. A seleção de obras, em comum com *Onde vivem os monstros*, trata de profundas questões existenciais sem dirigir totalmente o leitor criança a um entendimento único e uniformizador; ao contrário, permite que a criança “arrisque-se” em suas próprias conclusões. Chegando-se ao subcapítulo “Século XXI: novidades e resgates”, como não poderia deixar de ser, foca-se na primeira década deste século. Nele se reconhece um novo modo de leitura: o virtual, tomado como mais um suporte para as narrativas (ainda a ser bastante explorado) – uma

ferramenta a se considerar como um meio e não um fim nela mesma, pois é na relação conteúdo e forma que o fator instigativo se completa. Surgem também inúmeros relançamentos (clássicos infantis e da literatura universal adaptados à linguagem infantil) além de grande variedade de títulos inéditos.

O segundo capítulo, “Benjamin e Adorno: a questão do exercício criativo no tocante ao ato da narração”, apresenta-se em dois subcapítulos a tratar das considerações desses dois grandes intérpretes em relação à cultura e à sociedade. Como apoio à argumentação, lança-se mão das obras de ambos, assim como de seus comentadores, analisando pontualmente a questão da formação e da infância, que se mostraram ao longo do estudo em consonância a análise proposta na obra *Onde vivem os monstros* – sendo uma visão não reificada, o exercício de um imaginário sem pauta prévia, ainda presente na criança a ser mantida em um adulto autônomo, capacitado a pensar e agir por si próprio.

Por fim, no terceiro capítulo: “A obra literária *Onde vivem os monstros*: seus gestos e suas ações”, a obra de Sendak é analisada de maneira mais direta. Principalmente sob o enfoque das análises de Adorno, Benjamin e Bachelard, no tocante à intersecção entre texto, leitor e seus jogos de composição imaginativa. Isso se dispõe na carga instigativa que traz o texto de Sendak. Por exemplo, suas elipses e lacunas permitem à criança pensar que em sua própria extensão existencial há muitas dimensões: o medo, a alegria, a falta... mas, principalmente, as brechas que ela terá de preencher com suas próprias construções imaginárias.

## 1. A NARRATIVA INFANTIL NO CURSO DOS TEMPOS

### 1.1 A IDADE MÉDIA E A INFÂNCIA

A percepção contemporânea da infância como uma etapa da vida, distinta em suas especificidades, formou-se ao longo dos séculos estruturando-se em diferentes contextos. Sendo assim, como ponto de partida para o entendimento deste percurso, num primeiro momento, toma-se aqui a sociedade medieval.

O processo civilizador do período medieval, marcado pela religião e pela violência na luta de poder entre os povos, fez-se presente na formação dos indivíduos e em sua produção artística. O forte acento religioso pode explicar “o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e ocidental” (COELHO, 1985, p. 21, ênfase da autora) – atenta-se ao fato de que a tradição oral então corrente origina-se de distantes narrativas primordiais orientais (da Índia ou indoeuropeias): “que, embora não transcritas em material perene, atravessaram séculos, preservadas pela memória dos povos” (COELHO, 1985, p. 4, ênfase da autora).

Como na Antiguidade, a literatura continuou a servir ao ensino e à formação moral de crianças e jovens abastados que, na escola, tinham contato com os clássicos greco-latinos, esclarecido, porém, que agora, sob outro olhar, o do espírito cristão. Assim, obras foram harmonizadas a este pensamento: “suprimindo as referências ao paganismo, a contextos políticos, a situações que, segundo a Contra-Reforma, pudessem ofender o pudor de crianças e jovens” (PERROTTI, 1986, p. 47). Pois, “interessando-se por isso, poderiam pegar o incômodo hábito de discutir as instituições de seu país” (SORIANO citado em PERROTTI, 1986, p. 47).

O afastamento da vida intelectual, por parte da Igreja, a tudo que julgasse pagão, acabou por produzir na literatura maior abertura ao maravilhoso, com “as

lendas religiosas, as ficções, os romances ingênuos, heróicos, as aventuras marítimas, como as maravilhosas viagens de Marco Polo, e contos críticos e galantes [...]” (CARVALHO, 19--, p. 24). Da mesma forma, o contexto de violência vivida naqueles tempos de invasões se transformou em material às narrativas – nomes célebres de cruéis devastadores designavam, nos contos populares, monstros horríveis devoradores de crianças.

Também sob a angulação de Philippe Ariès, em *História social da criança e da família*, tem-se o retrato da infância na Idade Média:

[...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1975, p. 156)

Não existindo essa consciência, as crianças eram automaticamente admitidas no mundo dos adultos. Como participantes de todas as atividades sociais, misturavam-se também entre os ouvintes das narrativas da tradição oral – histórias levadas de um povo a outro por artistas errantes<sup>1</sup> em sua função de narrar e criar.

Para Ariès [descontado algum determinismo] (1975, p. 65): “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII. E sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.”

---

<sup>1</sup> “[...] a tradição oral, era transmitida de boca em boca, pelas mais singelas criaturas; ou levada a palácios, a cortes, reuniões ou vias públicas, através dos menestréis, dos aedos, dos jograis, dos trovadores que divulgavam os romances, as xácaras, as fábulas, os contos, sempre em verso, que é a primeira forma literária do pensamento humano” (CARVALHO, 19--, p. 16).

A extensão de uma escola única aos leigos burgueses, nobres e populares, principalmente no século XVI, contribuiu para o manutenção das narrativas orais, facilitando, pelo convívio comum, o trânsito e a “[...] aproximação maior com o que vinha do povo, onde se divulgavam e se difundiam os fatos, os casos, as narrativas, no ‘contar e ouvir’, que faz o Folclore e do qual nasceu autêntica Literatura Infantil” (CARVALHO, 1985, p. 76). Mas também ao sistema de ensino se estendeu o clima de violência corrente da época, marcando a transformação da escola medieval ao colégio, por uma educação rígida e vigilante sobre a disciplina moral dos jovens por parte dos moralistas e educadores, formando um novo sentimento diferenciador da infância. Sentimento que invade e substitui no convívio familiar certa atenção dispensada principalmente aos menores, assim, a racionalidade dos costumes passa também aos lares. Pois, mesmo sensíveis à infância antes ignorada, os moralistas viam as crianças como criaturas inocentes e divinas que deveriam ser cuidadas e disciplinadas, não “paporicadas” – via explicativa do cerceamento intelectual imposto aos estudantes. Escreve Ariès (1975, p. 135): “Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a idéia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos.”

Certa ludicidade voltada ao ato de aprender, ao não ser bem quista por esses educadores, firma o processo de aprendizagem de mão única, construindo futuros adultos informados<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Por informados, trata-se aqui de se remeter à ideia de fôrma: informar a matéria viva da aprendizagem.

## 1.2 SÉCULO XVII: PERRAULT E A CATALOGAÇÃO DOS DISCURSOS DESTINADOS À INFÂNCIA – ORALIDADE E ESCRITURA

O século XVII, inicialmente na França, tem como principal característica a inserção de uma ordem racional do pensamento e dos costumes – implantando conseqüentemente o racionalismo<sup>3</sup> na literatura. Neste período, a manifestação literária para crianças resulta “da valorização da Fantasia e da Imaginação que se constrói a partir de textos da antiguidade Clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo” (COELHO, 1985, p. 56). O recolhimento e registro escrito das histórias anônimas circulantes se dão também sob este signo, que tem como contrapartida a exuberância do preciosismo<sup>4</sup> e do realismo libertino<sup>5</sup>.

Contemporâneos como Charles Perrault (poeta clássico, mas consagrado como autor de literatura popular) e Nicolas Boileau-Despréaux (literato, poeta satírico, historiador e polemista religioso) exemplificam os típicos debates como a “Querela dos Antigos e Modernos”<sup>6</sup>. A controvérsia entre Boileau, defensor dos “Antigos” e Perrault, defensor dos “Modernos”, supostamente, seria a defesa da superioridade das artes de uma ou outra época. É um debate entre culturas díspares, como bem observa Soriano (citado em PERROTTI, 1986, p. 49), onde não há “conciliação possível entre o politeísmo antigo, centrado segundo os doutores da

---

<sup>3</sup> “Em literatura, sobretudo, o racionalismo fixa os princípios gerais do gosto, distingue uma *hierarquia de gêneros* nobres ou familiares, dependentes, cada um a regras estritas: daí a elaboração de um verdadeiro código estético, cujas exigências tornam-se cada vez mais escrupulosas” (JASINSKI citado em COELHO, 1985, p. 82, ênfase do autor).

<sup>4</sup> O Preciosismo “caracteriza-se por uma vontade de extremo refinamento na vida e na literatura. [...] no século XVI, as relações sociais conservavam ainda liberdades grosseiras, e a brutalidade das guerras civis havia endurecido sensivelmente os costumes. [...] Assim, as sensibilidades delicadas procuravam refúgio nos salões das elites onde, em reação àquela grosseria, depuram-se ao extremo, a polidez, a linguagem e o gosto” (JASINSKI citado em COELHO, 1985, p. 82).

<sup>5</sup> O realismo libertino “traduz uma independência de espírito que, contra a própria religião, defende os direitos da livre natureza” (JASINSKI citado em COELHO, 1985, p. 82).

<sup>6</sup> Os Antigos eram escritores que acreditavam na superioridade da antiguidade greco-romana sobre toda e qualquer produção francesa, e os Modernos defendiam que a produção literária francesa não era inferior aos clássicos do passado.

Igreja sobre o gosto pelo gozo e o culto da vida e o monoteísmo cuja austeridade não coloca nada acima da salvação da alma”.

Portanto, uma visão moralista sobre a arte leva Perrault a entendê-la “como um instrumento de propagação da virtude entre os homens. ‘Ser moral, para ele, é situar-se numa perspectiva religiosa, perceber o progresso que representa o cristianismo na evolução da humanidade, respeitar as regras sociais e o pudor que sucederam à rudeza dos primeiros tempos” (SORIANO citado em PERROTTI, 1986, p. 49, ênfase do autor).

Em função desse famoso embate, Perrault organiza *Les contes de ma mère l'oye* (*Contos de mamãe ganso*) sem a intenção de direcioná-los ao público infantil, mas como um trabalho primordialmente de recolhimento e adaptação para o registro escrito de um produto literário popular, desprezado pelo ideal estético da época. Somente a partir de sua terceira adaptação, *A pele de asno* (1694), manifesta a intenção de reproduzir histórias para crianças, voltando-se plenamente à “redescoberta da literatura popular, com o duplo intuito de: provar a equivalência de valor entre os ‘Antigos’ grecolatinos e os ‘Antigos’ nacionais; e com esse material ‘moderno’ divertir as crianças e ao mesmo tempo orientar sua formação moral” (COELHO, 1985, p. 67, ênfase da autora). Conforme suas próprias palavras por certo teria ele encontrado na literatura infantil o lugar adequado para a prática de suas ideias: “um setor privilegiado em que se pode mostrar claramente, concretamente, o absurdo que estaria em defender uma arte de puro divertimento [...]” (PERRAULT citado em PERROTTI, 1986, p. 49). Ao assumir uma escrita para o público infantil, passa a redigir em prosa e numa linguagem imperativa, como se observa em *A pele de asno*: “Não é difícil ver/ Que a finalidade desse conto é que

uma criança aprenda/ Que vale mais expor-se à mais rude perda/ Que deixar de cumprir com seu dever.” (PERRAULT citado em PERROTTI, 1986, p. 50).

Perrault escolheu trabalhar com uma forma particular de conto tradicional, o de advertência, único modelo que, em sua concepção, diz-se, já seria destinado às crianças como forma de alertá-las contra perigos.

Dentre os contos populares por ele recolhidos, destaca-se aqui, numa breve comparação de versões, *Chapeuzinho vermelho*: “Deste não se encontra nenhuma versão escrita antes de 1697, sendo, portanto, Perrault, o primeiro a apresentar o tema de ‘Chapeuzinho Vermelho’ em literatura escrita” (CARVALHO, 1985, p. 83). Apesar de não serem conhecidas as fontes do escritor, sabe-se que o tema é antigo:

[...] aparece em vários folclores, sendo apontada sua célula originária no mito de Cronos que engole os filhos, os quais de modo miraculoso, conseguem sair de seu estômago e o encher de pedras. Exatamente o final escolhido pelos Irmãos Grimm. Tal tema é encontrado ainda em uma fábula latina do século XI, “Fecunda ratis” (publicada por E. Lièges) que conta a estória de uma menina com um capuz vermelho, devorada por lobos, escapando milagrosamente e enchendo-lhe a barriga com pedras. (COELHO, 1985, p. 75)

Segundo o psicólogo infantil e escritor Bruno Bettelheim, há ainda outras versões francesas, como a qual “o lobo faz Capuchinho Vermelho comer da carne da avó e beber do seu sangue, apesar de vozes advertirem-na que não o fizesse” (BETTELHEIM, 2007, p. 235). Nas histórias para crianças um fator importante se legitima, segundo Bettelheim (2007, p. 252): “a convicção de uma mensagem”, demonstrando assim uma possível leitura da moralidade contida no conto *Chapeuzinho vermelho*:

[...] que boas meninas não deviam dar ouvidos a qualquer tipo de pessoa. Se o fazem, não é de surpreender que o lobo as pegue e devore. Quanto aos lobos, estes vêm em muitas variações e, destas, os lobos gentis são os mais perigosos, especialmente aqueles que seguem as mocinhas nas ruas e até mesmo às suas casas. (BETTELHEIM, 2007, p. 234 e 235)

Mas, nas versões de Perrault, são embutidas em seus fechos as indicações explicativas de moralidades que não deixam margem às análises pessoais do leitor; para Bettelheim (2007, p. 235), isso empobrece as narrativas: “[...] simplificações, juntamente com uma lição moral expressa diretamente transformam esse potencial conto de fadas [*Chapeuzinho vermelho*] num conto admonitório que explica tudo por completo.” Para ele, não há necessidade de explicações de como deverá agir a personagem dali para frente, pois “dada a sua experiência, ela será perfeitamente capaz de decidir isso por conta própria. Todos os ouvintes adquirem sabedoria a respeito da vida e a respeito dos perigos que os desejos de Chapeuzinho Vermelho podem provocar” (BETTELHEIM, 2007, p. 252).

Walter Benjamin, ao falar das implicações daquele que narra e do que se faz por ele narrado, aponta o quanto desta experiência pode implicar os ouvintes na construção do seu próprio entendimento neste processo: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Estas interatividades, estas incorporações dirigidas ao ato de narrar, são como que uma implicação das vivências do narrador e do seu ouvinte ao que está sendo narrado. Bruno Bettelheim fala dessa vivência intensa da narrativa:

O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém lhe detalha seu significado. [...] Todos os bons contos de fadas têm vários níveis de significado; só a criança pode saber quais aqueles que são importantes para ela no momento. À

medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos bem conhecidos, e isso lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, uma vez que a mesma história agora lhe revela muito mais. Isso só pode ocorrer se não a tiverem informado didaticamente daquilo que a história supostamente trata. O conto de fadas só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente seus significados previamente ocultos. Essa descoberta faz com que uma história passe de algo que é dado à criança a algo que ela em parte cria para si própria. (BETTELHEIM, 2007, p. 236)

Sendo assim, a experiência apropriativa do leitor criança, e isso se estende para o leitor adulto, é, em grande medida, um ato de produção de sentido que tem de ser realizado em conjunto com o texto. É essa configuração criadora, distante de uma conformação “didático-moralista”, que traria vida às marcas de sentido conferidas pela própria criança ao texto. Criar e narrar, e depreender em leitura criadora essa narração, portanto, estariam distantes das pré-figurações moralistas de Perrault que tanto pautaram as narrativas infantis do século XVII.

### 1.3 SÉCULO XVIII: A LITERATURA INFANTIL COMO DISCURSO DE CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Se no século XVII a literatura infantil começa a projetar-se; é no século XVIII que ganha uma função mais definida. Com a ascensão da burguesia, as crianças (principalmente de famílias abastadas) são reconhecidas como um ser especial e têm seu espaço definitivamente conquistado, surgindo, assim, necessidades específicas como uma literatura adaptada para elas. Marca-se, neste momento, segundo Carvalho (1985, p. 87): “[...] a especificação da Literatura Infantil, não o seu nascimento.”

Na decorrência da mudança dos costumes burgueses, voltados à família e ao lar, dissolvem-se os grupos que, antes, misturados, se reuniam em ambientes públicos para ouvir os contadores de histórias. Da privacidade “se estabelece o hábito de ler, individualmente ou para grupos distintos: para adultos e para crianças, começando-se então a levar em consideração a adequação dos textos para crianças” (CARVALHO, 1985, p. 87), que partilhavam da vida social e literária dos adultos.

“No campo do Ensino, vai-se preparando a mudança do *sistema clássico-humanista*, de base medieval/religiosa, para o *sistema liberal-humanista* de base científica.” (COELHO, 1985, p. 100, ênfase da autora). O didatismo do pensamento corrente transforma os livros infantis em manuais, com objetivo quase único de instruir. “Entra-se na cogitação do sentido lógico das fábulas e das estórias, procurando explicá-las por símbolos, em teses alegóricas, históricas, mitológicas ou bíblicas, interpretando-as através do eruditismo do século do enciclopedismo.” (CARVALHO, s/ 19-- , p. 45).

Destaca-se do século XVIII, que assistiu à expansão do Iluminismo e das ideias do enciclopedismo, o pensamento de Rousseau quanto ao reconhecimento do ser criança como uma etapa da vida antecedente à do adulto, conjuntamente à sua teoria reformadora exposta na obra *Emílio* ou *Da educação* (1762), que pregava: “jogar para informar e instruir” (ROUSSEAU citado em CARVALHO, 1985, p. 89).

Bárbara Carvalho comenta o modo como a literatura infantil deste momento foi utilizada como instrumento disciplinador:

[...] a Literatura Infantil não era uma Literatura para a criança, colocando a recreação e o lazer em primeiro plano, mas uma Literatura comprometida com a Pedagogia e com a Ética; não consultava primeiro os interesses da criança, mas os

planos que o adulto desejava por em prática na educação, visando uma classe privilegiada; enfim, era uma Literatura racionalista, pragmatista, utilitarista, onde o maior espaço não era reservado ao prazer e à gratuidade, mas à formação pedagógica e ética. (CARVALHO, 1985, p. 89)

Desta concepção, Walter Benjamin, em *Livros infantis antigos e esquecidos*, analisa a produção dedicada à infância no período Iluminista a partir da obra de Hobrecker, um colecionador de velhos livros infantis:

O livro infantil alemão – assim o autor nos introduz em sua história – nasceu com o Iluminismo. Com sua forma de educação, os filantropos colocavam à prova o imenso programa de formação humanista. Se o homem era piedoso, bondoso e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável. E como em toda a pedagogia fundamentada a técnica da influência objetiva só é descoberta mais tarde e aquelas advertências problemáticas constituem o início da educação, assim também o livro infantil, nos primeiros decênios, torna-se moralista, edificante e varia o catecismo, junto com a exegese, no sentido do deísmo. (BENJAMIN, 2002, p. 54 e 55)

Benjamin coloca na origem do livro infantil, junto à cartilha e ao catecismo, o dicionário e a enciclopédia ilustrados: *Orbis pictus* (*O mundo ilustrado* – 1658), de Comenius, tido como o primeiro livro educativo ou primeiro álbum ilustrado para crianças, gênero explorado no Iluminismo; *Elementarwerk* (*Obra elementar*), de Basedow; e o *Livro ilustrado para crianças* (1792 e 1847). Essas obras ilustradas propunham ao ensino das crianças o conhecimento das palavras através das coisas. Partia-se de imagens didáticas para a formação de uma partilha de sentidos.

Para Walter Benjamin, a literatura para crianças nasceu do preconceito moderno “de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas”

(BENJAMIN, 2002, p. 57). Ação unilateral que falha, ao não se perceber que a imaginação e a criatividade infantil criam um pequeno mundo liberto no interior de outro maior, com restos de oficina, carpintaria, alfaiataria etc. (o pedaço de madeira, em um momento, vira um cavalo galopante; o retalho de tecido uma capa mágica, vestido de princesa ou cobertor para bonecas...), pois que daí nada é dado à repetição ou manual de instruções. Outro produto residual, segundo Benjamin, é o conto maravilhoso<sup>7</sup>, com este, as crianças lidam de forma tão descontraída quanto com os materiais, construindo suas próprias relações. Assim também acontece com as canções e as fábulas, estas últimas quase sempre incompreendidas em sua essência recoberta de fantasia, divertindo menos por sua moral que pelo uso da antropomorfização de animais e objetos.

As antigas cartilhas com figuras agrupadas em uma montanha



aparentemente desconexa – até se descobrir sua ligação pelas letras que iniciam seus respectivos nomes (pistola, papagaio, pinheiro...) – faziam da criança um detetive em busca da identificação de formas, remexendo-as sem deixar um único traço inexplorado.

Figura 01 – *Orbis pictus*<sup>8</sup>.

Fonte: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (BENJAMIN, 2002, p. 56).

<sup>7</sup> “Os contos maravilhosos são aqueles em que os personagens, lugares e tempos não são determinados historicamente e em que as coisas acontecem como deveriam acontecer, contrariando o universo real, no qual as coisas nem sempre são da maneira como gostaríamos. Essas duas características permitem que gerações diferentes possam ressignificá-los, atribuir a eles um sentido que é próprio de um outro tempo histórico, um sentido que atenda às expectativas de quem conta e de quem lê ou ouve a história.” (BRUNIERA, 20--, s/ p.).

<sup>8</sup> “Exemplo de ‘vocabulário ilustrado’ a que se refere Walter Benjamin. Nesta imagem, 23 objetos se iniciam com a letra P em alemão: Pistole (pistola), Papagei (papagaio), Pinie (pinheiro)...” (BENJAMIN, 2002, p. 56).

Em contrapartida aos materiais voltados para o espírito curioso infantil, Benjamin fala dos “encantadores livros pedagógicos” baseados em rébus<sup>9</sup>, espécie de jogo, assim descrito por ele: “[...] o rébus preludia a quarta-feira de cinzas desse carnaval de palavras e letras. É o desmascaramento: do cortejo brilhante, a sentença proverbial, a razão descarnada, miram em direção à criança.” (BENJAMIN, 2002, p. 73).



Como exemplo, toma a obra *Máximas morais do livro de Jesus Sirach*, “para crianças e jovens de todas as classes com ilustrações que representam as palavras mais distintas”, do final do século XVIII. “O texto está gravado finamente em cobre e todos os substantivos que de alguma forma o permitem estão representados por pequenas ilustrações coloridas, objetivas ou alegóricas.” (BENJAMIN, 2002, p. 74).

Figura 02 – *Máximas morais do livro de Jesus Sirach*<sup>10</sup>.

Fonte: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, p. 75, 2002).

O que se observa é que o sentido, nesta representação visual sistematizada, é censurado pela frase já pronta. À criança é então estabelecida a tarefa de completá-la logicamente, sem espaço para o exercício do seu próprio pensamento.

Benjamin, assim, dá uma mostra da variedade literária reservada às crianças numa época também de transformações e rupturas sobre a estrutura da sociedade.

<sup>9</sup> Jogo que consiste em representar palavras ou frases por meio de desenhos ou sinais, cujo nome apresenta analogia com o que se quer dar a entender.

<sup>10</sup> “Nuremberg, final do século XVIII. Da coleção Walter Benjamin” (BENJAMIN, p. 75, 2002).

É nesse contexto da Revolução Industrial, surgida na Inglaterra, que nasce o gênero romance, “a forma de ficção narrativa que se torna a expressão literária ideal da Sociedade burguesa que então se consolida” (COELHO, 1985, p. 89). No início do século a literatura aproxima-se do jornalismo, base do romance realista, com: *Robinson Crusóé* (1719) de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift; originalmente para adultos, pois carregadas de criticidade e alegorias, com o tempo, despojadas dessa intencionalidade primeira, tornam-se importantes obras da literatura infanto-juvenil.

Então, na transição do século XVIII para o século XIX, surge uma reação à mecanização numa busca pelo universo interior.

#### 1.4 SÉCULO XIX: MUDANÇAS NO PARADIGMA NARRATIVO DAS HISTÓRIAS INFANTIS – O RETORNO DO “MARAVILHOSO”

No século XIX, chamado “*século de ouro do romance e da novela*”, cria-se o “*mito da infância* (como a idade de ouro do ser humano) e o da *adolescência* (como o da pureza e sensibilidade instintivas, que o mundo adulto corromperia ou decepcionaria)” (COELHO, 1985, p. 109, ênfase da autora). A reação por parte do espírito romântico ao pensamento iluminista científico, reclamando a primazia da emoção sobre a razão, propiciou o retorno do maravilhoso, além de certa suavização na violência contida no material popular recolhido.

O intenso desenvolvimento do livro infantil no início desse século, segundo Benjamin (2002, p. 76): “decorreu menos de uma concepção pedagógica concreta [...] do que da vida burguesa daqueles dias, como um momento dela própria. Surgiu,

em uma palavra, da época *Biedermeier*<sup>11</sup>.” Reconhecidas as polêmicas que envolvem a historiografia da literatura para crianças, o filósofo observa uma seriedade na ação pedagógica do passado que não mais se reflete “no gesto adocicado” desse momento:

O orgulho pelo conhecimento psicológico da vida interior da criança, conhecimento que em profundidade e valor vital jamais pode ser comparado com uma antiga pedagogia, [...], fomentou uma literatura que, em seus vaidosos caprichos pela atenção do público, perdeu o caráter ético que confere dignidade mesmo às mais frágeis tentativas da pedagogia classicista. (BENJAMIN, 2002, p. 66 e 67)

Critica-se, portanto, o surgimento de uma *mise-en-scène* que resvala para um esvaziamento de sentidos. O período que compreende a criança não mais como um pequeno adulto interpreta sua sensibilidade, no entanto, com detalhes *kitsch* e cores ostensivas em grandes formatos, não levando em consideração sua capacidade mental em captar o que lhe queriam transferir. Assim: “O entendimento secreto entre o artesão anônimo e o leitor infantil desaparece; cada vez mais escritor e ilustrador dirigem-se à criança mediante o meio lícito das preocupações e modas fúteis.” (BENJAMIN, 2002, p. 68).

Em meio ao turbilhão ofuscante, comprovando que não se pode tomar um período como bloco único de realizações ou pensamentos, Benjamin (2002, p. 63) resgata obras como a do ilustrador Johann Peter Lyser. Seu trabalho contrasta ao estilo *Biedermeier*, mesmo pródigo em figuras, que, sombrias (apagadas em comparação ao uso do colorido na época), remetem à atmosfera “irônico-satânica” dos contos maravilhosos.

---

<sup>11</sup> “[...] período que se estende, sob a égide da Restauração, entre os anos de 1815 e 1848, marcado por valores conservadores e pequeno-burgueses. Na pintura e na literatura, o estilo *Biedermeier* caracteriza-se pelo caráter apolítico e por temas que enaltecem a solidez da vida burguesa” (BENJAMIN, 2002, p. 61).

Dentre as obras que se destacaram no século XIX, tem-se a dos irmãos Grimm, intelectuais alemães, que, segundo filólogos e folcloristas, tinham como objetivo “o levantamento de elementos lingüísticos para fundamentação dos *estudos filológicos* da língua alemã e a *fixação dos textos do folclore literário* germânico [...]” (COELHO, 1985, p. 110, ênfase da autora). Assim, produziram os *Contos de fadas para crianças e adultos* (publicados entre 1812 e 1822), que foram causa de controvérsias, como descreve Nelly Coelho:

[...] após séria polêmica com o escritor Von Arnim, os Grimm passaram a “suavizar o rigor doutrinal e levaram em conta as exigências da mentalidade infantil”, que de início punham no mesmo plano da mentalidade adulta (como era normal no mundo antigo...). Um conto em que dois irmãos brincam de se estrangularem (= objeto da mencionada polêmica que punha em dúvida a validade de ele ser dado às crianças, devido à violência de seu argumento) foi retirado da edição completa de 1819, bem como foram suprimidos certos “traços de outros contos que poderiam chocar a consciência das crianças” (Soriano, GLJ – p. 289). (COELHO, 1985, p. 111)

O que se faz notar é que certa objetificação na transferência de valores que impunham uma rígida educação cerceadora da capacidade instigativa infantil – antes, por parte de educadores moralistas ligados ao universo eclesiástico e depois por uma preocupação pedagogizante excessiva – repete-se no século XIX.

Enquanto nos contos dos Grimm predominou o mundo maravilhoso, nos de Hans Christian Andersen (outro clássico autor de contos infantis) irrompe o cotidiano, de onde ele aproveita objetos do dia a dia e comportamentos da sociedade em toda sua crueza e violência. Por isso, afirmam-se de suas fontes que, além da cultura popular, utilizou-se da “vida real”. Para Coelho (1985, p. 118, ênfase da autora): “Seus contos mostram que ele ‘inventou’ muito mais do que seus antecessores”, podendo ser sua obra dividida em dois momentos: a primeira por

adaptações e a segunda mais pessoal, na qual sugeria padrões comportamentais humanistas às crianças, através de confrontos entre fortes e fracos, a defender a igualdade de direitos.

No reinado da rainha Vitória, de 1837 a 1901, conviveram contrastivamente a riqueza aristocrática e a exploração de trabalhadores; sob esse pano de fundo, autores como Charles Dickens, as irmãs Brontë, Oscar Wilde, Joseph Conrad, Lewis Carrol e Robert Louis Stevenson escreveram suas obras. Nessa esfera cultural, a privilegiar uma literatura impregnada de moralismos, surge uma produção satírica a questioná-la: o *nonsense* – termo saído do primeiro livro do escritor e ilustrador Edward Lear, “*A Book of Nonsense*” (*Um livro de nonsense*, 1846), de poemas de humor e absurdo para crianças. Ao lado de Lear, apesar de Andersen já indicar a presença do maravilhoso no mundo cotidiano de seus contos, foi “Lewis Carrol, quem, na literatura moderna, consegue explorar de maneira genial as possibilidades dessa fusão, explorando também [...] o *non sense*, o sem sentido, a graça, o ludismo [...]” (COELHO, 1985, p. 126) nas obras: *Aventuras de Alice no país das maravilhas* e *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*.

As narrativas do realismo-maravilhoso ou mágico “decorrem no mundo real, que nos é familiar ou bem conhecido, e no qual irrompe, de repente, algo de *mágico* ou de *maravilhoso* (ou de absurdo) e passam a acontecer coisas que alteram por completo as leis ou regras vigentes no mundo normal” (COELHO, 1985, p. 126).

“Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; [...].

Assim, refletia com seus botões [...] quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela.

Não havia nada de *tão* extraordinário nisso; nem Alice achou assim *tão* esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: ‘Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!’ [...]; mas quando viu o Coelho *tirar um relógio do bolso do colete* e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca.

No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.” (CARROL, 2002, p. 11, ênfase do autor)



Figura 03 – *Alice no país das maravilhas*  
Fonte: *Alice edição comentada*  
(CARROL, 2002, p. 21).

As duas obras de Carrol contam as aventuras de Alice ao adentrar subitamente em um mundo desconhecido, muito diferente do seu familiar. No primeiro, ao perseguir um coelho, a menina cai em um buraco onde encontra um mundo onde tudo se faz diferente do convencional; no segundo, o mesmo acontece ao atravessar um espelho em sua sala de estar. Em ambas são explorados abundantemente os temas de inversão e contradição lógica: “[...] comem-se biscoitos secos para matar a sede; um mensageiro sussurra aos gritos” (GARDNER, 2002, p. 139). Carrol, nas várias camadas de seus textos, aposta em metamorfoses e jogos de linguagem em oposição à literatura moralista e pedagogizante de sua época, incentivando a ampliação intelectual infantil, enquanto denuncia o absurdo da

rigidez do sistema nas divertidas subversões. “Enfim, uma das grandes descobertas literárias de Lewis Carrol foi o ter conseguido romper com o equilíbrio do Real, a partir de sua representação lingüística. Exatamente aquela que faz perdurar os valores, por inscrevê-los nas leis, regras e costumes de cada tempo” (COELHO, 1985, p. 130).

As aventuras de Alice, ao longo das décadas, viraram tema de estudos e material para “discussão e interpretações simbólicas, lingüísticas, filosóficas e psicanalíticas [...] transformando Lewis Carrol num dos autores ingleses mais debatidos de todos os tempos.” (MENDONÇA, 20--, p. 52). Nas intraduzíveis relações idiomáticas a obra também perdeu parte de sua comicidade e de seu sentido, próprios de uma época e região. Nem por isso, porém, perdeu sua atualidade no sentido da ruptura com o comum, com base na qual foi concebida.

Às portas do século XX, Oscar Wilde (1856-1900), outro importante escritor inglês, utilizou-se da ironia para denunciar as mazelas de sua época:

[...] quanto mais se sabe sobre a cultura inglesa da época vitoriana [...], ou quanto mais se conhece a vida e obra de Oscar Wilde [...], mais claro fica como a questão dos gêneros e das representações sexuais era central e decisiva na cultura e na política do período. Afinal, foi exatamente por confrontar a rigidez opressiva dessas representações, dos quadros de valores morais que elas fixavam e das práticas de discriminação que impunham que Oscar Wilde foi pessoalmente punido, sendo ambos, ele e sua obra, banidos do convívio público por um longo tempo” (SEVCENKO, 1996, p. 58).

De sua obra, destaca-se aqui a história destinada ao público infantil *O príncipe feliz*, da coletânea *O príncipe feliz e outros contos*, de 1888. Trata-se da história de um pássaro que se torna companheiro de uma estátua e de como esta o prende ao seu lado, com inúmeros pedidos de caridade, levando-o, de forma

indireta, à morte. Wilde, assim, problematiza os laços de amizade e o quanto neles pode haver de mórbido interesse. Só isso já lhe justifica uma posição desreificadora<sup>12</sup>, posto que isso não se diz diretamente; é ao imaginário da criança que essa posição crítica se entrega.

Como lembra Coelho (1985, p. 108): “A partir do Romantismo (1ª fase da Era Romântica), vemos que em todas as nações européias e americanas, com maior ou menor ênfase, cresce rapidamente o número de autores e de grandes obras [...]”. A influência europeia perdurou por muito tempo nas formas e estilos, como pode se notar, por exemplo, na literatura norte-americana em formação: “A paisagem européia continuou a ser por muito tempo aquela que os construtores da nova pátria verdadeiramente sentiam, aquela que descreviam aos seus filhos, aquela que vinha descrita nas páginas dos livros que trouxeram para ler.” (NABUCO, 2000, p. 11). Também sob uma moral protestante calçada em um puritanismo de valores exercitados de forma prévia, montaram-se os alicerces da nova nação, na qual “os sermões exerceram o papel que hoje cabe aos jornais, às universidades, ao rádio, à televisão e às conferências” (NABUCO, 2000, p. 11).

A ascendência religiosa marcou inconfundivelmente a literatura norte americana com suas caças às bruxas e pecadores; logo, graças ao terror destinado às criaturas pagãs, “a Fantasia demorou a encontrar um caminho para se firmar” (SILVA, 20--, s/ p.). Entre os autores que se inspiraram naqueles episódios de perseguição, sobressai-se o escritor Nathaniel Hawthorne (1804-1864), com sua conhecida novela *A letra escarlate*, retratando o castigo dado às mulheres adúlteras;

---

<sup>12</sup> Desreificação, aqui, está em oposição à expressão reificação (“coisificação”). Ou seja, “coisificar” é justamente o que faz a indústria cultural acerca dos itens que a compõem e que necessariamente pediriam uma reflexão crítica – “coisificados”, estes itens são tomados sem exercício crítico. Portanto, esta questão, a da “desreificação e reificação”, é cara às análises de Theodor W. Adorno.

entre outras obras, ele escreveu também vários livros infantis, dos quais se destacam duas adaptações de mitos gregos: “*A Wonder Book for Girls and Boys*” (“*Um Livro de Maravilhas para Meninos e Meninas*”), 1852 e “*Tanglewood Tales*” (“*Histórias de Tanglewood*”), 1853. De acordo com estudo de Silva (20--, s/ p.): para Brian Attebery, a história da Fantasia Norte-Americana começa com as duas obras de Hawthorne, enquanto que para o folclorista Jack Zipes, o precursor dos contos de fadas americanos e pai da Literatura Infantil Norte-Americana seria Frank Stockton, autor da coletânea de histórias infantis *Ting-a-ling*, publicada em 1867, no qual evita o tom didático e moralizante dos contos infantis de seu tempo. “Todavia ambos os estudiosos concordam em um ponto: foi com L. Frank Baum e seu *O mágico de Oz* (1900) que a Fantasia norte-americana tomou uma nova direção abandonando as temáticas européias.” (SILVA, 20--, s/ p.).

A história *O Mágico de Oz*, de Baum, ilustrado por W. W. Denslow, passou por inúmeras adaptações fílmicas, musicais e teatrais. Como em *Alice no país das maravilhas*, a história conta as aventuras de uma garota transportada para um estranho mundo mágico. Dorothy é levada por um ciclone à Terra de Oz e, ao querer regressar, deve seguir a estrada de tijolos amarelos rumo à cidade das Esmeraldas em busca do “grande e misterioso” mágico, único que poderá ajudá-la. No caminho a menina encontra um espantalho que quer um cérebro, um homem de lata que quer um coração e um Leão covarde que almeja ser corajoso. Ao fim da história, no encontro com o mágico, o que se descobre é que ele é um homem comum, sem poderes sobrenaturais.

O que ocorre então é uma desmistificação de uma instância externa ao sujeito a lhe passar virtudes, e que elas estariam dentro de cada um. Mas o

importante na narrativa é como Baum faz este trabalho sutilmente, ou seja, sem explicações cabais ao leitor infantil. Assim, mais uma vez, o sentido não se dá de maneira ostensiva; está subliminarizado no interior da prosa, avivando o exercício crítico singular da criança.

### 1.5 SÉCULO XX: EXPERIMENTAÇÃO E INSTIGAÇÃO NA NARRATIVA INFANTIL – A CRIANÇA E SUA DIMENSÃO EXISTENCIAL

No século XX, dá-se, segundo Coelho (1985, p. 109): “A descoberta da *qualidade* específica do *ser criança* ou do *ser adolescente* (como estados biológicos e psicológicos [...])”. Neste período, entre outras formas literárias – pois é evidente que é este um momento rico em experimentações narrativas (o surrealismo, por exemplo, e muitas outras vanguardas) – são também produzidas obras carregadas de certa razão científico-instrumental próprias da época. Em maior ou menor grau esta influência se estende à narrativa infantil.

No Brasil do início do século XX a produção literária e didática voltou-se à prescrição de ideais padronizados (reprodução de comportamentos) utilizando-se de temas nacionais, numa tendência homogeneizadora via internalização de uma identidade pátria. Percebe-se o firme objetivo em difundir imagens de grandeza e riqueza enaltecedora do Brasil – principal protagonista das histórias.

Mas é também possível encontrar produções dedicadas à infância capazes de romper com a tradicional postura pedagógica da época, atravessada pela criatividade e pelo estímulo ao exercício do pensamento. Por exemplo: em meados de 1916, através de cartas trocadas com um amigo, o escritor Monteiro Lobato, ao

citar Esopo<sup>13</sup> e La Fontaine<sup>14</sup> – autores que escreviam em versos e para adultos, mas já inúmeras vezes adaptados, inclusive às crianças – observa a necessidade da aproximação desses discursos ao universo infantil (neste caso, de um fabulário de outra realidade espaço temporal para o brasileiro):

[...] vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. [...] Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que as nossas crianças podem ler? [...]. (LOBATO citado em COELHO, p. 186)

Monteiro Lobato demonstra não pensar na realização de uma adaptação feita de um simples ato de transposição. Há em sua obra incentivo ao espírito curioso, criativo e inquiridor da criança, quando, em suas histórias, traz a mitologia, as lendas ou outros clássicos da literatura ao contexto e às situações vividas pelas personagens do *Sítio do picapau amarelo*.

Assim, Lobato, em certa medida, se faz próximo das vivências cotidianas desse universo infantil – tal contexto vai ao encontro do que diz Benjamin:

---

<sup>13</sup> “[...] não se sabe se Esopo, um suposto escravo grego, existiu ou não, mas o certo é que as histórias a ele atribuídas vêm sendo contadas e recontadas há mais de 2500 anos. Sempre curtas e bem-humoradas, na maioria dos casos as fábulas de Esopo têm como protagonistas os animais e são reflexões sobre comportamento e costumes do cotidiano dos homens” (ASH & HIGTON, 1994).

<sup>14</sup> “A Jean La Fontaine (1621/1692) coube o mérito de dar a forma definitiva, na literatura ocidental, a uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste dos tempos: a *fábula*. Embora escrevendo para adultos, La Fontaine [...] tem sido leitura obrigatória das crianças de todo mundo.” (COELHO, 1985, p. 60).

A fábula, em seus melhores momentos, pode ser um produto espiritual de grande profundidade, mas só raramente seu valor é percebido pelas crianças. Podemos duvidar de que os jovens leitores a apreciem por sua moral ou a utilizem para formar sua inteligência, como uma certa sabedoria que tudo ignora sobre a infância algumas vezes supõe, ou deseja. As crianças se divertem muito mais com os animais que falam e agem como homens que com os textos mais ricos de idéias. (BENJAMIN, 1994, p. 238)

Antes do projeto das adaptações fabulares, todavia, Lobato, em 1920, lança pela sua editora, em volume cartonado e ilustrado por Voltolino, *A menina do narizinho arrebitado*. A obra é classificada como livro de figuras, incluindo-se nas novas diretrizes pedagógicas da época, a dar relevância à imagem nos livros infantis. Sua aceitação foi imediata, ao que parece ser a causa, o propósito levado a cabo pelo escritor na escolha do caminho para se alcançar o público infantil. Como explica Coelho (1985, p. 187, ênfase da autora): “Seu sucesso irrestrito entre os pequenos leitores decorreu, sem dúvida, de um fator decisivo: eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação *familiar e afetiva*, que era subitamente penetrada pelo *maravilhoso* ou *pelo mágico*, com a mais absoluta naturalidade.”

Na percepção de Perrotti (1986, p. 60), a brasilidade que alguns autores queriam impor aos futuros cidadãos, através de sua literatura, acaba por atingir, em certa medida, também Monteiro Lobato, ainda que seus textos literários superem o didatismo pragmático dos demais. Citando ensaio de Zinda Maria Carvalho de Vasconcelos, o autor esclarece:

Lobato, apesar de se desesperar “com a tendência nacional a esconder os problemas sob capas de retórica ufanista”, tem também um projeto nacional definido ao escrever para crianças. Pretende o autor do *Sítio do Picapau Amarelo*

“transmitir o sentimento das coisas da terra”, conforme suas próprias palavras a Godofredo Rangel; pretende formar homens livres, capazes de retirarem o país de sua condição subdesenvolvida. (VASCONCELOS citada em PERROTTI, 1986, p. 60)

O fator importante na narrativa de Lobato, que vai ao encontro do que se quer ressaltar aqui e ao longo desse trabalho, é a diferença com que ele propõe transmitir algum ensinamento às crianças, contribuindo para seu espírito crítico:

[...] “não se passa tanto no plano do conteúdo transmitido mas no modo como essa transmissão se dá, o que já é consequência de uma atitude radicalmente diferente face ao destinatário: a de quem considera as crianças não como objetos a moldar mas como sujeitos a educar”. Em uma palavra, em Lobato, o artista não sucumbe ao educador. (VASCONCELOS citada em PERROTTI, 1986, p. 61)

No Brasil da década de 1930 instaura-se um antagonismo entre realidade e imaginação, devido à realidade vigente no país e aos confrontos entre ensino laico e religioso, levando “certos setores educacionais a se colocarem contra a Fantasia na Literatura Infantil e a exigirem, em seu lugar, a Verdade, o Realismo” (COELHO, 1985, p. 199). No entanto, a produção literária apresentou uma variedade de narrativas: as “de *pura fantasia* [...]; as da *realidade cotidiana*; as da *realidade histórica* [...]; as da *realidade mítica* e as do *realismo maravilhoso*” (COELHO, 1985, p. 199, ênfase da autora), abrindo campo ainda para os jornaizinhos infantis como *O tico-tico*, entre outros. A polêmica contra a fantasia segue até a década seguinte, e incentiva uma literatura “exemplar” direcionada às escolas.

Nas palavras de Nelly Coelho, nos anos 40, a produção de uma literatura comprometida com a educação pragmática da criança teve, neste momento, a obra de Lobato – pela atmosfera libertária e a sua ênfase à fantasia e à imaginação – em

certas circunstâncias, como nociva à formação da criança. Por causa da “[...] tendência construtivista do momento, os livros literários, destinados às tarefas escolares, pertenciam predominantemente à área da informação (palavra essa que se vai tornar *mágica*, para a sociedade-de-consumo que se expande [...])” (1985, p. 204). Nesta fase, a linguagem ágil de Lobato é, em certa medida, trocada por outra artificial, cheia de diminutivos e estereótipos vazios.

Pesa-se, porém, não ter havido um aliamento total ao discurso pedagógico reificante; e neste rumo, a produção literária dos anos 50 vai livrando-se da pregação do realismo estreito imposto, dá vazão a histórias mistas de realismo e imaginário e, por já não se destinar mais unicamente às salas de aula, transforma-se em entretenimento.

A partir da segunda metade do século XX há um maior surgimento de obras que visam ampliar o exercício existencial do público infantil. No entanto, é lícito observar que, como em todas as épocas, esta também compartilha, em diferentes graus, de uma produção literária objetificadora. Mas o foco, aqui, justamente centra-se em algumas produções literárias destinadas a esse público e que se destacaram por seus discursos menos objetificantes. Carregadas de um sentido mais aberto e menos prévio, nelas nem tudo se quer em chave de sentido que se dirija de maneira explícita. Assim, o leitor infantil, principalmente por aquilo que não é dito (ou se é, não se dá de forma direta) depara-se em parte com seu próprio imaginário. Uma chave de compreensão que não é ela um sentido que se desvelaria unicamente no interior da autoridade autoral. Por conta destas explicações, e por entender que são assemelhadas por terem as características acima descritas, é que foram aproximadas, independentemente de tintas territorialistas e marcas temporais, obras

como: *Discurso do urso*, de Cortázar; *A árvore generosa*, de Silverstein; *A vida íntima de Laura*, de Lispector; *Corda Bamba*, de Bojunga; *Guerra dentro da gente*, de Leminski; *O menino quadrado*, de Ziraldo; e *Odeio meu ursinho de pelúcia*, de Mckee.

Os anos 1960 foram marcados por movimentos sociais e acontecimentos históricos importantes, voltados a mudanças e rupturas dos valores vigentes na época; seus reflexos fazem-se percebidos também na literatura infantil. Assim, tanto o conteúdo quanto a forma do livro para crianças (não considerados como duas coisas totalmente dissociadas) sofreram adaptações graduais. Peculiaridades temáticas e estruturais são assinaladas aqui, com o objetivo de demonstrar, neste panorama, rupturas e novas fundações dos modos de narrar para a criança.

Tomada como principal obra a ser analisada neste trabalho, *Onde vivem os monstros* – cujo título original é *Where the wild things are*, lançada em 1963 nos Estados Unidos, por Maurice Sendak (1928 –) reconhecido escritor e ilustrador – é considerada um marco atemporal por sua forma, cujos textos e imagens se complementam, produzindo conteúdos carregados de instigação.

Sendak, na história, consegue “entrar” na cabeça de uma criança e assim cruzar, sutilmente, supostas fronteiras do real e do fantástico, ampliando o imaginário do seu leitor. Max, o protagonista, é um menino que, por estar fazendo bagunça pela casa, é mandado por sua mãe para o quarto sem jantar. Mas, de lá, ele atravessa o mar num barquinho até chegar à ilha dos monstros, da qual se torna rei. Sucedem-se então situações, que levam a se instalar na obra uma reflexão de valor existencial.

Em 1964, com este livro – o primeiro de uma trilogia que inclui *De noite na cozinha* (1970) e *Lá fora logo ali* (1981) – Sendak recebe a Medalha Caldecott e, em reconhecimento à qualidade do conjunto de sua obra, em 1970, o prêmio Hans Christian Andersen de Ilustração. No Brasil, sua primeira publicação se dá em 2001, com o título *Onde as coisas selvagens estão*, e a segunda, em 2009 (sob a supervisão do próprio escritor) como *Onde vivem os monstros*. Neste mesmo ano, nos Estados Unidos (no Brasil, início de 2010), é lançada a adaptação fílmica homônima, com direção de Spike Jonze e co-roteiro de Dave Eggers. Apesar de mais conhecida, esta não é a única adaptação de *Onde vivem os monstros*, de Sendak. Em 1973, o diretor Gene Deitch realizou um curta animado<sup>15</sup> utilizando-se das imagens (ilustrações de Sendak) e da sequência destas, como dispostas no livro, montando uma espécie de livro animado.

Sobre a adaptação de Jonze, é importante falar que Sendak, ao ser consultado, não aprovou o modo literal com que o diretor lidou com o espaço. Essa questão, portanto, será abordada de maneira mais detalhada no capítulo três desta dissertação. Há de se citar, ainda, uma terceira adaptação, agora em uma espécie de caminho inverso, do filme para a literatura. Trata-se do livro *Os monstros* (2009) de Dave Eggers, baseado no livro ilustrado de Sendak e no roteiro do filme (escrito pelo próprio autor e pelo diretor Jonze).

Também nos anos 1960 é lançado o livro *Discurso do urso* (*Discurso del oso*) de Julio Cortázar. Publicado em 1962, no volume de contos *Histórias de cronópios e famas*, tornou-se mais conhecido do público adulto. A história ganha nova edição no Brasil em 2009, ilustrada por Emilio Urberuaga – artista plástico

---

<sup>15</sup> A animação de Gene Deitch da obra *Onde vivem os monstros* pôde ser vista através da internet no endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=biMQAj5MUjU>, porém, foi retirada devido à reivindicação de direitos autorais.

espanhol e ilustrador de livros infantis e juvenis – e adaptada por Celina Carvalho, também responsável pela composição do projeto gráfico.

A linguagem sucinta do pequeno conto é apresentada em vinte e duas páginas, nas quais o espaço torna-se metáfora do conteúdo. Uma metáfora de cunho existencial traz a história de um urso profundo observador da natureza humana. A história abre: “Eu sou o urso dos canos do prédio.” (CORTÁZAR, 2009, p.1). Esse urso leva a vida dentro deles, mantendo-os limpos com suas andanças. Nesse vai e vem, ouve conversas e explora o cotidiano dos moradores com curiosidade e audácia.

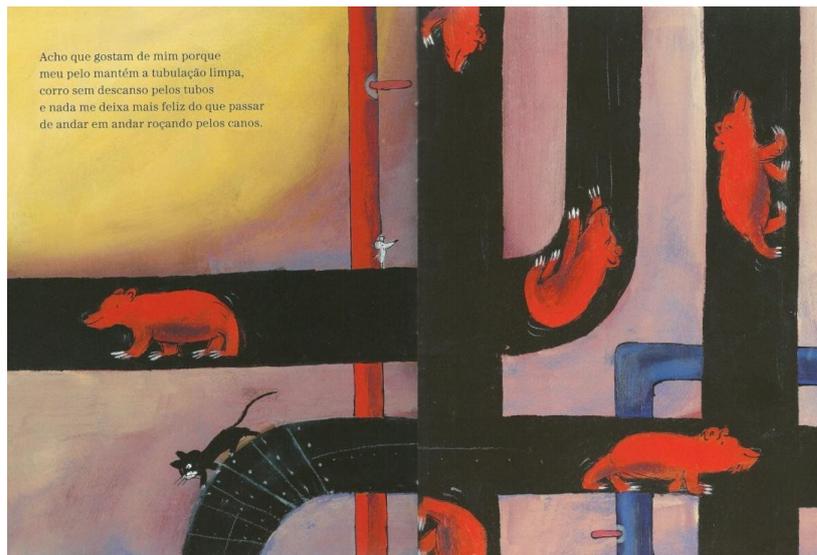


Figura 04 – *Discurso do urso*  
Fonte: *O discurso do urso* (CORTÁZAR, 2009).

Às vezes, o urso até arrisca enfiar uma pata pela torneira, soltar um grunhido ou espiar a escuridão dos quartos e observar as pessoas enquanto dormem:

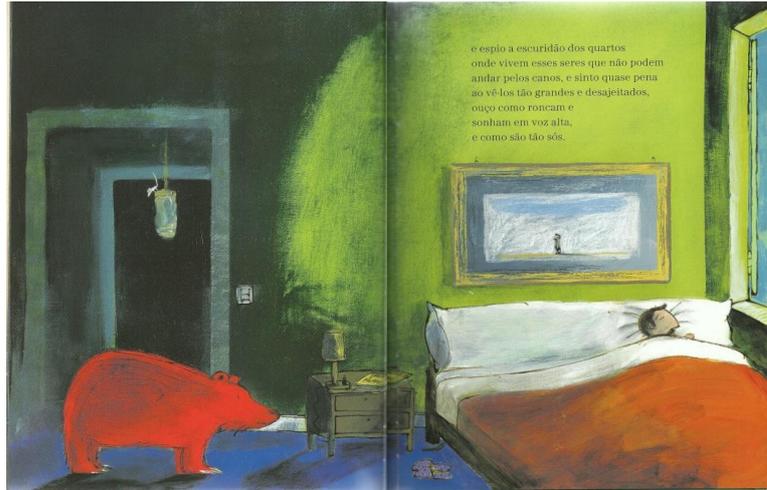


Fig. 05 – *Discurso do urso*  
Fonte: *O discurso do urso* (CORTÁZAR, 2009).

Numa profunda reflexão sobre o cotidiano, as ilustrações integram-se a esta situação silenciosa da complexidade da alma humana. Ao olhar a vida daquelas pessoas, esse urso não cumpre o papel de um simples *voyeur*, pois os canos por onde circula podem bem representar o interior da alma humana, que ele perscruta com atenção: “Quando lavam o rosto de manhã, eu lhes acaricio as bochechas, dou-lhes uma lambida no nariz e vou embora, com uma leve sensação de ter-lhes feito bem.” (CORTÁZAR, 2009, p. 23). O urso tem uma visão da subjetividade do outro e de si mesmo, por suas lucubrações; suscitando na criança o entendimento de que o mundo de cada sujeito se forma, em boa parcela, desta subjetividade particularizada em cada um (marca sempre singular) sendo um elemento que não pode caber em uma descrição meramente generalista.

Em 1964, outro escritor e ilustrador norte americano, Shel Silverstein (1930-1999) lança a obra infantil *A árvore generosa*. Silverstein – influenciado pelo contexto da Segunda Guerra Mundial (serviu ao exército norte-americano na Coréia nos anos 50) – viveu a contracultura da década seguinte como um ativista de

valores contra o uso de armas, o excesso de consumismo e a destruição da natureza. Esse engajamento transparece sutilmente em suas histórias, através de questões complexas que envolvem posturas de vida sempre tratadas com grande sensibilidade.

Seu estilo minimalista revela traços simples na cor preta, que, entrelaçados a delicadas narrativas, contrastam com uma primeira ideia pejorativa de simplicidade. Ao utilizar-se de cores (verde e vermelho) unicamente na capa de *Uma árvore generosa*, subliminarmente o paratexto dá indícios de um caráter ecológico na obra, mas que, logo se vê, vai além de uma única mensagem chapada ou super codificada.

Silverstein conta a história da relação de amizade entre uma árvore e um menino. A árvore é a amiga amorosa que dá tudo ao menino: suas folhas, seus frutos, sua sombra. O menino também ama a árvore, a grande companheira de todos os dias: sobe em seu tronco, pendura-se nos galhos, brinca de esconde-esconde. Até que vai crescendo, se torna adolescente, depois adulto. E, pouco a pouco, deixa a amiga de lado. (APROMAC, 2010). É uma fábula sobre a amizade, a ecologia e a passagem para a vida adulta, na qual Silverstein guarda uma dimensão reflexiva, portanto não estandardizada (não reificada) ao leitor, quando descortina, na relação homem e natureza, uma ideia de finitude. A passagem do tempo marca a integração de uma ordem natural do movimento da vida, com seu começo, meio e fim.



Figura 6: *A árvore generosa*  
Fonte: <http://www.apromac.org.br/ea002.htm>

Também no Brasil surgem obras literárias infantis com ênfase ao trato da subjetividade de seus leitores alvo. Os anos 70 são exaltados por estudiosos como Nelly Coelho e Edmir Perrotti, por ser época marcante neste sentido. Nas palavras de Coelho:

[...] a par de inúmeros “continuadores” que seguem nas trilhas batidas, surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: *experimentalismo* com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma *literatura inquieta/ questionadora*, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa Sociedade está assentada. (COELHO, 1985, p. 214, ênfase da autora)

Porém, por trás de um bem intencionado início de período de mudanças no discurso da literatura infantil brasileira, querendo-se por menos objetificador, continuou-se em muitos casos (e até em tempos atuais) o emprego de uma fala, de certa forma, impositiva, na qual o jovem leitor ainda não teria conquistado espaço para o seu livre exercício reflexivo. Perrotti (1986, p. 118) apresenta este processo, “a oscilação entre a tradição e o novo”, através da análise comparativa de obras de três reconhecidas autoras (Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Fernanda Lopes de Almeida) segundo ele, empenhadas “na renovação”, mas que, num primeiro momento, praticaram o que chama de “utilitarismo às avessas” – com um discurso questionador, mas que, em contrapartida, apresentava todas as respostas prontas à disposição do leitor.

Do conjunto de escolhas do autor (para ilustrar seu estudo comparativo) são tomadas aqui, da obra de Ruth Rocha, as histórias: *Marcelo, marmelo, martelo* (1976) e *O que os olhos não vêem* (1981), como “uma amostra pequena, mas

significativa, que comprova a [...] mudança em direção à nova tendência discursiva que nos anos 70 emergiu [...]” (PERROTTI, 1986, p. 118) no panorama da literatura brasileira.

*Marcelo, marmelo, martelo* é sobre um menino muito curioso que estava sempre a perguntar sobre tudo: “– Papai, por que a chuva cai? / – Mamãe, por que o mar não derrama? / – Vovó, porque é que o cachorro tem quatro pernas?” (ROCHA, 1976, p. 8). Até que em um dia começou a cismar com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta.
- E por que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu me chamar Marmelo? (ROCHA, 1976, p. 9)

Assim, segundo Perrotti (1986, p. 127): “De pergunta em pergunta [...], Marcelo vai ganhando o espaço familiar, questionando-o e impondo-se.” E chega a inventar uma língua própria: “Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim” (ROCHA, 1976, p. 13). E aí, as coisas começam a se complicar, pois ninguém mais entende o que ele fala. Um dia, a casinha do seu cachorro pega fogo e ele sai gritando: “– Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo! / – O quê, menino? Não estou entendendo nada!” (ROCHA, p. 20, 1976). E a casinha terminou por queimar-se toda. Solidários à tristeza de Marcelo, os pais acabam também por

inventar algumas palavras para dizer que construiriam “uma moradeira nova para o Latildo” (ROCHA, 1976, p. 22).

A história então relatada no pretérito segue com desfecho em tempo verbal presente: “E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem. O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força para entender o que ele fala. E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...” (ROCHA, 1976, p. 23).

Perrotti, em sua análise da construção narrativa de Ruth Rocha, em *Marcelo, marmelo, martelo*, observa-a “afinada com sua época”, pois valoriza: “A) A criatividade da criança. B) O pensamento crítico face às convenções sociais. C) O saber infantil. D) O questionamento de relações de poder que conferem aos adultos autoridade indiscriminada sobre a criança. E) Comportamentos divergentes.” (PERROTTI, 1986, p. 128). Para ele, no entanto, Ruth Rocha, “como na tradição, [...] propõe de forma unilateral modelos exemplares de relações sociais. A diferença é que eles apresentam caráter contemporâneo” (Ibid, p. 129).

É de relevância, neste ponto, reiterar que, para este estudo dissertativo, não é o fato de conter um valor implícito em uma obra que a tornaria reificante, mas sim a sua forma de transmissão, aquela produtora de pensamentos etiquetados, pois não elaborados a partir da criança, apenas introjetados nela. Assim, o que se compreende da ideia de Perrotti, quando fala da mudança dos tempos verbais na história, transformando o desfecho em “discurso”, é que neste momento surge de forma dirigida o que se escamoteou até então: “[...] a produção de um efeito sobre o leitor. Daí a artificialidade dos diálogos, que não se inscrevem na dinâmica dos

acontecimentos, mas são exteriores a eles. E não poderia ser diferente, pois o que pretendem, acima de tudo é ‘servir’, ser ‘útil’.” (PERROTTI, 1986, p. 129).

Mas, Ruth Rocha, em outras obras, faz do seu leitor um partícipe ao dar-lhe espaço para um genuíno exercício elaborativo. Exemplo: *O que os olhos não vêem* – da série: *O reizinho mandão* (1978), *O rei que não sabia de nada* (1980), *Sapo vira rei vira sapo, ou a volta do reizinho mandão* (1983), todas obras metafóricas da então vigente situação ditatorial brasileira – tem-se a história de um rei que é acometido de estranha doença que o impedia de ver e ouvir quem era pequeno e falava baixinho, ou seja, boa parte de seu povo:

Havia uma vez um rei num reino muito distante, que vivia em seu palácio com toda a corte reinante. Reinar pra ele era fácil, ele gostava bastante.	Mas um dia, coisa estranha! Como foi que aconteceu? Com tristeza do seu povo nosso rei adoeceu. De uma doença esquisita, toda gente, muito aflita, de repente percebeu...	Pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem. Mas se fossem pequeninas, e se falassem baixinho, o rei não via ninguém.  (ROCHA, 2010, s/ p.)
---	---	--

Para curar tal doença e ser então percebido, o povo em uníssono, sobre pernas de pau, dirige-se ao castelo. Unidos, transformam-se em um gigante que põe em fuga o rei e sua corte.

Perrotti, assim, analisa a obra:

[...] a narrativa, como na tradição popular do cordel, é construída em redondilhas que, por si, já indicam a preocupação do narrador com seu discurso. Mas o simples uso da narrativa rimada não é suficientemente forte para alertar o pequeno leitor para o caráter da linguagem, sujeita sempre à mediação de um locutor. Assim, além disso, – e antes de se revelar explicitamente –, o narrador realiza diversas intervenções, repetindo, como em um refrão, o provérbio popular “O que os olhos

não vêem”..., indicação clara da existência de uma voz condutora da narrativa [...].  
(PERROTTI, 1986, p. 137)

Sabe-se ser este um texto engajado, porém, mesmo “Assumindo seu próprio discurso, o narrador, apesar dos compromissos com a ‘causa’, deixa um espaço para a reflexão, ao dizer implicitamente que ‘quem conta um conto, aumenta um ponto” (PERROTTI, 1986, p. 138, ênfase do autor).

Eu vou parar por aqui  
a história a que estou contando.  
O que se seguiu depois  
cada um vá inventando.  
[...] (ROCHA, 2010)

Neste importante momento de efervescência para a literatura infantil brasileira, entre muitos autores que o marcaram – e assim continuam através de obras instigadoras em sua maneira de narrar às crianças – estão duas grandes escritoras brasileiras: Clarice Lispector, mais conhecida por uma obra para adultos, e Lygia Bojunga, premiada escritora de literatura infanto-juvenil.

Lispector escreveu quatro livros dedicados ao público infantil: *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de Laura* (1974) e *Quase de verdade* (1978), publicando ainda uma versão de doze lendas brasileiras, intitulada *Como nasceram as estrelas* (1987). Nas quatro histórias, as personagens principais são animais, todavia, o mais intrigante, não é exatamente o cachorro narrador, o coelho pensante ou a vida simples de uma galinha, mas, como já é de se esperar em Clarice, é uma arguta ironia que se abre ao leitor mirim.

Em *A vida íntima de Laura*, através de uma voz narradora, tem-se acesso à intimidade de alguém, Laura, logo na primeira página, aberta em paradoxo: “Vou logo explicando o que quer dizer ‘vida íntima’. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo o mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa. Pois vou contar a vida íntima de Laura.” (LISPECTOR, 1979, p. 9). Em seguida, num jogo de adivinhação com o leitor, descobre-se que Laura é uma galinha.

A ação da história divide-se entre a narração de detalhes da vida de Laura – galinha que aparentemente leva uma vida tranquila no galinheiro de D. Luísa – e pensamentos divagantes da voz narradora: “Você sabe que Deus gosta das galinhas? E sabe como é que eu sei que Ele gosta? É o seguinte: se Ele não gostasse de galinha Ele simplesmente não fazia galinha no mundo. Deus gosta de você também senão Ele não fazia você. Mas por que faz ratos? Não sei.” (LISPECTOR, 1979, p. 20). Como em suas obras para adultos, também aqui Clarice trabalha a ação de modo a se concentrar muito mais numa sondagem psicológica em sutis camadas: a narradora é alguém que não para de produzir sentido (não uma auto prospecção, mas um sentido verborrágico que dirige a um outro – a galinha Laura) – argutamente construído por Clarice:

Laura é bastante burra. Tem gente que acha ela burríssima mas isso também é exagero: quem conhece bem Laura é que sabe que Laura tem seus pensamentozinhos e sentimentozinhos. Não muitos, mas que tem, tem. Só porque sabe que não é completamente burra ela fica toda prosa e boba. Ela pensa que pensa. Mas em geral não pensa em coisíssima alguma. (LISPECTOR, 1979, p. 10)

A vida particular da galinha se faz atravessada de perscrutações do narrador (sempre acerca de um outro – Laura). Isto envolve reflexivamente a criança leitora,

como no exemplo: “É engraçado gostar de galinha viva mas ao mesmo tempo também gostar de comer galinha ao molho pardo. É que pessoas são uma gente meio esquisitona.” (LISPECTOR, 1979, p. 22).

Entre os vários eventos do enredo, surge também uma relação intertextual implícita às conhecidas frases que iniciam os contos de fadas: “Uma bela noite...” Seguida imediatamente do corte: “Bela coisa nenhuma! porque foi terrível. Um ladrão de galinhas tentou roubar Laura no escuro do quintal” (LISPECTOR, 1979, p. 16). A breve referência é uma forma instigante à percepção dos variados estilos narrativos, levando a criança a diferenciar esta história de um tradicional conto de fadas: inclusive o final feliz, pois é dito que Laura nunca será comida, mas pelo simples fruto do acaso de ser ela boa botadeira; mesma sorte não tem sua prima Zeferina, servida em pedaços e comida com pesares e arroz branco e solto.

A mesma levada, no que diz respeito às abordagens psicológicas, se apresenta nas histórias de Lygia Bojunga Nunes – escritora que conquistou todos os prêmios nacionais e, em 1982, recebeu a mais alta distinção internacional de literatura infanto-juvenil, a medalha Hans Christian Andersen, pelo conjunto de sua obra: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979) e *O sofá estampado* (1980). Hoje ela já tem publicados mais de vinte livros. Sobre sua obra, comenta Perrotti:

[...] a excepcional autora gaúcha acenou sempre, desde *Os colegas*, publicado em 1972, com o discurso da possibilidade, que sempre fez questão de mostrar-se literário, vale dizer, que sempre deixou claro para o leitor estar ele diante de um universo “criado”, de um “artifício” que não se quer “verdade”, que não se quer dogma a ser seguido, ainda que seu universo aponte para direções bem definidas. (PERROTTI, 1986, p. 133)

Os discursos narrativos de Clarice e Bojunga encontram-se no mesmo plano discursivo de Maurice Sendak, quando não se apresentam por condutores absolutos de ideias. Em analogia, faz-se destacada *Corda bamba*, de Bojunga: história da viagem de Maria para dentro de si mesma, como acontece com o garoto Max, de *Onde vivem os monstros*.

É a narrativa sobre uma menina artista de circo, filha de pais equilibristas, dos quais assistiu à morte. Traumatizada com a tragédia, esquece-se de como tudo ocorreu e passa a morar com a avó, longe do mundo ao qual estava acostumada.

A história movimenta-se fluidamente por dois planos: o consciente e o inconsciente de Maria, sem passagens delimitadas entre um e outro, deixando o pequeno leitor trilhar seu próprio caminho pela história fragmentada, tal como as lembranças da pequena equilibrista. O mosaico de reminiscências da menina vai compondo-se através de travessias que faz por uma corda bamba da janela de seu quarto aos prédios vizinhos, deparando-se com janelas, corredores e portas, num mergulho em sua interioridade.

A hesitação entre real e imaginário é mantida pela escritora do início ao fim da narrativa sem prescrever a superação do trauma de Maria, mas aberta à participação da criança leitora.

Alguns fatos que margeiam a literatura infantil marcaram seu início também nos anos 70: a expansão tecnológica em nível mundial e no Brasil – um esquema comercial editorial na escolha dos livros literários e didáticos se movimenta em expressivos volumes. Comenta Coelho (1985, p. 215): “[...] mais forte do que a influência das *diretrizes de ensino* (que antes determinavam o tipo de leitura a entrar nas escolas), se faz sentir hoje [anos 70] a presença das *editoras*, trabalhando junto

aos professores para a *adoção* da literatura que servirá para as *leituras exigidas pelos programas*.”

Assim: a linguagem uniformizada deste mercado continua a se impor até os dias atuais. A expansão tecnológica, popularizada, sobretudo a partir da década de 80, seguida do acesso à internet nos anos 90, representa uma revolução a modificar antigos hábitos, tanto na educação quanto na literatura. O alerta quanto ao uso destas ferramentas de trabalho e estudo, como lembra Coelho, é o perigo da “robotização”, tema já profundamente debatido por filósofos como Walter Benjamin e Theodor Adorno, que entendem a importância utilitária da tecnologia, mas como meio e não fim.

A literatura infantil dos anos 1980 no Brasil é também abordada por Maria da Glória Bordini, no livro *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*, como:

[...] uma fase de reflexão da importância da literatura infantil e juvenil que começa a apontar tendências, caracterizando-se como produção cultural em construção. Também embalados pelo fenômeno de produção em massa as editoras privilegiam os livros infantis, encontrando-se pouca diversidade de exemplares destinados aos jovens com exceção da “série vaga-lume” de grande sucesso. (BORDINI citada em ALVES & PINHEIRO, 2010, s/ p.)

Em meados dessa década, o curitibano Paulo Leminski (1944 - 1989) – autor caracterizado por uma atividade intelectual híbrida, que assimilou elementos da primeira fase do modernismo, como o coloquialismo e o bom-humor, do concretismo e também da poesia oriental, inspiradora de seus haicais – lança duas obras infantis: *Guerra dentro da gente* (1986) e *A lua no cinema* (1988).

*Guerra dentro da gente* (ilustrado por Gonzalo Cárcamo) é sobre a trajetória de Baita, um pobre filho de lenhadores – desde sua infância até a velhice, como poderoso chefe dos exércitos de um reino.

No primeiro capítulo, *A partida*, Baita depara-se com um “velho na ponte que separava a floresta, onde ia buscar lenha, da aldeia onde moravam seus pais” (LEMINSKI, 2006, p. 9). Nesta fronteira, ou lugar de passagem entre os ciclos da vida da personagem, o velho atira uma de suas sandálias nas pedras do rio e ordena que o garoto vá buscá-las, o que Baita faz prontamente. Em seguida é inquirido: “– Quer aprender a arte da guerra?” (LEMINSKI, 2006, p. 9). Então Baita acompanha o velho. Mas a relação entre discípulo e mestre apresenta-se, desde o início, pouco ortodoxa, como no ato do velho em vender o garoto como escravo. Em meio às aventuras, há um constante embate existencial no garoto a virar homem, que tem de se haver com suas contradições abertas também ao leitor de forma não reificada. Discípulo e mestre, na verdade, estão dentro dele.

A guerra faz parte da vida – e está “dentro da gente”. “Se você quiser aprender mesmo a arte da guerra, você tem de conhecer a vida. E a vida só se aprende vivendo.” (LEMINSKI, 2006, p. 25). Baita, mergulhado na vida, traz dentro dele as ambiguidades da existência (é mestre de si mesmo) pois a guerra está dentro dele próprio. Em *Onde vivem os monstros*, essa situação também se mostra, os monstros são monstros que vivem no interior do menino Max.

Ao fim, “Baita, calvo e com a barba toda branca” encontra com o mesmo velho na ponte. Este, “tirou uma sandália e a atirou lá embaixo. – Vá apanhar minha sandália – o velho disse. – Vá você – Baita respondeu. E seguiu caminho” (LEMINSKI, 2006, p. 78). Esta insubmissão indica que Baita implica-se agora em

seus próprios atos e não precisa mais remeter-se a um outro fora de si, ainda que imaginário.

O escritor Ziraldo inicia sua carreira nos anos 50 em jornais e revistas; em 1969 publicou o seu primeiro livro infantil, *Flicts*, e a partir de 1979 concentrou-se na produção de livros para crianças, lançando em 1980 *O Menino maluquinho*, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil, e entre outras criações, em 1989 lançou *O menino quadradinho*: a história de um garoto que morava dentro de uma história em quadrinhos e que um dia... “De repente, o menino quadradinho descobriu que tinha vindo parar do lado de fora dos seus quadrinhos.” (ZIRALDO, 2010, s/ p.).



Figura 07: O menino quadradinho  
Fonte: O menino quadradinho (ZIRALDO, 2005)

Ziraldo cria um percurso que de início contempla imagens muito coloridas, todas molduradas de forma clara em seus limites. Gradativamente, elas vão saindo de cena e em seu lugar entra a linguagem escrita, um código menos pictural. Este percurso vale por si só como reflexão dirigida ao leitor mirim; fazendo-o pensar autonomamente sobre o próprio curso de sua vida e as mudanças que lhe serão inerentes.

Também a obra de David McKee, *Odeio meu ursinho de pelúcia*, publicada em 1994, faz-se valer de ilustrações não somente como complemento ao texto escrito. Nesta, de forma instigativa, várias histórias correm em paralelo: a visita de Brenda e sua mãe à casa de João, e o passeio de ambos com seus respectivos ursinhos pelo bairro, fazem-se acompanhados de um fino jogo de realidade e surrealidade perceptível em fragmentos de narrativas picturais. No decorrer das páginas, o leitor, ao acompanhar as duas crianças, depara-se também com “figuras magrittianas” carregando esculturas de mãos e pés gigantes – elementos plásticos surreais – perpassando o fundo das cenas em uma mesma direção. O estranhamento que a obra pode causar ao leitor é um fator instigativo para a busca das intertextualidades pictóricas apresentadas (no caso, referências à pintura de Magritte: como seus conhecidos homens com chapéu coco) criando aproximação entre criança e arte:



Fig. 08: *Gonconda* – René Magritte (1953).  
Fonte: [http://www.passeiweb.com/saiba\\_mais/arte\\_cultura/galeria/open\\_art/408](http://www.passeiweb.com/saiba_mais/arte_cultura/galeria/open_art/408)

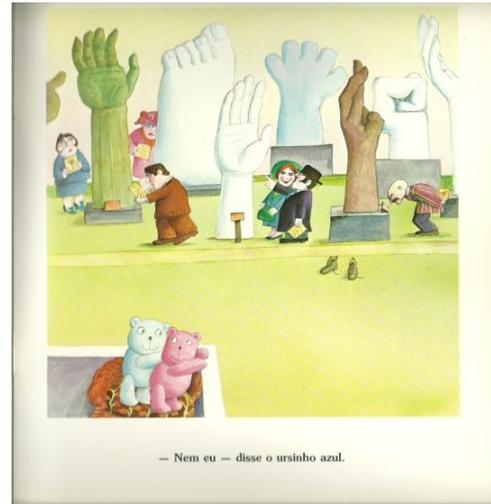


Figura 09: *Odeio meu ursinho de pelúcia*.  
 Fonte: *Odeio meu ursinho de pelúcia* (MCKEE, 1994)

No passeio, Brenda e João discutem sobre seus ursinhos, e, ao voltar para casa, estes é que dialogam entre si contradizendo as crianças em suas pequenas mentiras, representando assim uma outridade capaz de suscitar a autocrítica no leitor infantil. Ainda ao fundo desse diálogo entre os ursos, a dimensão espacial que comporta a história esclarece a passagem das esculturas de mãos e pés: mostra-as já compostas em suas unidades, sendo exibidas em uma exposição de arte. Antes desse desfecho, porém, o leitor criança pôde fazer-se em contato com um tipo de estranhamento a essa ordem lógica estabelecida (mãos e pés flutuavam em uma transição absolutamente surreal): uma cara experiência de relativização da realidade, possibilitadora de um outro ponto de vista. O que agora ele pode tomar como encerrado em uma normalidade lógica pôde outrora ver-se pelo ponto da subversão e da surpresa.

## 1.6 SÉCULO XXI: NOVIDADES E RESGATES

No século XXI, além de se haver com um novo modo de leitura, o virtual, também se destacam inúmeros relançamentos – tanto de clássicos da literatura universal adaptados à linguagem infantil: *Ilíada*, *Odisséia*, *Os Lusíadas*, *Hamlet*, entre outros, quanto de obras infantis (Cortázar – *Discurso do urso*, Leminski – *Guerra dentro da gente*, Oscar Wilde – *O fantasma de Canterville*, Tchekhov – *Kachtanka*, Tolstói – *Fábulas*, etc.) – além de um crescente volume de títulos inéditos.

Obras como as da autora e ilustradora belga Kitty Crowther, considerada uma representante dos autores infantis transgressores do momento pelo crítico Peter Hunt (GONÇALVES F., *O Estado de S. Paulo*, p. S.3), representam parte da produção literária contemporânea de relevo. Em 2007 ela lançou o livro *Meu amigo chamado Jim*, no qual trata de assuntos como a dificuldade em se lidar com as diferenças, a discriminação racial e sexual, o valor da amizade e o hábito da leitura. Tratar de assuntos muitas vezes considerados tabu ao público infantil não necessariamente é indício de uma obra desreificadora, mas, nas mãos de Crowther, estes temas afetam a criança de modo que lhe permite acolher determinados valores, em parte, por sua própria conquista laborativa. A história trata de dois pássaros gays que se amam: uma gaivota que mora próxima ao mar (Jim) e um melro da floresta (Jack). Ambas se conhecem por acaso, e tem de enfrentar o bico torto das outras aves.

O discurso escrito alia-se ao pictórico, em um “texto em que os componentes verbal e visual carregam ambos a narrativa, em lugar de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro” (HUNT, 2010, p. 193).

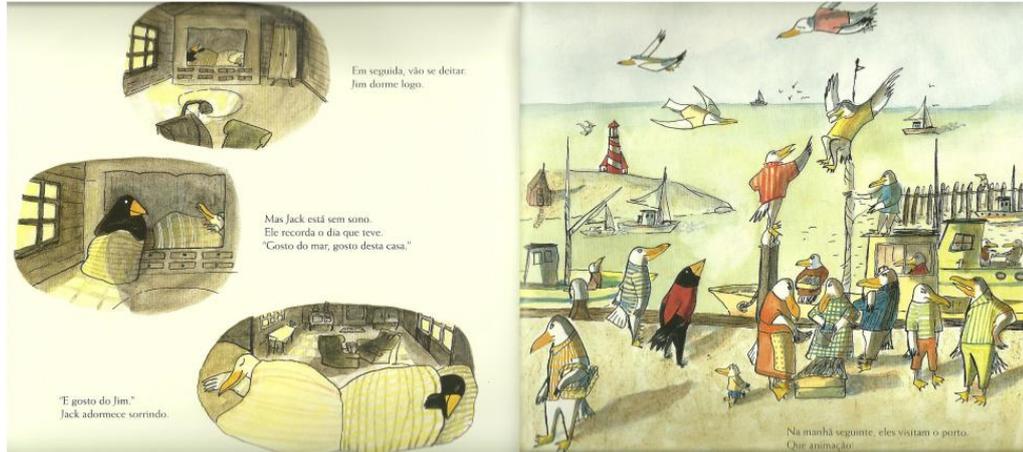


Figura 10: *Meu amigo Jim*  
 Fonte: *Meu amigo Jim* (CROWTHER, 2007)

Outra obra digna de nota, lançada em 2008, que vai neste rumo é a de Suzy Lee, só que neste caso é apenas o pictural que fala. O livro *Onda* não tem texto; a história se desenrola na leitura das ilustrações, no imaginário do leitor. As imagens relatam o primeiro encontro da menina com o mar, em alguns traços a carvão e tinta. A abertura estimulante oferecida à criança a faz ler pelo pictural uma história que convencionalmente se produziria via meio escritural. Não só a forma incita, mas também o seu conteúdo:

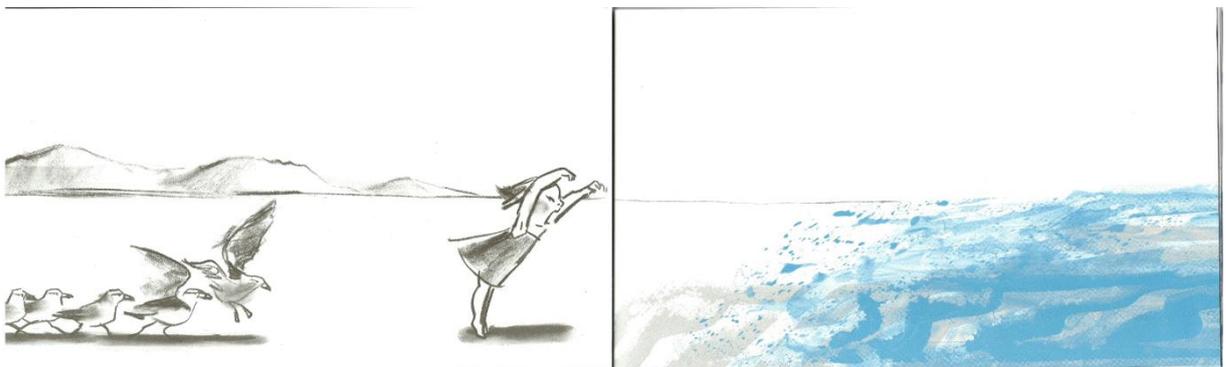




Fig. 11 – *Onda*  
 Fonte: *Onda* (LEE, 2008)

A menina interage com um ente físico, o mar, dando-lhe imaginativamente contornos antropomórficos – ele mostra-se bravo em determinados momentos, como se sua emoção afluísse, mas plácido e contemplativo em outros.

Entre os relançamentos neste início de século, destaca-se aqui o clássico infantil de 1939, *Os gatos*, de T. S. Eliot (relançada em 2009 e no Brasil em 2010). Trata-se de uma coletânea composta de 15 poemas a exibir “um humor grotesco nonsense” (BRITTO, 2010, p. 3) e estímulo às crianças ao haverem-se com novas palavras e profusão de intertextos.

As personagens – Sara Sarapinta, a ordeira gata malhada; Zaragato, um capitão tirano; Rim Tim Tantã, que só age por sua vontade; a dupla de desajustados Mirangéli e Kalbinôni; o respeitado Deuteronômio; o presdigitador Mister Mistofélis (misto de Felino e de Mefisto); o gato ruço misterioso MacAnália; o grande gato ator de porta de teatro, Gogó; o *bon vivant* Colosso; o ferroviário Agapito e o gato Alípio – formam não só um engraçado retrato do comportamento felino, mas levam o pequeno leitor a refletir a partir deles. No primeiro poema, *Dar nome aos gatos*: “O nome dos gatos é um assunto matreiro, / E não passatempo dos dias indolentes; / Podem me achar doido igual a um chapeleiro / Mas um Gato tem TRÊS NOMES

DIFERENTES” (ELIOT, 2010, p. 9), tem-se não só o intertexto com a obra de Lewis Carroll (*Alice no país das maravilhas*) na alusão ao chapeleiro maluco, mas encontra-se também um pensamento arguto sobre a linguagem, quando o gato pensa sobre seu nome: “E ele pensa, e pensa, e pensa no seu nome: / No inefável afável / inefanifável / Fundo e inescrutável sentido de seu nome” (ELIOT, 2010, p. 11). Em *O último pulo de Zaragato*, o gato conquistador, guerreiro e tirano, acende pela força bruta e decai pela mesma via. De forma bem humorada, o exercício do poder se põe como peça de reflexão.

O que se faz notada ainda, principalmente nesta obra, é a questão da tradução; no caso, de poesia infantil e ainda de renomado autor. Segundo Paulo Brito (2010, p. 3) a tarefa torna-se dupla, pois deve atender as expectativas do público infantil e adulto. Mas, para ele, o poeta Ivo Barroso consegue, além de resolver os impasses das referências inglesas sem descaracterizá-las, manter a comicidade e as rimas, fundamental em poesia infantil.

Quanto à tendência da leitura virtual, já completamente integrada ao cotidiano, tanto adulto quanto infantil, obviamente não poderia deixar de ser aqui mencionada. Mas o que se deve levar em consideração é que a tecnologia computacional é apenas um suporte (uma ferramenta), portanto, meio, não devendo ser tratada como fim em si mesma. O incremento tecnológico por si só não é garantia da sustentação de uma ação estimulante no leitor, visto que o que interessa para este trabalho dissertativo é o papel produzido pelo conteúdo e pela forma em favor da instigação intelectual da criança (ofertando-lhe uma visão desreificada) – abordada mais detalhadamente no próximo capítulo, quando são tratadas as visões de Benjamin e Adorno acerca deste tema.

## 2. BENJAMIN E ADORNO: A QUESTÃO DO EXERCÍCIO CRIATIVO NO TOCANTE AO ATO DA NARRAÇÃO

A propositura em evidenciar a literatura infantil como espaço ao exercício crítico da criança – cujo objeto aqui é o livro *Onde vivem os monstros* – alia-se às teorias filosóficas de Benjamin e Adorno, principalmente por intermédio de textos como: *Livros infantis antigos e esquecidos*; *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*; e *Rua de mão única*, do primeiro autor; além de *Dialética negativa* e *Dialética do esclarecimento*, do segundo.

Atenta-se que, cada um, ao seu modo, pleiteia uma formação que qualifique o indivíduo para um exercício crítico e autônomo. Ao pensarem criticamente o progresso das sociedades capitalistas e um determinado modelo de racionalidade<sup>16</sup>, foram ao fundo de inúmeras questões do homem, direcionando seus pensamentos, por vezes, ao período da infância – a ser compreendido não apenas como um período cronológico, mas principalmente como espaço privilegiado às suas reflexões.

Benjamin compreende o ser criança como sujeito ainda não totalmente pautado pela rigidez de um mundo administrado, do qual também fala Adorno, e que, por sua vez, vê na educação, já da primeira infância, uma possibilidade de formar indivíduos autônomos. Ambos, assim, refletem sobre a refundação de hábitos massificados.

As questões por eles levantadas chegam ao início do século XXI bastante atuais no sentido em que coloca Seligmann-Silva (2010, p. 11): “Não [...] de um ponto de vista meramente pragmático, pois a filosofia destes autores nunca pretendeu ser atual neste sentido. Para eles, a atualidade tinha a ver com a

---

<sup>16</sup> Tributária do processo de esclarecimento pela razão – que tudo quer explicar baseado na técnica e no procedimento lógico.

capacidade de uma ideia ir ao encontro de seu presente de modo a possibilitar uma mudança”. Trazê-los ao encontro deste tempo, portanto, é também uma forma de debater a capacidade crítica – nesse trabalho, especificamente o exercício crítico da criança, através de textos que lhes sejam instigantes, caso de *Onde vivem os monstros*.

## 2.1 BENJAMIN – A CULTURA, A EDUCAÇÃO E O PEQUENO LEITOR

Crítico atento à cultura de seu tempo, Walter Benjamin (1892 - 1940) é considerado um dos mais expressivos intelectuais do início do século XX. Esse filósofo alemão, judeu, teólogo e marxista, por seu fim trágico<sup>17</sup>, têm normalmente vida e obra indissociadas. Dono de uma fortuna teórica vigorosa e multifacetada sobressai-se por suas agudas análises sobre a vida moderna e suas tendências:

Benjamin, impregnado com as questões de sua época e sensível às mudanças em curso, em sua crítica à modernidade denuncia o empobrecimento da linguagem expressiva, do intercâmbio de experiência, da capacidade de narrar e de estabelecer elos de coletividade, a substituição da experiência pela vivência, a perda da aura da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Todas estas mudanças, que para o autor instauraram uma nova barbárie, vão se exacerbar no mundo contemporâneo, trazendo novos textos, nova organização espaço-temporal e, conseqüentemente, novos signos. (CORSINO, 2009, p. 221)

Avesso a ordenamentos conclusivos, Benjamin observou na ideia de progresso puramente tecnicista da era industrial, o automatismo e o empobrecimento da experiência humana, assim como a transformação da linguagem em mero instrumento de comunicação: “[...] a linguagem expressiva foi

---

<sup>17</sup> Walter Benjamin suicidou-se em Port Bou, na fronteira da França com a Espanha, em 26 de setembro de 1940 – em fuga da Gestapo – ao se deparar, após longa e exaustiva caminhada, com essa passagem fechada.

totalmente devorada pela linguagem informativa, instrumental, fragmentada, por uma textualidade que não constrói elos de significação. Eis um dos custos do progresso que torna o mundo desnaturalizado.” (CORSINO, 2009, p. 236).

Em sua refutação, Benjamin propõe “escovar a história a contrapelo”: um modo de tirar a tradição do conformismo; pois vê o passado como algo inacabado sobre o qual o presente deve agir. Aliás, para esse pensador, o tempo é o tempo da reflexão, que não se divide em passado/presente/futuro, é sempre o tempo presente do exercício crítico. Ele “[...] insiste em que se perceba que a história, mais do que um relato sistematizado contido nos livros, é um processo social, cultural, econômico e político, em que estão imersos e atuando os homens e as suas produções” (PEREIRA, 2009, p. 270 e 271) – confirmando assim, uma nítida visão contrária à monumentalização histórica.

### **2.1.1 A oralidade e a textualidade como lugares de criticidade e acriticidade**

A teoria benjaminiana apresenta-se em diversos ensaios e fragmentos, numa obra que visa a um redirecionamento do pensamento regido pelos ideais do positivismo, propondo como possibilidade de reflexão sobre as questões contemporâneas: a linguagem. Assim, a problemática da narração perpassa toda a sua obra, pois “concentra em si, de maneira exemplar, os paradoxos da nossa modernidade e, mais especificamente, de todo seu pensamento” (GAGNEBIN, 1999, p. 56).

Nos ensaios *Experiência e pobreza*, *O narrador* e *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, “[...] o autor vai olhar a linguagem à luz das mudanças provocadas na cultura pelos modos de produção capitalista da modernidade.”

(CORSINO, 2009, p. 232). Nestes, trata com agudeza da diminuição da intensidade da arte narrativa assim como da perda aurática<sup>18</sup> da obra de arte pelas novas técnicas de reprodução; isso tudo, de forma distanciada de um simples olhar nostálgico sobre o passado.

No início de *O narrador*, Benjamin (1994, p. 197) escreve: “Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais.” E preconiza: “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Em seguida, utiliza-se da Primeira Guerra Mundial para falar do empobrecimento da experiência e da narração: “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca.” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Através do fato da guerra, Benjamin faz ver como esta passa a ser conhecida, no mais das vezes, por um discurso histórico monumentalizado que impede o acesso vivo à História, como, por exemplo, o depoimento daqueles que lá estiveram. Essa é a mudez do homem singular através de uma história que se reifica pelos livros. E como acrescenta ainda Gagnebin (1999, p. 59): “A Primeira Guerra manifesta, com efeito, a sujeição do indivíduo às forças impessoais e todo-poderosas da técnica, que só faz crescer e transforma cada vez mais nossas vidas de maneira tão total e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra” – lembrando que estes homens também foram calados pela técnica e por uma mortandade sistematizada.

---

<sup>18</sup> Perda da unicidade (aura) da obra de arte pela possibilidade de sua reprodução em série.

Faz-se importante atentar que, a oralidade, para Benjamin, é um lugar exemplar onde o desempenho crítico acontece de forma viva, não significando que o simples fato da prática oral venha encerrar criticidade por si só, pois pode ela também ser reificante, e isso se transporta para a palavra escrita. O que se enaltece da oralidade são suas características de interação entre narrador e ouvinte, implicando suas experiências na narrativa que, em sua própria incompletude do contar e recontar, nunca é a mesma. Consequentemente, nela nem tudo fica dado, pois: “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.” (BENJAMIN, 1994, p. 200). É nesse sentido, de um espaço ideal de criticidade, que Benjamin compara: “E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198), exaltando a abertura do texto, que permite ao ouvinte ou leitor sua própria conquista de sentidos. É a condição crítica que pode se instalar ou não, no interior da narrativa o que interessa a Benjamin; e que entende este trabalho está na estrutura narrativa de *Onde vivem os monstros*, pois ela permite que a criança depare-se com os seus conteúdos existenciais e os elabore através de um julgamento mais pessoal. A personagem Max (o menino) encaminha-se para uma tenra pré-adolescência e precisa ele próprio elaborar esta transição, criando para si uma narrativa que oferte sentido a esse período de mudança em sua vida.

Para Walter Benjamin, a narrativa (prática da oralidade com vistas a uma singularidade do sujeito) sofre um poderoso revés quando do discurso instrumentalizador da modernidade. E coloca alguns marcos nessa evolução para a morte da narrativa: a ascensão do romance no início do período moderno seria o

seu primeiro sinal (trata-se, no entanto, de uma análise mais dirigida ao melodrama burguês na forma de romance – histórias açucaradas que não fazem valer uma crítica vigorosa). “A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance” (BENJAMIN, 1994, p. 201) ligado fundamentalmente ao livro – por isso sua maior difusão com a invenção da imprensa – ele não provém da oralidade, nem contribui à sua conservação. “O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O conselho tem algo de inconcluso, portanto, só pode participar da narrativa contada vivamente em suas faltas e hesitações, não de maneira definitiva e sem brechas; mas é claro que uma narrativa escrita, carregada de criticidade, tem o mesmo valor. O tempo, para o homem moderno, tem algo de precioso que não se deve perder e, com isso, tudo se abrevia e “ganha” em simplificação, até mesmo a narrativa. Conseqüentemente, outra forma de comunicação ganha predomínio com a consolidação da burguesia, tão alheia à narrativa quanto o romance, é a informação.

A eliminação do espaço imaginário vai dessa maneira se consolidando enquanto multiplicam-se as informações, como se observa no exemplo que dá Benjamin a partir da imprensa:

Villemessant, o fundador do *Figaro*, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. “Para meus leitores”, costumava dizer, “o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri.” Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. (BENJAMIN, 1994, p. 202)

A informação ambiciona a prova da “verdadeira verdade” e exige um entendimento fechado em si; volátil, só serve enquanto novidade. Esquece de que se trata também de um discurso implicado em versões, recriações e acabamentos, só que com o invólucro da verificação empírica. “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.” (BENJAMIN, 1994, p. 203). A humanidade, pode se dizer, está cada vez mais “informada” e mais pobre em experiências e histórias para contar, pois tudo já chega inteiramente explicado. “Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Benjamin acrescenta: “Metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Seu contexto, mesmo que rico em descrição, mantém sempre questões inconclusas, permitindo ao leitor em contato com a letra, recobri-la com seu próprio sentido, que pode também mudar no movimento das experiências vividas. Esse processo de abertura só faz ampliar e conservar o texto vivo da narrativa, contrariamente ao que se dá com a informação.

O texto, independentemente do suporte, seja ele oral ou escrito, pode se exercer com criticidade ou acriticidade. Por exemplo, os brinquedos e as brincadeiras infantis são textos e a partir desse vínculo, Benjamin atenta ao tratamento pedagogizante dos produtos culturais para a criança, como brinquedos e livros conformados aos preceitos progressistas, tolhendo da experiência lúdica, muitas vezes, a auto-reflexão infantil. Em contraponto, traz à luz antigas cartilhas e brinquedos artesanais do século XIX, dos quais “aprendeu o significado daquilo que depois ele denominou ‘fantasmagorias’, ou seja, a impossibilidade de distinção exata entre o real e o universo da fantasia” (SILVA, 2008, p. 59, ênfase do autor) e coloca-

as em proximidade às brincadeiras infantis: livres, imprevisíveis e despropositadas, totalmente a favor da realização da criatividade da criança.

### **2.1.2 A linguagem e as suas possibilidades de entender o mundo**

Com a realidade emergente das tecnologias e da indústria cultural, o que se ressalta, em grande medida, é o desaparecimento da experiência subjetiva desde cedo. Portanto: “Uma atenção à potência salvadora da linguagem é a solução proposta por Benjamin para o problema do empobrecimento da experiência na modernidade.” (CASTRO, 2009, p. 208)

Para isso, Benjamin mantém um “ataque contra o sujeito do conhecimento tomado como fundamento primeiro, núcleo doador de sentido, como foi concebido pela filosofia moderna a partir de Descartes [...]” (CASTRO, 2009, p. 208). Ou seja, ele se faz contra a percepção do conhecimento construída fora da interação autor, texto e leitor, na qual parte-se da premissa que o percurso do saber já foi estabelecido antes mesmo da sua oferta ao leitor (por um autor detentor da verdade prévia junto ao texto tornado base dessa sustentação).

No texto *Sobre a linguagem em geral e a linguagem humana*, Benjamin compreende singularmente a linguagem “como um meio” (ANDRADE, 2009, p. 292). Mas meio aí tem o sentido de “estar com”, ou seja, o texto não é ele um intermediário fixo em termos de doação de sentido entre o leitor e os objetos que ele representa; as três instâncias estão indissociadas ao movimento de dizer a vida. O que Benjamin pretende é que se exercite um dizer sempre aberto, que não se põe na condição reificada do objeto imóvel e dito através da linguagem. O dizer é

sempre exercício do dizer, um movimento incessante e distante de uma linguagem meramente instrumental.

O filósofo, ao examinar a visão utilitarista que reduz a linguagem a mero signo ou instrumento de comunicação de um significado que lhe é externo, eleva a própria linguagem àquela posição de fundamento primeiro – a ser exercida de modo crítico e sem fixação de sentido último – sustentando “a ideia de uma *língua pura* cristal, que não comunica nada além dela mesma, mas expressa a ‘essência linguística’ das próprias coisas – aquilo que da ‘essência espiritual’ das mesmas pode ser comunicado” (CASTRO, 2009, p. 209, ênfase do autor). E fala da diferença entre ensino e transmissão: o conhecimento lógico fabricado nas ciências exatas, por seu fim didático, é conteúdo que pode ser ensinado; direção oposta toma, por exemplo, a verdade; esta somente pode ser expressa na linguagem pelo que da sua “essência espiritual” possa ser transmitido.

Nesta perspectiva, Benjamin contesta a matemática como único sistema eficaz e didático para legitimar o conhecimento genuíno, dizendo:

Quanto mais claramente a matemática demonstra que a eliminação total do problema da representação reivindicada por qualquer sistema didático eficaz é o sinal do conhecimento genuíno, mais decisivamente ela renuncia àquela esfera da verdade visada pela linguagem (ibidem, p. 49). (SOUZA, 2009, p. 188)

Ao completar o pensamento, Solange Souza (2009, p. 187) comenta que, apenas ressaltando “a dimensão dialógica, polifônica e alegórica” da linguagem, para esse pensador é possível redefinir as normas de exatidão a reger as ciências humanas.

Logo, ao falar das incontáveis possibilidades de um pensamento plástico e poroso, lança mão do que nomeia por *desvio*: “caminho privilegiado [...] no contexto da produção do conhecimento, posto que guarda o segredo da infinidade dos caminhos a seguir” (SOUZA, 2009, p. 199), e ilustra-o com a alegoria do tapete:

Sinal secreto. Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão (idem, 1987, p. 264). (SOUZA, 2009, p. 199).

Na padronagem retilínea da tapeçaria, o fio solto ou que se desvia ressalta aos olhos no rompimento com o sempre e tudo igual, num momento de recomposição. Ao aludir assim à linguagem, uma reconfiguração é ofertada com vistas a um movimento para além da visão instrumental padronizadora, num radical experimento de abertura via constante reflexão, longe da conformação oferecida pela cultura monolítica da indústria cultural. “No novo itinerário adotado por Benjamin, o ponto de partida é o *sujeito*, o desvio se dá na *linguagem* e conduz a uma re-definição dos paradigmas das ciências humanas; o ponto de chegada é a formulação de uma teoria do sujeito articulada a uma teoria crítica da cultura.” (SOUZA, 2009, p. 200, ênfase do autor). Isso não significa o encontro de um porto seguro repleto de respostas e significações encaixotadas para viagem e sim mais uma oferta (entre outras) no cabedal das teorias. Mas sua valia está justamente na liberdade do pensamento que não aceita mapas diretivos para transitar no

movimento infinito das ideias, resistindo sempre aos moldes conceituais, sem, no entanto, abrir mão do rigor crítico.

### **2.1.3 O texto, a linguagem e a infância**

Na teoria benjaminiana, o homem e suas experiências ligam-se diretamente ao uso da linguagem. Nesse sentido, entre as muitas formas de expressão e comunicação, ela aborda o tema da infância,

[...] pelo mesmo motivo que o amor, o sonho ou a arte, por exemplo. Em todos esses casos, é dada ao homem a chance de experimentar a linguagem numa proximidade com sua essência não-instrumental, desviante em relação à orientação pragmática que dá a ela a função de uma estrita comunicação e, por isso, entende as palavras como significantes cuja melhor performance seria indicar inequivocamente um significado. (ANDRADE, 2009, p. 282 e 283)

Na linguagem da criança a criatividade se faz presente sem ainda a firme rigidez do mundo prático. Ela reverte ordens e classificações com sua própria maneira de enxergar as coisas. Além do mais, Benjamin exalta uma teoria mimética – a reforçar o lado expressivo da linguagem – muito presente nas brincadeiras infantis, que pouco a pouco vai se perdendo na economia das palavras e na disciplina dos gestos. Mas a criança encontra frestas no estabelecido; e pratica em suas brincadeiras uma “semelhança extra-sensível” ao imitar tanto pessoas quanto objetos de forma não passiva e especular à realidade. Executa uma imitação que não se aprisiona em um mimetismo meramente mecânico, deslocando muito do imaginário e da criatividade nesta tarefa. Esse exercício subjetivo de imaginação mostra-se de forma intensa na narrativa *Onde vivem os monstros*; por exemplo, a mímese do deslocamento não é feita em termos de largas distâncias – a floresta

crece no quarto do menino. Esse é o espaço para o funcionamento do imaginário, para o qual se faz necessário um tempo “que não é apenas cronológico e linear, mas intenso, psicológico e fragmentado, portanto subjetivo. Tempo próprio da infância, que se transforma no curso da vida de cada um, tempo também reflexo do nosso tempo sócio-histórico e cultural” (CORSINO, 2009, p. 231).

Walter Benjamin fala também das lembranças da criança que um dia foi, e descreve ao mesmo tempo uma sociedade, confirmando a criança como um ser cultural: integrante e produtora de cultura, sem negar seu lado transgressor e inventivo. Neste sentido são emblemáticos os textos *Rua de mão única* e *Infância em Berlim por volta de 1900*. O primeiro “consiste em um conjunto de fragmentos literários sobre a política, a filosofia, a estética, por meio do qual o filósofo exercia a crítica contundente contra a burguesia alemã, sua visceral inimiga [...] (Konder, 1988).” (CABRAL, 2009, p. 252). O segundo texto – *Infância em Berlim por volta de 1900* – “[...] não se restringiria às lembranças do menino judeu Walter em Berlim. Por essa chave, pode-se ler a memória coletiva e histórica da humanidade, com ênfase na origem do homem, na crítica ao progresso esterilizante das sociedades capitalistas dentre outros temas relevantes.” (CABRAL, 2009, p. 253). Esses textos, além de descrever ações desordeiras ou curiosas de experiências infantis, tendem à ruptura do pensamento enquadrado em respostas e significações prontas, assim como à destruição da percepção do tempo como uma linha progressiva, por intermédio da “infância tematizada como uma ‘experiência transcendental’ do espaço, do tempo e da linguagem” (CASTRO, 2009, p. 209).

Outro momento na obra de Benjamin envolvendo o tema da infância coincidiu com sua experiência no rádio como apresentador de peças, conferências, leituras literárias, resenhas de livros e histórias infantis:

Benjamin reservava uma profunda desconfiança em relação à ruptura que o meio radiofônico provocava entre o locutor e os ouvintes, aos quais a única possibilidade de discordância resumia-se desligar o aparelho. Entretanto, ele foi percebendo que as intervenções técnicas – sobretudo o cinema e o rádio – criavam novas bases para o campo da recepção, principalmente no que se referia à recepção em massa e à possibilidade de decisão do espectador/ouvinte sobre o momento de interagir com a narrativa. (PEREIRA, 2009, p. 264 e 265)

Ele percebe o alcance dessa então nova mídia, o desafio em narrar a uma grande audiência “ausente” e a dificuldade em popularizar seus temas, pois acredita que não deve “orientar o saber na direção do público, apenas: precisava se ocupar da orientação do público – imenso – na direção do saber” (KONDER citado em PEREIRA, 2009, p. 264). É, então, nesses programas dedicados às crianças que ele alcança o intuito de trazer condição crítica a esse público. Compreendendo o rádio como mais um suporte da narrativa, nele empreende sua marca de narrador abordando temas profundos da economia e da cultura às crianças, de forma instigativa e sem jamais menosprezar a audiência, envolvendo-a nas histórias:

Benjamin extrai da sua própria experiência o conteúdo das histórias que conta. Elas falam da sua infância em Berlim antes da Primeira Guerra e das transformações urbanas trazidas pela sua reconstrução, falam de livros surpreendentes e de escritores instigantes (Hoffmann, Rellstab, Glassbrenner, Goethe, Sade, etc.), falam de catástrofes naturais, brinquedos, teatro de marionetes, ciganos, magias, bruxarias, falsificadores de selos e contrabandistas de bebidas, a tomada da Bastilha, exposições universais, etc. As histórias contadas por Benjamin são verdadeiros convites à continuidade – a ler os livros que cita, a visitar os lugares

que descreve a buscar saber mais sobre as pessoas a que se refere. (PEREIRA, 2009, p. 269)

Assim, tem-se em Benjamin a corporificação do narrador que ele próprio exaltou em seus escritos, permitindo, mais uma vez, o que aqui se quer evidenciar na narrativa de *Onde vivem os monstros*, agora mais diretamente na figura do autor, pois se vê que Sendak não dirige o pequeno leitor a um mundo de equações existenciais, tão pouco diz de suas chaves interpretativas ou da impossibilidade de tê-las. Ele trata de fazer o pequeno leitor travar um primitivo contato com as não respostas da vida (bem como com suas respostas) com aquilo que é nominável e com o que lhe escapa (as não respostas que a vida também pode dar). Transmitindo valores de forma não reificante, Sendak (como o fez Benjamin) leva em consideração o trabalho de conquistas interpretativas; em parte, pelo próprio labor intelectual da criança leitora.

## 2.2 ADORNO – A CULTURA, A EDUCAÇÃO E O PEQUENO LEITOR

Definidas como desafiadoras e até mesmo perturbadoras, as obras críticas do filósofo Theodor W. Adorno (1903-1969) – tido como um dos mais importantes intelectuais do século XX – tentam, em sua profundidade, evocar um olhar em aguda revisão reflexiva sobre valores enraizados na sociedade contemporânea.

Especulativa e empiricamente embasada em seu tempo, a obra adorniana contém um forte acento atual. Em sua essência, conserva uma tensão dialética que não visa proporcionar respostas nem o comodismo do pensamento por ele tanto criticado. Como define Alex Thomson:

Adorno é, sobretudo, um pensador dialético. Nas mãos dele, a ideia de dialética se

tornará um instrumento crítico de poder conceitual sem precedentes: e sua característica mais importante será a de regressar ao seu ponto de partida, debilitando ou enfraquecendo as suposições que nos serviram de início. Portanto, em vez de nos sentirmos confortáveis com a ideia de deslocamento intelectual de Adorno, deveríamos virá-la do avesso. (THOMSON, 2010, p. 11 e 12)

Dessa maneira, as verdades já prontas, sempre tão bem recebidas, são embaralhadas sem o intuito de se chegar a uma síntese, mas proporcionar, a um sujeito emancipado, capaz de pensar e agir por si, possibilidades outras.

Significativo torna-se o que Adorno não ofertará: sistemas explicativos fechados e definidores, aos quais se acostumou o sujeito contemporâneo de um mundo totalmente administrado. Assim, em oposição a uma paralisia sistemática tradicional, apresentou suas teorias em forma de fragmentos e ensaios, num aparente detalhe de opção linguística, mas que busca refletir o nuançamento de um mundo que não se compreende integralmente em conceitos últimos. Esse “procedimento antissistemático”, segundo Seligmann-Silva (2010, p. 84), “não se confunde com desprezo com relação aos conceitos. Antes, Adorno acredita que é através da abertura destes ao transitório que eles podem se manter fiéis à realidade”. E segue a explicação: “[...] o conceito existe de modo *dinâmico* e na sua relação múltipla com os contextos. Em lugar da falsa definição, apenas aparentemente ‘total’, do artigo de dicionário, o pensamento que se deixa embalar pelo ritmo do ensaio permanece aberto, tenso” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 85, ênfase do autor), ao contrário do absolutizador, produto comum de consciências coisificadas que aceitam o dado fácil acriticamente, numa captação fixa de sentidos. Nas palavras de Thomson:

[...] Adorno vê o próprio pensamento como uma luta da mente para reduzir o mundo

a elementos cognoscíveis, a fim de explicá-lo e entendê-lo. Sua tarefa é encontrar uma forma de pensar na qual essa luta não se resolva unilateralmente na subordinação dos objetos de pensamento pelo padrão a eles imposto pelo pensador. (THOMSON, 2010, p. 61)

Nesta empreitada, Adorno traça uma genealogia histórica e crítica (não meramente descritiva) da origem e consequentes resultados da racionalização quando da pretensa separação homem e natureza e da substituição dos mitos pelo saber prático.

A obra *Dialética do esclarecimento*, escrita por Adorno e Max Horkheimer “enquanto ocorria na Europa o assassinato dos judeus, dos ciganos, dos homossexuais e dos opositores do regime nazista, representa um dos maiores testemunhos históricos e filosóficos do século 20” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 54). Ali, no sentido de uma crítica à racionalidade contemporânea, os autores expõem o “[...] processo de racionalização da cultura ocidental, que em português normalmente se denomina *iluminismo*, como sendo um processo de *esclarecimento* pela razão, o qual não coincide com o período das luzes do século XVIII, mas remonta a épocas bastante antigas.” (FREITAS, 2003, p. 11, ênfase do autor). Ou seja, o século XVIII apenas estigmatizou-se como uma espécie de ápice do esclarecimento pela técnica, mas, de certa forma, a objetificação esclarecida sempre esteve presente entre os homens. Como completa Verlaine Freitas:

Não apenas a ciência moderna e as técnicas industriais são testemunho desse processo, que é qualificado como uma saída da obscuridade religiosa, da superstição e do medo, pois o próprio mito antigo, do qual a razão sempre quis escapar, já é um processo de racionalização do modo como os homens se colocam perante as forças naturais. (FREITAS, 2003, p. 11 e 12)

É desse ponto que partem os estudos de Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento*, como se pode ver no primeiro capítulo, *O conceito de esclarecimento*:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19)

Os filósofos captam desde a origem da humanidade o medo do desconhecido – a natureza tanto externa quanto interna – e a desvairada tentativa do homem em domá-lo com explicações discursivas: de início, míticas; depois, em substituição, se querendo por mais firmes, pois “menos fantásticas”, científicas.

No pensamento mítico havia uma identificação com a natureza, onde sua transcendência mantinha-se retida em rituais e narrativas fundantes remotas, asseverando, dessa maneira, a necessidade humana de tentar manter sob controle o incompreensível, e mais: seu desejo de poder, expresso na formação de escalas distintivas de proximidade com as forças desconhecidas, entre alguns escolhidos e a maioria sujeitada. O mito, portanto, já era também uma forma de esclarecimento. Como escrevem Adorno e Horkheimer (1985, p. 23): “O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina.” Perde-se então a identificação imagética com as forças naturais – que se tornam meros objetos de conquista – e, em seu lugar, instituem-se os conceitos abstratos, apartando o mundo imanente de um

mundo ideal (das ideias). “Era chegado o tempo em que os deuses deveriam ser reconhecidos como embustes ou como projeções dos desejos humanos de compreensão da relação entre si mesmos e com a natureza.” (PUCCI et al, 1999, p. 47).

Esperava-se, assim, que o saber lógico-formal, coroado no posto da metafísica, fosse capaz de suprir, com metodologias e cálculos dedutivos, as faltas inerentes do humano, ofertando-lhe um solo firme de certezas absolutas. De forte apelo, por amparar-se em cálculos, demonstrações e previsões para as conjunturas diversas da vida, é inegável sua ampla aceitação e fascínio. Porém, as investigações científicas e especulações filosóficas que substituíram as antigas construções mitológicas, em um contínuo esforço reducionista do esclarecimento em explicar o mundo, em “desencantá-lo” agora em fórmulas, não teriam dado conta de libertar o homem de seus medos, ou mesmo de seu passado mítico, pois o discurso que visava traduzir as forças naturais em esquemas de calculabilidade, em total abstração numérica, acaba por também fixar sentidos na criação de fundamentos. Tal pretenso processo de emancipação pela razão teria ainda se estendido ao domínio das relações sociais. Nos dizeres de Freitas (2003, p. 14): “Foi a razão ocidental que instruiu os homens a dominarem e reprimirem seus desejos de tal modo a poderem cada vez mais contribuir, com seu trabalho e dedicação, para construir a cultura e as riquezas que ela é capaz de gerar.”

Atenta-se aqui para um aspecto deste trajeto crítico-histórico: todo o discurso pode ser “usado” como esclarecimento, ao não deixar espaço para a articulação do pensamento crítico. O que Adorno faz, portanto, através de um olhar especulativo, é derivar-se para um ângulo favorável de escrutação, do qual observa

o percurso das construções discursivas e seus efeitos.

Nas formações culturais da sociedade capitalista, ele detectou uma forma industrial de produção e adequação de necessidades ao sujeito – adaptando-o ao consumo de produtos culturais e simbólicos – que nomeou por indústria cultural. “O termo ‘indústria’ refere-se, sobretudo, à racionalização dos procedimentos de planejamento e à conseqüente padronização do produto.” (GATTI, 20--, p. 27). Isto significa que as etapas de produção dos bens culturais são controladas de acordo com tendências facilmente assimiláveis, pois também pré-dirigidas, visando ao lucro numa satisfação ilusória, sempre desejante de novos produtos.

Essa indústria, de forma confortável, “vende constantemente a imagem estereotipada do que é bom, mal, traiçoeiro, feminino, masculino etc. Fica-se acostumado a somente entender o que já se encaixa no modelo previamente estabelecido nesses estereótipos” (FREITAS, 2003, p. 19, ênfase do autor), num modo de pensar denominado por Adorno como “pensamento etiquetado”.

A estandardização cuida da mesma forma em preservar a pseudo-individualidade dos integrantes da massa, com a ilusão da sua livre escolha pessoal, os submetendo a diferenciações insignificantes dos mesmos e velhos clichês. Esses procedimentos de acomodação alastram-se também à cultura semiletrada, que se pretendendo bem “informada”, nos mais variados assuntos, previamente formatados, não se percebe reificada, dona de um pensamento crítico forjado automaticamente. Assim, consome e prescreve pílulas de informação pré-fabricada como genuína fórmula do saber. Nesse horizonte semicultural “predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra ‘travada’, porém não desaparecida (cf. Maar, 1992, p. 186)”

(PUCCI, 1999, p. 58).

A cultura é uma invenção humana essencialmente paradoxal: ao mesmo tempo em que organiza a sociedade a reprime; o que Adorno propõe é uma “dialética negativa” que visa não esgotar as tensões, indo de um extremo ao outro. Seu convite é para uma conquista crítica viva e própria de um indivíduo que se sabe e se reconhece numa realidade conceitual transitória. Para isso, “faz da negatividade o instrumento central de sua reflexão: receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é, todo pensamento impulsiona virtualmente na direção de um movimento negativo” (PUCCI et al, 1999, p. 77), o que não significa a fundação de uma dialética com síntese, que teria por finalidade um resultado último, posto que o mais importante é o puro exercício do pensamento. É ter em mente, por exemplo, que os discursos carregam em certa medida uma carga instrumental, mas o seu uso é que a definirá como mais, ou menos impositiva (reificante), no sentido de uma heteronomia, como algo totalmente externo ao indivíduo.

Esta questão é colocada em debate entre Adorno e Hellmut Becker, em *Educação e emancipação*<sup>19</sup>, observando o processo tensivo para o qual a educação deve voltar-se.

A heteronomia é compreendida por Adorno como um “momento autoritário [...] imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar

---

<sup>19</sup> No prefácio de *Educação e emancipação*, de Adorno (obra composta por quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, transcritas conforme gravações) Kadelbach contextualiza: “Em 16 de julho de 1969, seis dias antes de iniciar suas férias em Zermatt, de que não mais regressaria, Adorno esteve pela última vez na sede da Rádio de Frankfurt. Com Hellmut Becker, o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim, conduziu uma conversa intitulada ‘Educação e emancipação’. Esta transmissão tornar-se-ia assim a última entrevista de uma seqüência de debates pedagógicos, iniciada em 1959 com o título ‘O que significa elaborar o passado’.” (KADELBACH em ADORNO, 1995, p. 9).

de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995, p. 143). Sua concepção de educação é a seguinte: “Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira.*” (ADORNO, 1995, p. 143, ênfase do autor).

Becker contra argumenta dizendo concordar inteiramente com Adorno, mas acredita ser necessária uma atenção com o conceito de “homem emancipado”, para não torná-lo um “ideal orientador”. Baseado em especulações, exemplifica com o período da adolescência (que, segundo ele, pode prolongar-se por toda a vida em alguns indivíduos) o desejo por modelos ideais: “Penso ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional em relação a esta idade [adolescência]. Assim ficaria claro que paralelamente à mania por modelos ideais presente [...] ocorre uma demanda de esclarecimento – um fato demasiada e freqüentemente esquecido.” (BECKER, 1995, p. 142)

Adorno concorda: além de a sociedade (tal como existe) manter o homem não-emancipado, tentativas de conduzi-lo à emancipação são submetidas a resistências (ADORNO, 1995, p. 185), no entanto, essa ideia, mesmo que abstrata e dialética, “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 1995, p. 143). Acerca da educação emancipatória em seu duplo caráter entre adaptação e resistência, comenta: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo

nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas [...]” (ADORNO, 1995, p. 143, ênfase do autor).

A concepção adorniana de formação para a emancipação ultrapassa os muros formais do ensino institucional, pensando o conjunto da sociedade; mas aqui, a atenção se volta especialmente à educação infantil.

Em uma realidade cultural em que a própria cultura tornou-se mercadoria, a fetichização invade também esse espaço, tolhendo seu próprio exercício autocrítico, que se volta à mera adaptação, da qual a consciência individual não participa. Segundo Bruno Pucci (et al, 1999, p. 138-139): “O que ocorre nos dias de hoje é que a realidade se tornou tão poderosa sobre os homens que lhes impõe desde a infância o processo de adaptação, tornando-o quase automático.”

Adorno ao falar da relevância da formação na primeira infância ressalta: “[...] a importância da educação em relação à realidade muda historicamente.” (ADORNO, 1995, p. 144). Em nossos dias, onde, em parte, há um conformismo e dependência das intervenções institucionais, que pautam até mesmo questões de afetividade, a educação consciente familiar e escolar deve fortalecer a resistência e não a adaptação, pois: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1985, p. 121).

Eleva-se a necessidade de uma base pré-escolar consciente de seu papel na formação de indivíduos emancipados para a vida, quando se observa, segundo o filósofo, principalmente entre as crianças, o que chama de “realismo supervalorizado”, uma adaptação imposta ao existente, sem permissão ao questionamento. Assim: “Se os caracteres em geral se formam já na primeira infância, diz Adorno, uma educação que se proponha a conjurar a barbárie deve ser

forte logo na primeira infância. É aí que já se deve plantar as sementes da autonomia, do esclarecimento geral, cultural e social que leve à emancipação real.” (PUCCI et al, 1999, p. 156).

Ao encontro desse objetivo, Adorno destaca a figura da autoridade, que se liga diretamente e em contradição à emancipação. O professor é uma das suas personalizações necessárias que, em contrapartida, deve saber-se também prescindível para a formação da autonomia da criança. Mas, se é a semicultura que invade a escola, promove apenas a tutela ao desenvolver “competências para o trabalho e para a vida, sem que se possa pensar o porquê de elas serem necessárias” (CROCHÍK, 20--, p. 23), com o agravante da submissão ao imperativo de um tempo em prol da quantidade de conteúdos e não do seu aprofundamento.

Forma e conteúdo, para Adorno, são inseparáveis. Comumente, porém, a primeira tem superado o segundo, seja no uso irracional das tecnologias, ou como no exemplo literário de José Crochík (20--, p. 23): “As questões de interpretação de texto, postas ao fim de um romance, considerado clássico, já deixam explícito o que os alunos devem reter dele. Essa forma sistemática, externa ao conteúdo, torna-se o próprio conteúdo.” Esse tipo de apreensão se apresenta instrumentalizada por uma ordem que lhe é extrínseca, pois vinda apenas de uma exterioridade à criança, não participa de sua porção mais subjetivada.

“A formação, segundo Adorno, nada mais é do que a introjeção da cultura; é por meio de sua incorporação que os indivíduos conseguem se diferenciar, por meio da linguagem, do pensamento, que desenvolvem a partir daquela introjeção” (CROCHÍK, 20--, p. 20), portanto, é a sua qualidade que está em questão. Aponta-se, assim, a importância da formação da criança pela incorporação de um

conhecimento que lhe seja crítico e não apenas injetado por uma exterioridade totalmente englobadora, que afetaria os seus atos próprios de conquista de um determinado registro (um valor ético, uma operação matemática, etc.).

Há de se propor, logo, não a conquista de verdades homogeneizadoras, mas sim um espírito investigativo próprio, no qual vários recursos se integram, entre eles a literatura. Sendak, em *Onde vivem os monstros*, ao trabalhar a existencialidade em aberto, trata da dialética interiorizada do ser humano, trazendo ao pequeno leitor a oportunidade de exercer-se criticamente.

### **3. A OBRA LITERÁRIA *ONDE VIVEM OS MONSTROS*: SEUS GESTOS E SUAS AÇÕES**

A narrativa *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak, conta um episódio na vida do menino Max: fantasiado de lobo e aprontando pela casa, leva uma bronca da mãe e é mandado para o quarto sem jantar. Sozinho, Max vai sendo cercado por uma floresta e pula para dentro de um barquinho que surge com as ondas do oceano e navega para um lugar onde vivem criaturas de aparência feroz, que ao vê-lo, rugem e arreganham dentes e garras. Mas Max consegue amansá-los ao dizer: “quietos!” (SENDAK, 2009, p. 18) e ao olhar fixamente nos seus olhos amarelos sem piscar. O truque dá certo e o garoto passa de refeição a rei, com direito a coroa e cetro. Então exclama: “vamos dar início à bagunça geral!” (SENDAK, 2009, p. 21).

Depois de festejarem por seis páginas ilustradas sem uma única palavra impressa, simbolizando o ápice da bagunça, os monstros recebem a ordem: “Agora parem!” (SENDAK, 2009, p. 28) e são mandados para a cama sem jantar (repete, assim, o gesto de sua mãe para com ele). Nessa hora, o rei dos monstros sente-se solitário e “com vontade de estar em algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade” (SENDAK, 2009, p. 28). Então, desiste de ser rei e começa a empreender a viagem de regresso para o seu quarto. Sua chegada é resumida com “o jantar esperando por ele ainda quentinho” (SENDAK, 2009, p. 37).

#### **3.1 *ONDE VIVEM OS MONSTROS*: UMA PERGUNTA?**

##### **3.1.1 O espaço na narrativa de Maurice Sendak**

O título *Onde vivem os monstros*, curiosamente, suscita quase que instantaneamente uma interrogação: onde vivem os monstros? Na interioridade de

nós mesmos? Em uma dimensão externa ou em um espaço híbrido entre uma coisa e outra?

As chaves de instigação destinadas à criança leitora, portanto, se apresentam desde o título; com isto, pode-se detectar o indício de uma quebra no que há de reificante e instrumentalizador no texto.

Sendak não alude a um lugar puramente espacial, mas a um lugar que está na subjetividade da personagem Max – seus monstros são internos: conflitos próprios de uma criança. A narrativa carrega-se assim de um dimensionamento existencial, mas não dá respostas de pronto ao leitor infante. Ao estimular a criança à construção de uma narrativa poética que poetiza as distâncias percorridas sem a necessidade de lhes dar um verismo “geométrico-espacial”, Sendak propõe-lhe uma viagem por mundos que só se viabilizam poeticamente. Fazendo-a viajar em um ambiente espacial próprio à criação imaginária, a criança, ela mesma, conduz-se para um exercício existencial criativo. Esta questão é cara à Sendak, e aparece na resposta dada pelo autor ao diretor Spike Jonze, que em sua adaptação fílmica deu à dimensão espacial uma literalidade eminentemente física:

O único ponto em discordância entre os cineastas e Sendak foi a “viagem” de Max para a ilha onde moram os monstros: no livro, é o próprio quarto de Max que se enche de mato e cipós; no filme, ele sai correndo de casa e as ruas se transformam na selva. Jonze insistiu e Sendak confiou: “Bem, é seu filme, você tem de fazer o que acredita”, disse. (DEODATO, 2009, s/ p., ênfase da autora)

Em que pese a adaptação de Jonze, no geral, ter agradado à Sendak, o texto literário tem por ponto alto privilegiar a imaginação. O espaço que trilha Max até a ilha dos monstros, na prosa de Sendak, engendra-se de uma poética feita de uma interioridade agudamente existencial, que se faz estender até o leitor criança –

esse é o jeito que o menino Max, na história, encontra para elaborar o conflito tido com a mãe. Jonze, ao fazer Max palmilhar à literalidade o espaço entre seu lar e a ilha dos monstros, empobrece essa via imaginativa. Gaston Bachelard, em seu *A poética do espaço*, diz: “Ao nível da imagem poética, a dualidade do sujeito e do objeto é irisada, reverberante, incessantemente ativa em suas inversões” (BACHELARD, 1993, p. 4). Assim: a distância para Max (para Sendak) não é um objeto meramente espacial; tido para além de sua condição existencial; põe-se indissociada à transição de sua jornada. Deste modo, diz-nos ainda Bachelard: “O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido” (BACHELARD, 1993, p. 19).

Como Ulisses em sua odisséia<sup>20</sup>, Max está depositado em uma territorialidade que só se ativa pelo acento da imaginação. Retornar à Ítaca, para Ulisses, em sua mítica existencial, é desde sempre seguir imaginando. A espacialidade e a temporalidade do texto homérico, assim como no texto de Sendak, funda-se à massa viva<sup>21</sup> da memória do leitor – afloram-lhe somente pela via da imaginação: “[...] cumpre não esquecer que há um devaneio do homem que anda, um devaneio do caminho” (BACHELARD, 1993, p. 30). Mesmo recolhido ao recesso do lar, o homem caminha, divaga: seu tempo e seus passos estão entregues a uma

---

<sup>20</sup> “Surgida no século IX a.C., a *Odisséia* pode ser considerada a obra isolada mais importante da literatura ocidental. Mãe, com a *Ilíada*, de todas as narrativas, fundadora da arte de contar histórias, inventora do herói errante, na sua riqueza beberam os mais renomados narradores. Trata-se da história de Odisseu após a sua participação na Guerra de Tróia e as peripécias por que passou na tentativa de voltar para casa em Ítaca” (SCHÜLER, 2010, s/ p.).

<sup>21</sup> Massa viva aqui tem o sentido de memória viva: exercício memorialista que só pode exercer-se enquanto condição espaço-temporal ativada pela verve poética – tempo presente que aqui só se pode mensurar bachelarianamente pelas medidas de condição poética – não se trata de tempos e espaços atravessados por uma fisicalidade coisificadora: passado, presente e futuro pertencem ao tempo mítico da imaginação.

ordenação que não pode se esclarecer por uma efetividade prévia à matéria imaginativa de sua jornada.

A textualidade literária de *Onde vivem os monstros* impregna-se dessa mesma poesia desencaixada de toda e qualquer construção prévia ao sentido vivo da imaginação. É o contato com o gesto singular imaginativo – uma apropriação viva do texto que não se nutre de tempos lineares e espaços pré-concebidos – o que faz do texto de Sendak um momento de experiência única entre o leitor e a emergência de sua leitura. As trocas decorridas entre os olhos do leitor e as letras do texto fundam horizontes espaço-temporais<sup>22</sup> caros ao exame bachelariano do texto poético (ficcional). À luz de uma instância que se espacializa e se temporaliza na singularidade da letra poética, Bachelard requer um tempo e um espaço não objetificados – não mensurados por uma ação meramente matematizante. O caráter de coisa quantificável, dirigida às construções cronológicas e dimensionais, são substituídas no interior do texto literário por uma vitalidade contingente que as singulariza. Vitalizado em sua carga poética, o texto vive indistinguido junto à vida do leitor: o espaço e o tempo que dele subjazem não se transferem à uma instância cognocente que lhes fixe explicações – são dimensões absolutamente singularizadas.

A trama poética planta-se assim no interior do discurso da literatura, ao marcar-se por gestos que mensuram tempo e espaço pelo diapasão da singularidade (e não por mensurações cognocentes e generalizantes): “A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica” (BACHELARD, 1993, p. 2). A própria busca analítica de Bachelard está

---

<sup>22</sup> Essas dimensões espaço-temporais, para Bachelard, só se podem ser medidas pela precisão do devaneio – o que aqui se entende é dito ao longo das obras: *A poética do espaço* e *A poética do devaneio*.

também encerrada pelo medimento da singularização, diz ele: “Fiel aos nossos hábitos de filósofo das ciências, tínhamos tentado considerar as imagens fora de qualquer tentativa de interpretação pessoal. Pouco a pouco, esse método, que tem a seu favor a prudência científica, pareceu-me insuficiente para fundar uma metafísica da imaginação” (BACHELARD, 1993, p. 3). Esta fala bachelariana coaduna-se às críticas de Adorno que, em sua *Dialética negativa*, dirige-se de encontro aos gestos de esclarecimento que tomam por prévio os seus próprios objetos de análise: “O absolutamente primeiro permanece tão indeterminado quanto seu oposto; a unidade do abstratamente antitético não se revela a nenhuma questão retrospectiva relativa a algo concretamente antecedente” (ADORNO, 2009, p. 122). Em outras palavras, é o objeto e a análise, para Adorno, algo que se cabe em um só movimento.

A ação analítica não se provisiona de uma instância prévia de saberes. O seu horizonte examinativo constitui-se em um movimento sem fim em relação aos seus supostos objetos. Não se pode tomar o saber como sendo ele prévio e absolutamente outro em relação àquilo que analisa. O gesto examinativo não se coisificaria neste dualismo: “Para o pensamento filosófico, o dualismo é algo previamente dado e tão inevitável quanto ele se torna falso no progresso do pensamento” (ADORNO, 2009, p. 122). O jogo dual é inerente ao trabalho da análise, mas não deve estar disposto em uma lógica de esclarecimento que lhe fixa papéis prévios.

Assim é a casa bachelariana construída da palavra poética, nela “[...] a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede de uma *ontologia direta*” (BACHELARD, 1993, p. 2). Assume-se, assim, uma palavra sempre rumada à sua possibilidade de abertura: “A imagem poética é, com efeito,

essencialmente *variaciona*” (BACHELARD, 1993, p. 3). O chão sobre o qual se edifica a casa da textualidade poética assume-se em sua condição móvel, conformadora e reconformadora, a todo instante, de seus próprios cômodos.

Bachelard em *A poética do devaneio*, ao falar de sua eleição da fenomenologia para dar conta dessa palavra poética, diz: “A exigência fenomenológica com relação às imagens poéticas, aliás, é simples: resume-se em acentuar-lhes a virtude de origem, em apreender o próprio ser de sua originalidade e em beneficiar-se, assim, da insigne produtividade psíquica que é a da imaginação” (BACHELARD, 1988, p. 2 e 3). É sobre ela que Bachelard constrói seu primado de análise à palavra poética; deste modo, “[...] lembremos que a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos. Descrever empiricamente seria uma subserviência ao objeto, ao erigir em lei a manutenção do sujeito em estado de passividade” (BACHELARD, 1988, p. 4). Assim, o sujeito detém-se, em boa medida, em sua singularidade fundante: a imaginação.

A casa bachelariana não se faz dos espaços da pura contenção territorial: em seus cômodos transita a vida poética. “O espaço convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha” (BACHELARD, 1993, p. 31). Isso posto, os lugares da casa não estão depositados em suas marcas espaciais. Todo espaço já não é o espaço esquadrihado por uma exterioridade matematizante; ele já está totalmente acometido por sua condição poética: “Uma topoanálise exteriorista especificaria talvez esse comportamento projetivo, definindo os devaneios de objetos. Mas, na presente obra, não podemos fazer, como seria conveniente, a dupla geometria, a dupla física imaginária da extroversão e da introversão” (BACHELARD, 1993, p. 31).

Para Bachelard, todos os espaços do texto poético só podem completar-se da poesia. Não lhe há exterioridade explicativa: unicamente há o movimento imaginativo – os cômodos da casa só podem conformar-se enquanto espaço na singularíssima vida de seu próprio fluxo poético. “Portanto, chegamos sempre à mesma conclusão: a novidade essencial da imagem poética coloca o problema da criatividade do ser falante” (BACHELARD, 1993, p. 8). Da casa poética, na qual habita o ser da poesia, só podemos dizê-la poeticamente: “Portanto, no plano de uma filosofia da literatura e da poesia em que nos colocamos, há um sentido em dizer que ‘escrevemos um quarto’, que ‘lemos um quarto’, que ‘lemos uma casa’” (BACHELARD, 1993, p. 33).

A personagem do menino Max faz dos embates com a mãe matéria para compor sua viagem existencial. É com as pedras da imaginação que pavimentará o caminho que o liga aos seus monstros internos. Antropomorfizados funcionam como uma imagem que, além de espelhá-lo, permite-lhe a interação. Sendak mergulha Max nessa condição “meta-existencial” sem, no entanto, dirigir um sentido literal ao leitor criança: esses jogos de passagem estão utilizados no interior dessa contínua metáfora que já é toda a textualidade de *Onde vivem os monstros*.

Esse exercício “poético-textual” faz com que a criança, ao invés de assumir pura e simplesmente indicações (as de ordem moral, por exemplo) entregues pela mão do autor, construa ela própria pela via da imaginação as estratégias de avimento com seus problemas existenciais – Max inicia a história em conflito com a mãe.

As propostas de Bachelard ao poetizar a condição de compreensão do curso discursivo dos homens, bem como Adorno, quando nos chama a atenção para o

caráter reificante e coisificador dessas nossas invenções discursivas, e Walter Benjamin, que em linhas gerais também transita nessa linha, tornam-se três horizontes importantes na tarefa de demonstrar que é a narrativa de *Onde vivem os monstros* um discurso de “campo aberto” onde a criança é concitada a ir à vida para lê-la desde os elementos que suas próprias mãos conquistaram: o conflito com a mãe resolve-se pela lida imaginária com os monstros.

### 3.2 O QUADRO A QUADRO DA NARRATIVA *ONDE VIVEM OS MONSTROS*

A história inicia-se “Na noite em que Max vestiu sua fantasia de lobo e saiu fazendo bagunça.” (SENDAK, p. 1, 2009). / “uma atrás da outra” (SENDAK, p. 3, 2009). / “a mãe dele o chamou de ‘MONSTRO!’ / e Max disse ‘OLHA QUE EU TE COMO!’ / e acabou sendo mandado para a cama sem comer nada” (SENDAK, p. 5, 2009, ênfase do autor).

Os conflitos apresentados entre Max e sua mãe são trabalhados imaginariamente no interior do fabulário existencial do menino.

Sendak empreende um engenhoso jogo frasal onde as palavras “monstro” e “comer” podem muito bem funcionar até mesmo como significantes<sup>23</sup> psicanalíticos. Por exemplo, a mãe, ao chamar a atenção de Max que fazia bagunça pela casa, o chama de “monstro” – o sentido é obviamente metafórico e tem como intuito ensinar-lhe certos limites. A palavra “monstro” deflagra em Max todo um horizonte subjetivo que o faz usar sua imaginação e elaborar criativamente o conflito que tem com a mãe.

---

<sup>23</sup> Trata-se do significante psicanalítico e não do significante na acepção saussuriana. Para a psicanálise, segundo Lacan, não há significados prontos e acabados que seriam tangenciados pelo sujeito, apenas um deslizar constante da significação que só pode marcar-se de maneira singular e intransferível em cada indivíduo.

Percebe-se que Sendak faz isso sem depositar sobre o fato narrado um sentido prévio: nada se diz de maneira direta indicando qual deve ser a condução de Max ante o ocorrido. O autor, sem conduzir seu leitor, leva-o à palavra “como” (de abocanhar): ‘OLHA QUE EU TE COMO!’ (SENDAK, 2009, p. XX); Max daí, deriva-se para a expressão: “sem comer nada” (fome) que pode ser fome de vivência, que faz o imaginário de Max desencadear sua aventura, conduzindo-o por um mundo rico em imagens carregadas de longas distâncias que cabem no interior do seu quarto: “Naquela mesma noite nasceu uma floresta no quarto de Max” (SENDAK, 2009, p. 7) / “que cresceu...” (SENDAK, 2009, p. 9).

Instigado pelas fronteiras borradas entre realidade e imaginação, o leitor criança entrará na floresta de Max, para com ele viver aventuras, mas principalmente assistir ativamente à interação dialogada de Max com os monstros. Sendak, em momento algum, indica em que terra se passa o exercício imaginativo de Max: o importante é posicionar o leitor lado a lado com a personagem, vivendo com ela uma aventura existencial na qual os conflitos com a autoridade materna são tipificados na lida com os monstros da ilha mapeada pela imaginação de Max. Dessa forma, o leitor criança, “Concretizando palavras e imagens, [...] ‘garante uma primeira afirmação de si’, se autoconstrói entre o desfiguramento dos significados habituais e a conquista do sentido” (CASTRO, 2009, p. 214, ênfase do autor).

A personagem Max caminha em meio à sua “floresta-quarto”. Floresta que “cresceu até aparecerem cipós pendurados no teto e as paredes se transformarem no mundo inteiro” (SENDAK, p. 11, 2009). Essa condição espacial incorpora-se à trama naturalmente, mas isso não indica estar ela sob a chave do alegórico ou do maravilhoso; volta-se sim para o fantástico.

Adotando conceitos de Todorov, acerca do alegórico:

Existem narrativas que contém elementos sobrenaturais sem que o leitor jamais se interrogue sobre sua natureza, sabendo perfeitamente que não deve tomá-los ao pé da letra. Se animais falam, nenhuma dúvida nos assalta o espírito: sabemos que as palavras do texto devem ser tomadas num outro sentido, que se chama alegórico. (TODOROV, 2003, p. 38)

Em se tratando do maravilhoso, “os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o Maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos” (TODOROV, 2003, p. 59 e 60). Já o fantástico implica “não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor [...]” (TODOROV, 2003, p. 38). É ele, antes de mais nada, um dado que participa ativamente da história, mas que não está entregue a um processo que permita identificá-lo como excepcional à realidade, pois partido de um cotidiano banal; mantém-se em ambiguidade – se é ele um componente fantasioso, que participa da história sem se denunciar enquanto tal, ou se trata-se de um elemento enquadrado pela própria narrativa que poderia dimensioná-lo em uma condição eminentemente alegórica. Entende-se também que a narrativa fantástica é muito discreta em insinuar-se neste estado. Portanto, é o elemento fantástico que está no interior da narrativa de Sendak nesse momento: a “floresta-quarto”. Ela está presa em uma estrutura na qual o leitor é conduzido pelo autor a um estado de instigação onde não mais se sabe o que é realidade ou imaginação; não sendo isso preponderante, posto que o acento maior deposita-se no exercício das subjetividades, tanto da personagem Max quanto do leitor infantil.

Outro fator que ligaria a narrativa ao gênero fantástico é a identificação do leitor com a personagem, ou seja, a verificação de que se trata de um ser como outro qualquer, um menino comum, sem poderes extraordinários, conforme coloca Todorov: “Todo o ‘suspense’ [...] repousa no fato de os acontecimentos inexplicáveis serem contados [vivenciados] por alguém que é ao mesmo tempo um dos heróis da história [...]” (TODOROV, 2003, p. 92, ênfase do autor). O leitor é transportado para o universo do fantástico: realidade sem seres sobrenaturais, mas que evoca acontecimentos inexplicáveis pelas leis naturais. Para Todorov: “O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados” (TODOROV, 2003, p. 37).

Mas se o fato terá existido apenas na cabeça da personagem, isso tem uma dimensão menor. O principal é a oferta de um espaço aberto para que o leitor criança viaje com a personagem Max por uma experiência existencial ofertada por Sendak sem dirigismos valorativos<sup>24</sup> prévios.

Em frente à sua “floresta” (“quarto/floresta/mundo”) Max vê “um oceano”, o qual singrará em seu pequeno barco, noite e dia, até aportar à ilha dos monstros: “semana vem semana vai / durante quase um ano” (SENDAK, p. 15, 2009). É sobre esse curso imaginativo, feito sobre o mar cotidiano, que o seu conflito com a mãe terá de ser resolvido. Como sujeito, depositado na vida, Max terá de navegar para todo o sempre – refazendo o eterno percurso à terra onde vivem “os monstros”:

E quando ele chegou aonde vivem os monstros / eles rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes / e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras / até que Max disse ‘quietos!’ / e amansou todos eles com o

---

<sup>24</sup> No sentido de não haver uma moral previamente construída que se dirija à criança.

truque mágico / de olhar nos olhos amarelos deles sem piscar nem uma vez / e eles ficaram com medo e disseram que mais monstruoso do que ele não havia / e o fizeram rei de todos os monstros. (SENDAK, p. 17-21, 2009)

Reinando sobre seus conflitos íntimos, Max se põe no caminho de retorno à sua casa. Não havia um manual que lhe dissesse de maneira antecipada como deveria lidar com os monstros que habitavam sua ilha interior; tampouco as tensões nascidas das desavenças com sua mãe. Sendak, assim, vai construindo uma narrativa em que as coisas não se entregam de maneira prévia. Não há um mapa que se indique por antecipação, ou que posteriormente possa dar por resolvidos os problemas subjetivos de Max.

Márcia Cabral, em seu artigo *Infância: apontamentos sobre experiência e formação*, em *Política, cidade e educação: itinerário de Walter Benjamin*, atenta para essa movimentação imaginativa que esse tipo de leitura pode suscitar no leitor criança: “De outra parte, convém atentar para os elementos próprios da narrativa literária, como o desenho dos personagens, a possibilidade de acompanhar aventuras por meio da transfiguração da realidade em tempo e espaço fictícios, índices capazes de provocar curiosidade e inclinação para a leitura.” (CABRAL, 2009, p. 251). Diz ainda: “As esferas simbólicas, quando devidamente consideradas, podem trazer contribuições relevantes para a experiência da criança com a literatura ao longo de sua formação.” (CABRAL, 2009, p. 251).

As lacunas, bem como as subversões espaço temporais de *Onde vivem os monstros*, contribuem sobremaneira para o alargamento do campo simbólico da criança leitora. Um bom exemplo é o tempo que Max imagina ter levado para atingir a ilha onde vivem os monstros: em seu barco, “semana vem semana vai durante quase um ano” (SENDAK, p. 15, 2009), Max navegou para chegar a essa ilha. Sabe-

se que brigara com sua mãe e fora por ela mandado para a cama. Cerrado em sua cabeça, empreende então uma aventura imaginária. O tempo que leva para chegar à ilha é uma subversão cronológica: carga fantástica que só faz instigar a cabeça do leitor criança – o tempo para atingir a ilha é o tempo subjetivo e não o tempo mecânico das marchas do relógio.

No texto de Sendak é de pouca importância saber se o tempo transcorrido por Max para chegar à ilha é ou não “crível”; se é uma alegoria disposta no intuito de chamar a atenção do leitor criança, isso também não se entrega de forma prévia pelo autor: é preciso fazê-la viver a narrativa “sílabas por sílabas, sob o risco de devaneios internos” (BACHELARD, 1988, p. 17).

Entender que a subjetividade da “criança-leitora” tem de dirigir-se pela letra do “adulto-autor”, é submetê-la a um realismo prévio e conformador: “A infância é certamente maior que a realidade” (BACHELARD, 1993, p. 35).

Max (a criança personagem) rege-se por um mundo subjetivo no qual Sendak produz uma “abertura imaginativa” para o leitor criança. O texto não estaca fronteiras ou limites ao jogo de imaginação instalado em seu interior: “Mais que um centro de moradia, a casa natal é um centro de sonhos” (BACHELARD, 1993, p. 34).

Walter Benjamin, em seu texto *Rua de mão única*, no extrato *Aplicações*, trecho de *Criança lendo*, trabalha a aventura imaginativa que envolve criança e livros: “Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança.” (BENJAMIN, 2007, p. 104). Benjamin dirige-se a esse leitor criança carregado de vida imaginativa em uma “época em que se inventam na cama as próprias histórias”

(BENJAMIN, 2007, p. 104). Toda a aventura está para além das medidas lógicas e mecânicas do tempo e do espaço administrados dos adultos: “Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos.” (BENJAMIN, 2007, p. 104 e 105).

No interior dessa vivência textual carregada de pulsação e vida: “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura.” (BENJAMIN, 2007, p. 105). Trata-se de não separar a letra do exercício imaginativo: a criança é sempre um espaço medido pela criatividade; ela está indistinta em relação ao livro e suas aventuras. Portanto, não está submetida unicamente ao texto, mas também à textualização da vivência de suas fantasias.

Essa lida viva com o texto o faz um “não-objeto”, um espaço de interação com a subjetividade e a criatividade do leitor jamais fechado em torno de um sentido último.

Theodor Adorno, em *Dialética negativa*, “reconhecidamente um de seus principais livros, [...] insiste uma vez mais na rejeição de toda visão sistêmica, totalizante da sociedade” (PUCCI, 1999, p. 41); isso, obviamente, passa pela produção narrativa que se constrói no interior dessa sociedade. A modernidade acirrou essa condição coisificada da linguagem, influenciando diretamente o controle do imaginário. Os textos dedicados à infância, por exemplo, tornaram-se excessivamente pedagógicos. Adorno, em seu livro *Dialética negativa*, critica esse modelo de percepção: “Nas palavras do autor, o livro tem como intenção ‘libertar a dialética’ da natureza afirmativa que a tem marcado desde os tempos platônicos.

‘Uma de suas intenções básicas é justamente extrair desenvolvimentos de seu título paradoxal’, mas evitando que nesse esforço se perca ‘sequer um mínimo de sua precisão.’” (PUCCI, 1999, p. 41, ênfase do autor). Dessa forma, todo o horizonte de sentido (inclua-se aí os textos dedicados à infância) teria, segundo Adorno, de se dimensionar no interior dessa marca dialética que jamais trabalha com uma síntese última; e é sempre movimento e possibilidade para uma nova construção de sentido. Sendak, em *Onde vivem os monstros*, parece partilhar dessa chave de compreensão.

Observemos a ilustração da capa:

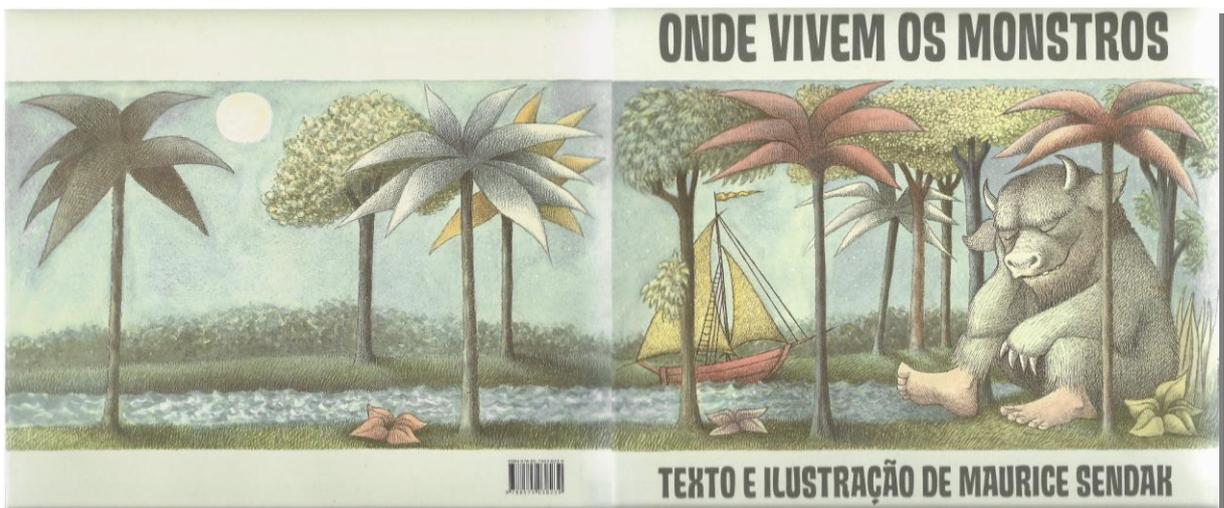


Fig. 12: Capa do livro *Onde vivem os monstros*  
 Fonte: *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009)

Nela, o monstro tem pés humanos e medita em torno da floresta e do barco que trouxe o menino Max até ali; há ainda o braço de mar que corta ao meio a paisagem. As composições imaginárias da personagem Max estão resumidas nesse jogo pictórico de sutilezas que induz a criança leitora a um incessado exercício imaginativo: será a figura do monstro, o próprio Max?...

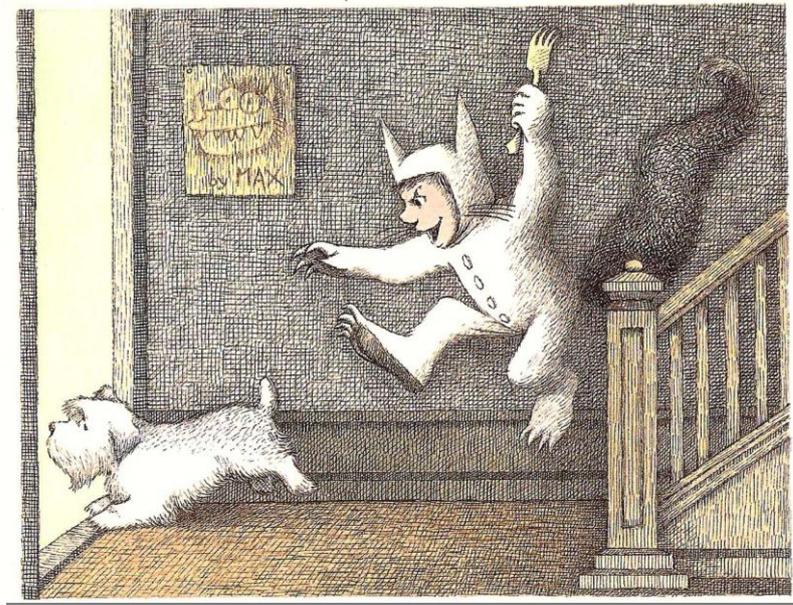


Fig. 13 – Max correndo pela casa  
 Fonte: *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009)

Se na capa o monstro tem pés humanos, Max vestido em sua fantasia de lobo tem os pés recobertos por ela; de seu corpo, é somente o rosto que se dá a ver. O jogo pictórico contrastivo sugere sem dizer diretamente, que são ambas as figuras, lados opostos que compõem o jogo imaginativo que se passa na cabeça do menino personagem. Na figura acima, há ainda o retrato de um monstro: infere-se pintado em traços infantis pelo próprio Max, posto que em seu interior há o seguinte dito, “by Max”.

Os monstros de Max estão dispersos em um campo não demarcado entre a cabeça do pequeno leitor e o mundo imaginado por Sendak. É justamente esse espaço instigativo, depositado de forma indivisa nas páginas do livro, um “não para algo”, o curso incessado de uma dialética que não encontra, nem mesmo na indecisão, o seu recurso último: mantendo assim a obra aberta e viva. Sem a necessidade de dispô-la sobre qualquer pré-conformação (ainda que seja ela “o

nada"... a ausência absoluta). Adorno, no início da segunda parte da *Dialética negativa*, fala-nos sobre isso:

A possibilidade de o pensamento se livrar desse caráter coisal por meio da forma do “em geral”, ou seja, a suposição de uma forma absoluta, é ilusória. A experiência de algo que possui caráter coisal é constitutiva da forma “caráter coisal em geral”. Correlativamente, junto ao pólo subjetivo, o conceito puro, função do pensamento, também não pode ser radicalmente isolado do eu que é. (ADORNO, 2009, p. 119, ênfase do autor)

Assim, o braço de mar estilizado na capa de *Onde vivem os monstros* tange longitudinalmente as coisas do livro: de um lado se vai confluir para a ilha onde vivem os monstros, do outro, se vai dar em mar aberto. Ambos os movimentos recairão na vastidão imaginativa do texto: o monstro das certezas absolutas não habita o mar tão pouco a ilha de Max.

Para a escritora Ângela Lago, no texto *O códice, o livro de imagem para criança e as novas mídias*, publicado em seu [site](#)<sup>25</sup>, o livro de Sendak pode ser tomado como um livro de imagem e cita a divisão que faz Ulla Rhedin (especialista em livros ilustrados, escritora e crítica de literatura infantil): “Ela divide a história do livro ilustrado para crianças em três momentos, ou melhor, possibilidades.” (LAGO, 20--, s/ p.)

1ª momento: texto ilustrado, caso do *Orbis Pictus* de Comenius;

alphabetum vivum et vocale.



cornix cornicatur a a. agnus balat be e e. cicada stridet ci ci.  
Aa Bb Cc

<sup>25</sup> O site de Ângela Lago está disponível no endereço: <http://www.angela-lago.com.br/codice.html>.



upupa dicit du du. infans eiulat e e e. ventus flat fi fi

Dd

Ee

Ff

Fig. 14 – *Comenii orbis sensualium pictus*

Fonte: Bibliotheca Augustana ([http://www.hs-augsburg.de/~harsch/corb\\_a.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/corb_a.html))

2º momento: do texto encenado “que se inicia com livros como *Der Struwwelpeter*, publicado entre nós como João Felpudo, de Heinrincih Hoffmanns’s (RHEDIN citada em LAGO, 20--, s/ p.)”:



Olha pra ele! Olha só!  
Cabelo e mãos de dar dó.  
As unhas nunca cortou,  
cor de carvão, um horror!  
Água? Nunca! Ô fedor!  
E cada dia é pior!  
Qualquer coisa é melhor  
que esse João Catimbó.

(tradução de Ângela-Lago)

Fig. 15 – *Der Struwwelpeter*

Fonte: *O códice, o livro de imagem para criança e as novas mídias* (LAGO)

Por fim, no 3º momento, no qual se encaixa *Onde vivem os monstros*.

Para Lago, “Depois do livro de Sendak fica difícil pensar a ilustração isoladamente. Não se trata mais de se fazer um desenho para estampar um livro, mas do desenho do próprio livro.” (LAGO, 20--, s/ p.). No interior da narrativa, “texto e imagem, não só se mesclam como se substituem” (LAGO, 20--, s/ p.).

A diagramação faz parte da leitura. Sua dinâmica mostra-se tanto na frase interrompida a completar-se na página seguinte, como no caminho circular que ela segue – ou seja, de início há o predomínio do texto escrito; em meados do livro o que predomina é o conteúdo imagético (nas páginas 23 a 28 ocorre o ápice pictórico com o predomínio apenas das imagens); para em seguida observarmos novamente o movimento de crescimento do texto escrito. Tais movimentos podem ser observados nas ilustrações abaixo:

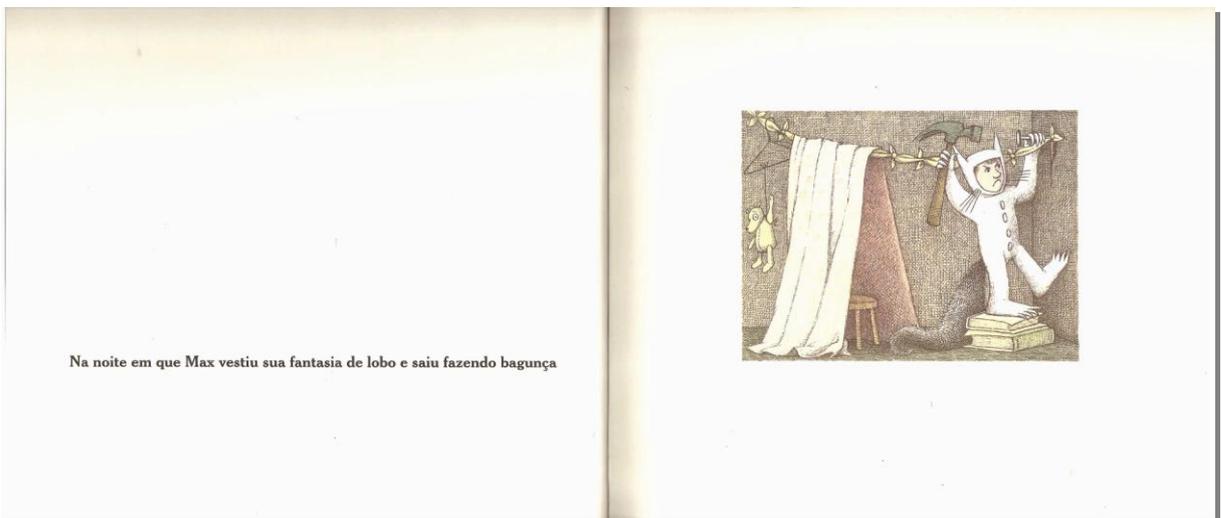


Fig. 16 – O texto escrito e o texto pictórico  
Fonte: *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009)

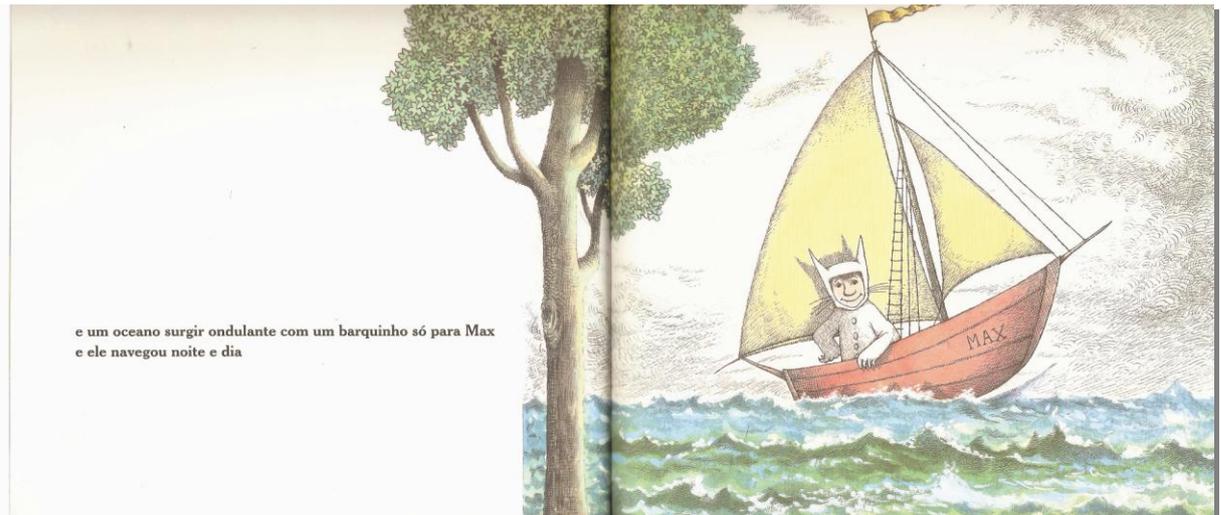


Fig. 17 – Max navega para a ilha dos monstros  
Fonte: *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009)

Diz ainda Lago: “O texto escrito desaparece completamente por seis páginas quando acontece a ‘bagunça selvagem’ e, portanto, não verbal” (LAGO, 20--, s/ p.). Trata-se de uma textualidade sustentada apenas em sua ação pictórica: “Agora’, exclamou Max, ‘vamos dar início à bagunça geral!’” (SENDAK, 2009, p. 22):



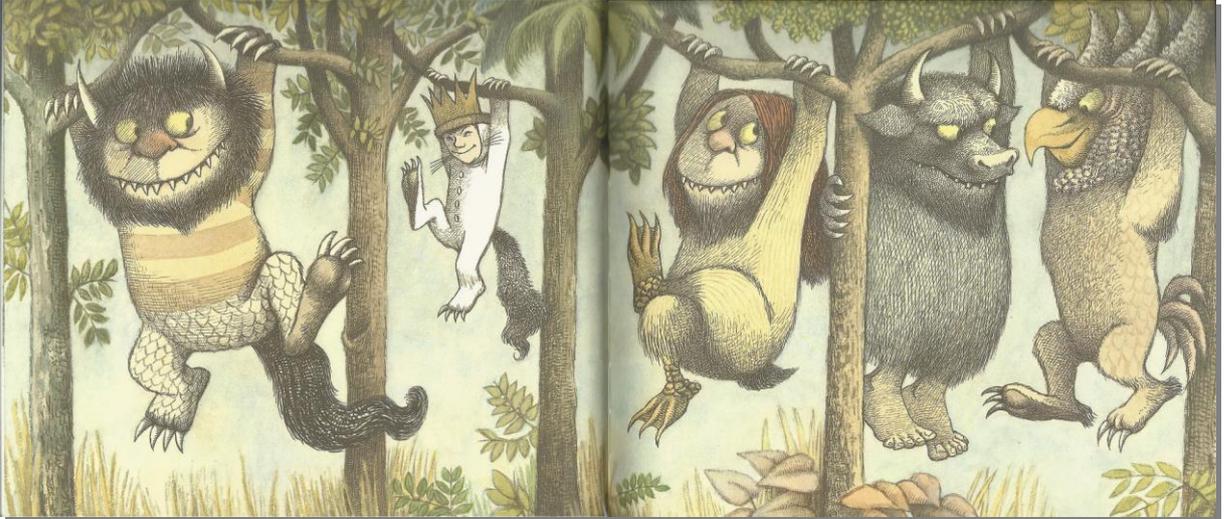


Fig. 18 – A bagunça geral  
 Fonte: *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009)

A condição discursiva é ela mesma instigadora da capacidade criativa da criança. O tom catártico e de efusão retrata bem o ápice desse exercício imaginativo pictórico. A circularidade sugerida entre o pictórico e o gráfico indica que a viagem da imaginação nunca cessa – condição que, ao não indicar um fim limitante, não objetifica a narrativa.

Terminada a aventura, Max volta “para a noite de seu próprio quarto / onde encontrou o jantar esperando por ele (SENDAK, p. 35, 2009) / ainda quentinho” (SENDAK, p. 37, 2009):

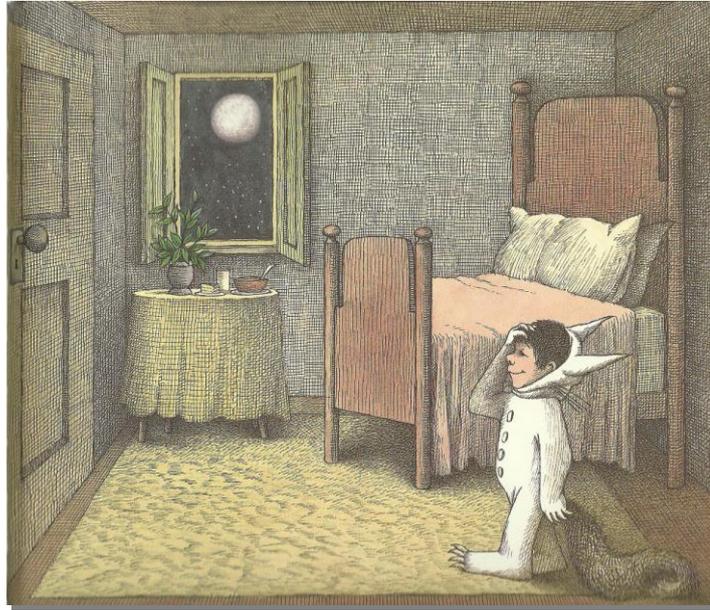


Fig. 19 – Max volta para o seu quarto  
Fonte: *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009)

Requadrados na janela estão a lua e toda a dimensão do gigantesco universo: interno e externo contêm-se mutuamente dentro de uma magia que não se faz diretamente explicada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A virtude do texto de Sendak não está apenas depositada nos expedientes formais que utiliza, mas também no respeito que reserva às apreensões individuais de cada sujeito leitor. Em um mundo onde as produções analíticas, e certos discursos literários, querem-se plenos de sentido, Sendak, com inteligência e sensibilidade criativas, oferta-nos um “espaço de falta” – que é justamente o espaço que, por faltante em explicações últimas, se faz em horizonte que permite o exercício de uma imaginação individualizada, criativa e criadora. O seu *Onde vivem os monstros* indica-se, em detrimento de dizer-se em um sentido prévio e absoluto. Permite à criança bater-se com a sua própria construção imaginativa de sentido.

Por quanto é desde essa chave que o presente trabalho dissertativo se quer lido. Quando aqui se requisitou a força das teorias de Adorno, Benjamin e Bachelard, justamente foi para opor-se a toda e qualquer formulação que se arme no interior da palavra como “saber último”; contra toda a divisão, que por estanque, divida, por exemplo, aquilo que seria de uma ordem puramente analítica, daquilo que, absolutamente apartado desta, lhe seria, sem contaminação, da ordem do objeto dessa mesma análise. Quebra-se assim a rigidez das divisões, que arvoram em separação a produção de uma compreensão ao objeto que se lhe quer compreendido. Uma didática analítica propugnada por aquilo que, ao tomar por seu, o que lhe é objeto de análise, dele se aparta – que, antes de mais nada, quer-lhe fundado em seu esclarecimento último em detrimento de buscá-lo constantemente em uma instigação analítica sem fim (tal instigação, para Adorno, é sempre da ordem de uma “dialética negativa”).

Adorno volta-se assim criticamente a um tipo de esclarecimento que dota a si mesmo de uma compreensão totalizadora, de encontro ao predomínio dessa “lógica de última instância”, que toma a si como autônoma e absoluta em seu procedimento de esclarecer. Desse modo, Adorno instaura um arcabouço de entendimento estendido ao objeto, ao englobar-lhe elementos que lhe escapam à compreensão. Esse modo de entender, qual a casa bachelariana, não se presta ao submetimento das demarcações espaço-temporais absolutas e inequívocas, mas marca-se por um dizer que não fecha em si o saber totalizado. A construção do entendimento bachelariano, antes de mais nada, dispõe-se, ele mesmo, como espaço aberto à imaginação e à possibilidade de uma compreensão sempre criativas – qual o movimento de conquista de entendimento adorniano, jamais se faz como discurso de mera adução de seu objeto – uma compreensão que se quer estendida ao modo último de compreender.

Não havendo o estabelecimento privilegiado de uma dimensão explicativa – de um sujeito que sabe / e de um objeto sabido por este –, Adorno bem pode professar-se na interioridade desta casa bachelariana – habitar-lhe seu tempo e espaço. As linhas que oferecem fronteira a essa casa são feitas da imprecisão e do devaneio. Em seu interior, declina a condição analítica situada sobre a fixidez de um prévio saber. Invariavelmente, nela, há tempo e espaço, contudo, ambos não dão em marca de medição lógica. De encontro a qualquer cânone (ou “cômodo fixo”) as vozes que dela ecoam só se podem subsistir pela falta às certezas últimas. Desse modo, o campo de análise adorniano requer-se, não por um estatuto que lhe obrigue a exclusão de certos horizontes de compreensão – mas no acolhimento inclusive daqueles que não seriam usuais a uma analítica costumeira a um determinado

campo (aqui, a literatura). É a essa possibilidade de rompimento com esse espaço de certezas pré analíticas, autorizadas em seu prévio saber, que o discurso de Adorno (principalmente em sua *Dialética negativa*) se põe ao par. É contra as certezas de uma determinada razão esclarecedora de modo último que irá lutar. De encontro a todo paradigma de compreensão já estabelecido: faz-se insubmisso a ele.

Benjamin, em seu ensaio *Livros infantis, antigos e esquecidos* fala dessa potência criativa e criadora, ao trabalhar a capacidade de fabulação da criança em compor o cenário de suas brincadeiras com determinados objetos que, em tese, não pertencem ao seu mundo: ela os desloca de seus usos cotidianos para reconfigurá-los às suas brincadeiras. Por exemplo, os despojos da construção de uma casa, jardinagem, carpintaria ou confecção de roupas, que por ela são redimensionados para o seu mundo lúdico.

Portanto, os autores aqui consorciados (Adorno, Benjamin e Bachelard) são pertinentes a uma vasta gama crítica que se pode dirigir às condições do discurso – a saber: desde deles, a pertinência crítica pode ir do discurso pedagogizante aos discursos de teorização dirigidos à produção literária (quando, por exemplo, não lhes é, em seus usos paradigmáticos, concedida a possibilidade da revisão crítica).

Há de se prestar atenção ao efeito “desreificador” que se produz desde o título das duas obras de Bachelard aqui utilizadas – *A poética do espaço* e *A poética do devaneio*. Ambas, em seus discursos, calçam-se do devaneio. Onde deveria principiar o espaço e o tempo como sólidas matérias de ordenamento discursivo, salta-nos o devaneio e a subversão a esses estados. Assim também ocorre com o título deste trabalho, “*Onde vivem os monstros: o espaço narrativo como construção*

de uma autonomia existencial nos textos dedicados à infância”, onde o espaço narrativo não é lido como pré-condição ao exercício de uma existencialidade autônoma e, sim, é em meio a este, naquilo que ele pode dizer, mas também naquilo que lhe pode ser contingente, que esse espaço de autonomia existencial se constrói.

Desse modo, há de se entender, que o discurso aqui não se assume em áreas de partimento conceitual: a recepção nunca é em si absolutamente apartada da fonte que originou o texto (a autoria); tão pouco, o texto viveria por si só em condição auto explicativa: à moda, por exemplo, dos formalistas russos – a sua condição faz-se de uma “poética perpassante”, que borra as fronteiras de suas supostas regiões de entendimento. Assim é o texto de Sendak, que, ao dotar o seu Odisseu infante da capacidade de subverter a lógica espaço-temporal, o faz rico em imaginação e criatividade – peças de desreificação que se dirige à criança leitora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ALVES, F. S. & PINHEIRO, G. P. *Roda de leitura virtual*. Disponível em: <http://rodadeleituravirtual.blogspot.com/2009/07/0-anos-de-literatura-infantil-para.html>. Acesso: 01 jul. de 2010.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1975.

ASH, R. & HIGTON, B. (Org.) *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

AUMONT, J. *A imagem*. Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Texto & Grafia, 2005.

ANDRADE, P. D. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Trad. Antonio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental (1928). In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Livros infantis antigos e esquecidos. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

\_\_\_\_\_. História cultural do brinquedo. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Livros infantis antigos e esquecidos. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise nos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BIBLIOTHECA AUGUSTANA. *Comenii orbis sensualium pictus*. Disponível em: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/corb\\_0.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/corb_0.html). Acesso em: 09 fev. de 2010.

BRITO, P. H. A dupla arte de traduzir poesia: Hughes e Eliot para crianças. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 set. de 2010.

BRUNIERA, C. *Conto maravilhoso (1) – O Chapeuzinho Vermelho numa versão de 1823*. Uol Educação - Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ingles/ult1703u41.jhtm>. Acesso em: 03 jun. de 2011.

BURGESS, A. *A literatura inglesa*. Trad. Duda Machado. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

CABRAL, M. Infância: apontamentos sobre experiência e formação. In: *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

CARROL, L. *Alice*: edição comentada. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CARVALHO, B. V. de. *A literatura infantil*: visão histórica e crítica. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *Compêndio de literatura infantil*. 3ª ed. São Paulo: IBEP, 19--.

CASTRO, C. M. A arte de caçar borboletas. In: *Política, cidade, educação*: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1985.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil*: história, teoria e análise. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

CORSINO, P. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: *Política, cidade, educação*: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

CORTÁZAR, J. *Discurso do urso*. Trad. Leo Cunha. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2009.

CROCHÍK, J. L. Educação para a resistência contra a barbárie. *Revista Educação: Especial Adorno pensa a educação*. São Paulo, ano II, nº10.

CROWTER, K. *Meu amigo Jim*. Trad. Flávia Varella. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil*: teoria e prática. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

DAMIÃO, C. M. Percepção e aprendizado. *Revista Educação – Especial Benjamin pensa a educação*. Ano II, nº7, mar, 2008.

DEODATO, L. *Rei dos monstros*. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI102027-15220,00ATRAS+DAS+PEGADAS+DOS+MONSTROS.HTML>. Acesso em: 10 fev. de 2010.

DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

EGGERS, D. *Os monstros*. Trad. Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ELIOT, T. S. *Os gatos*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

GATTI, L. P. Theodor W. Adorno e a indústria cultural. *Revista Mente, Cérebro & Filosofia. Educação*. São Paulo, nº7.

FREITAS, V. *Adorno & a arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GAGNEBIN, J. M. *História e narrativa em Walter Benjamin*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GARDNER, M. Introdução e notas. In: *Alice*: edição comentada. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONÇALVES F., A. Pequeno, mas levado a sério. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 28 ago. de 2010.

GONÇALVES, H. & PEDRO, H. *Livro infantil*. Disponível em: <http://olivroinfantil.blogspot.com/2010/01/breve-historia-do-design-editorial-no.html>. Acesso em: 15 jun. de 2010.

GRIMM, J. & W. *Contos de Grimm*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

HOMERO. *Odisséia*, v.1: Telemaquia. Trad. Donaldo Schüler. Porto Alegre: L & PM, 2010.

JOLY, M. *Introdução a análise da imagem*. São Paulo: Papyrus, 1996.

JONZE, S. *Where the wild things are*. Video, 2009.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KRAMER, S. Educação a contrapelo. In: *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

LAGES, S. K. *Walter Benjamin: tradução e melancolia*. São Paulo: Universidade de São Paulo: 2002.

LAGO, Â. *O códice, o livro de imagem para criança e as novas mídias*. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/codice.html>. Acesso em: 09 fev. de 2010.

LEE, S. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LEMINSKI, P. *A lua no cinema*. São Paulo: Arte Pau-Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *Guerra dentro da gente*. São Paulo: Scipione, 2006.

LIMA, L. C. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LINS, G. *Livro infantil?* São Paulo: Rosari, 2002.

LISPECTOR, C. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. Brasiliense, 1973.

MCKEE, D. *Odeio meu ursinho de pelúcia*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MENDONÇA, M. A. O matemático que contava histórias. *Revista Cadernos EntreLivros – Panorama da literatura inglesa*. Nº1.

MURICY, K. A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin. *Revista Educação – Especial Benjamin pensa a educação*. Ano II, nº7, mar, 2008.

NABUCO, C. *Retrato dos Estados Unidos à luz da sua literatura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PEREIRA, R. R. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

Obras de René Magritte. Disponível em: [http://www.passeiweb.com/saiba\\_mais/arte\\_cultura/galeria/open\\_art/358](http://www.passeiweb.com/saiba_mais/arte_cultura/galeria/open_art/358). Acesso em: 19 de mar. de 2011.

PERROTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PROMAC. *A árvore generosa, de Shel Silverstein*. Disponível em: <http://www.apromac.org.br/ea002.htm>. Acesso em: 10 out. de 2010.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. Trad. Márcia V. Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROCHA, R. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

\_\_\_\_\_. *O que os olhos não vêem*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/home.htm>. Acesso em: 22 out. de 2010.

SANDRONI, L. *A obra de Clarice para crianças*. Disponível em: [http://www.claricelispector.com.br/artigos\\_lauraSandroni.aspx](http://www.claricelispector.com.br/artigos_lauraSandroni.aspx). Acesso: 16 out. de 2010.

SELIGMANN-SILVA, M. *Ler o livro do mundo: Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Adorno*. São Paulo: Publifolha, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin: para uma nova ética da memória. *Revista Educação – Especial Benjamin pensa a educação*. Ano II, nº7, mar, 2008.

\_\_\_\_\_. *A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SENDAK, M. *Onde vivem os monstros*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, A. M. *Cultura em foco*. Disponível em: [http://www.ensinosuper.com/portal/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=57](http://www.ensinosuper.com/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=57). Acesso em: fev. de 2011.

SOUZA, S. J. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TURCHI, M. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. In: XI CONGRESSO Internacional da ABRALIC.

THOMSON, A. *Compreender Adorno*. Trad. Rogério Bettoni. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ZIRALDO. *O menino quadrado*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

\_\_\_\_\_. *Biografia*. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/ziraldo/biografia/bio.asp> Acesso em: 06 jun. de 2010.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.