



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAÍ GARCIA MIHI BARBALHO VIANA

**INTERTEXTUALIDADE NA LITERATURA AFRO
INFANTOJUVENIL:
NOVA VELHA HISTÓRIA**

Londrina
2024

RAÍ GARCIA MIHI BARBALHO VIANA

**INTERTEXTUALIDADE NA LITERATURA AFRO
INFANTOJUVENIL:
NOVA VELHA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dra. Maria Carolina de Godoy

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

V614i Viana, Raí Garcia Mihi Barbalho.
Intertextualidade na literatura afro infantojuvenil : nova velha história / Raí Garcia Mihi Barbalho Viana. - Londrina, 2024.
167 f. : il.

Orientador: Maria Carolina de Godoy.
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Literatura infantojuvenil - Tese. 2. Intertextualidade - Tese. 3. Adaptações literárias - Tese. 4. Personagens negras - Tese. I. Godoy, Maria Carolina de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

RAÍ GARCIA MIHI BARBALHO VIANA

**INTERTEXTUALIDADE NA LITERATURA AFRO
INFANTOJUVENIL:
NOVA VELHA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Adilson dos Santos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 15 de janeiro de 2025

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, que, não presentes, apreciavam e estimavam a educação. Aos meus pais, por garantirem minha formação acadêmica, incentivarem o gosto pela leitura e permitirem que eu pudesse me dedicar aos estudos. À minha tia, pelo incentivo à leitura, pelo apoio na escrita e pela presença imensurável em minha vida. Aos meus amigos, por ouvirem gratuitamente todas as minhas reclamações e comentários sobre desistir de tudo. Aos conhecidos dos anos recentes, criados fora do ambiente acadêmico, por me lembrarem de que a extensão da vida não se resume ao que se desenrola no mundo universitário. Ao professor Adilson dos Santos, cuja disciplina de Literatura Infantil, ministrada durante a graduação, marcou o início desta pesquisa. À minha orientadora, Maria Carolina de Godoy, pela paciência com meus sumiços semiproductivos e pelos direcionamentos essenciais à conclusão deste trabalho. À CAPES, por possibilitar um fomento a esta pesquisa.

VIANA, Raí Garcia Mihi Barbalho Viana. **Intertextualidade na literatura afro infantojuvenil**: nova velha história. 2024. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo de estudos em literatura infantil brasileira, propondo uma análise dos usos da intertextualidade em obras infantojuvenis de forma a proporcionar a construção de novos protagonismos para crianças negras na tradição literária. Além da análise do protagonismo associado à intertextualidade com histórias da tradição (contos de fadas, por exemplo), este trabalho buscou se debruçar sobre as ilustrações e, também, observar a forma como os textos são subvertidos e quais as possíveis razões para as alterações feitas, considerando o propósito que apresentam de representar novas possibilidades de heróis e heroínas negros. A fundamentação teórica divide-se em três momentos. Primeiramente, foi feita uma recuperação da trajetória da literatura infantojuvenil e da construção da noção de infância, apoiada em autores como Ariès (2022), Cademartori (2010), N. Coelho (2000), e Lajolo e Zilberman (2022). Em seguida, explora-se a construção do sujeito negro na/através da literatura, o que inclui a apresentação do conceito de literatura afro-brasileira, de Duarte (2008). A última parte da fundamentação teórica explora, extensivamente, noções de intertextualidade, traçando um panorama geral apoiado, principalmente, em Allen (2000/2022); Koch, Bentes e Cavalcante (2012); Samoyault (2008). Ainda nesta terceira parte, apresenta-se a ideia de “adaptações literárias”. Em sequência, são feitas as análises. Partindo de duas obras, *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), do autor e ilustrador Rubem Filho, e *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* (2020), de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustrações de Walter Lara, objetivou-se compreender de que forma o recurso das adaptações literárias pode constituir uma forma de resistência e de construção de novos protagonismos no cânone infantil. Em relação à obra *As viagens de Simba Jasíri* (2022), de Nei Lopes e ilustrações de Marcelo D’Saete, por sua vez, analisa-se um processo intertextual mais amplo que engloba o diálogo com narrativas de aventura, permeadas pelo discurso imperialista do século XIX, principalmente, e com a história contida nas *Mil e uma noites* do marujo Sindabãd.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; intertextualidade; adaptações literárias; personagens negras.

VIANA, Raí Garcia Mihi Barbalho. **Intertextuality in children's and young adult afro-brazilian literature**: new old story. 2024. 175 pp. Dissertation (Master's degree in Literary Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This work falls within the field of Brazilian children's literature studies, proposing an analysis of the use of intertextuality in children's and young adult works in order to foster the construction of new protagonisms for Black children within the literary tradition. In addition to analyzing protagonism associated with intertextuality with traditional stories (such as fairy tales), this study also examines illustrations and observes how texts are subverted, exploring the possible reasons for these changes, considering their purpose of representing new possibilities for Black heroes and heroines. The theoretical framework is divided into three parts. First, it reviews the trajectory of children's literature and the construction of the concept of childhood, drawing on authors such as Ariès (2022), Cademartori (2010), N. Coelho (2000), and Lajolo and Zilberman (2022). Next, it delves into the construction of the Black subject in/through literature, including the presentation of the concept of Afro-Brazilian literature as outlined by Duarte (2008). The final section of the theoretical framework extensively explores the notion of intertextuality, providing a general overview based primarily on the work of Allen (2000/2022), Koch, Bentes and Cavalcante (2012), and Samoyault (2008). This section also introduces the concept of “literary adaptations.” Following this, the analysis is presented. Using two works, *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013) by author and illustrator Rubem Filho, and *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* (2020) by Cristina Agostinho and Ronaldo Simões Coelho, with illustrations by Walter Lara, the aim was to understand how literary adaptations can serve as a form of resistance and a means of constructing new protagonisms within the children's canon. Regarding to the work *As viagens de Simba Jasíri* (2022) by Nei Lopes, with illustrations by Marcelo D'Saete, the analysis focuses on a broader intertextual process that includes a dialogue with adventure narratives, particularly those shaped by the imperialist discourse of the 19th century, and with the story contained in *One Thousand and One Nights* of Sindabād, the sailor.

Keywords: Young adult and children's literature; intertextuality; literary adaptations; black characters.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Chapeuzinho Vermelho	92
Figura 2 – Ilustração de Chapeuzinho Vermelho na capa da obra	93
Figura 3 – A mãe da Chapeuzinho Vermelho e a representação do afeto familiar...93	
Figura 4 – Capa do livro de Rubem Filho (2013).....	105
Figura 5 – Pôster do filme Branca de Neve e os Sete Anões (1937)	105
Figura 6 – Pretinha de Neve se observando no tacho de cobre.....	107
Figura 7 – Ilustração de página-dupla em Chapeuzinho Vermelho	117
Figura 8 – Organização texto/imagem em Pretinha de Neve (2013).....	118
Figura 9 – Contracapa de Pretinha de Neve	121
Figura 10 – Pretinha de Neve na floresta	122
Figura 11 – Ilustração de Franz Jüttner.....	123
Figura 12 – Ilustrações de Walter Crane (1875) e Arthur Rackham (1909).....	124
Figura 13 – Encontro com o Boto	125
Figura 14 – Mapa de As viagens de Simba Jasíri	132
Figura 15 – Descrição visual do encantamento da música	148
Figura 16 – Capa de As viagens de Simba Jasíri, ilustrada por Marcelo D'Saete .	150
Figura 17 – Retrato dos porões dos navios negreiros	151

QUADROS

Quadro 1 – Definição do <i>corpus</i> literário da pesquisa	5
Quadro 2 – Intertextos identificados nas obras analisadas	5
Quadro 3 – Obras da coleção “De lá pra cá” publicadas até 2022	82
Quadro 4 – Levantamento bibliográfico sobre a coleção “De lá pra cá”	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – LITERATURA INFANTIL: NASCIMENTO, IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA	12
1.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NA/PELA LITERATURA	12
1.2 O MÉRITO ARTÍSTICO DA LITERATURA INFANTIL.....	25
1.3 BREVE PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	30
CAPÍTULO 2 – LEITURA E ESCRITA: ENTRE NARRAÇÃO E CONSTRUÇÃO ...	33
2.1 O PÊNDULO DA ESCRITA ENTRE COLONIZAR E DESCOLONIZAR	36
2.2 O SUJEITO-AUTOR NEGRO E A LITERATURA COMO RESISTÊNCIA.....	41
CAPÍTULO 3 – NOÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE	46
3.1 A INTERTEXTUALIDADE SEGUNDO ALGUNS DE SEUS TEÓRICOS	46
3.2 A INTERTEXTUALIDADE <i>STRICTO SENSU</i> E A INTERTEXTUALIDADE <i>LATO SENSU</i>	63
3.3 A INTERTEXTUALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO	65
3.4 E AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS?	69
CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO NEGRO EM ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS: CHAPEUZINHO VERMELHO E O BOTO-COR-DE-ROSA (2020) E PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES (2013)	79
4.1 A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS.....	79
4.2 EM TERRA E ÁGUAS DOCES: <i>CHAPEUZINHO VERMELHO E O BOTO-COR-DE-ROSA</i>	81
4.2.1 A coleção “De lá pra cá”: novas histórias, realidades e infâncias?.....	81
4.2.2 Repertório crítico sobre a coleção “De lá pra cá”	84
4.2.3 A relevância de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	86
4.2.4 Análise da obra: <i>Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa</i>	89
4.3 A RESISTÊNCIA DO HUMOR: <i>PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES</i>	102
4.4 UM OLHAR PARA AS ILUSTRAÇÕES	115
CAPÍTULO 5 – ENTRE <i>GRIOTS</i>, MARUJOS E AS NARRATIVAS DE AVENTURA: O CASO DE AS VIAGENS DE SIMBA JASÍRI (2022), DE NEI LOPES	130
5.1 OS <i>GRIOTS</i> E A NARRATIVA DA MEMÓRIA.....	136
5.2 DESCONSTRUINDO AS NARRATIVAS DE AVENTURA: ANCESTRALIDADE, ANTEPASSADOS E A FIGURA DO <i>OUTRO</i>	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Em um dos seis ensaios reunidos na obra *A origem dos outros* (2019), a escritora norte-americana Toni Morrison afirma que linguagem, imagem e experiência são “fontes que temos à nossa disposição para o acesso gentil uns aos outros, para transpor o mero ar azul que nos separa” (2019, p. 60-62) – ou seja, formas de conhecer e alcançar o outro, de apreendê-lo na expressão de sua subjetividade. Nessa análise, Morrison (2019) destaca que linguagem e imagem, especificamente, são as variáveis responsáveis pela *formação* da experiência, ou seja, impactam na construção e na recepção do mundo. Nos ensaios reunidos nesse volume – originalmente, uma série de conferências ministradas em Harvard, no ano de 2016 – a autora procura entender como a literatura pode auxiliar o combate ao racismo, por um lado, enquanto, por outro lado, partindo de autores como Hemingway e Faulkner, pinça exemplos de racismo cotidiano imbuídos ao desenvolvimento narrativo das obras analisadas. Para Morrison, “aprende-se a Outremização não por meio do discurso ou da instrução, mas pelo exemplo” (2019, p. 27), sendo a literatura uma ferramenta prestigiada, institucionalizada, capaz de delinear expectativas a respeito desse *outro* – afinal, “a [...] literatura é especialmente e evidentemente relevadora ao expor/refletir sobre a definição de si, quer condene ou apoie o modo pelo qual ela é adquirida” (2019, p. 27). Ainda que o foco de análise de Morrison não seja a literatura infantil, pode-se afirmar que esta, constituída pela interseção entre linguagem e imagem, impacta diretamente a formação da experiência de mundo das crianças, quer se queira consciente ou não desta repercussão.

Partindo das considerações de Morrison (2019), e adentrando o tema caro a este trabalho – a representação das personagens negras em obras de literatura infantil, a partir de um enfoque no diálogo intertextual com obras da tradição literária –, infere-se que a literatura – em seus processos de produção, recepção, crítica e constituição do cânone – também foi atravessada por discursos contaminados por uma lógica racial que prescrevia a valorização da branquitude, constituindo um suporte para a consolidação de uma falsa hegemonia racial sustentada por instituições como a ciência, a literatura e a religião. Em anos recentes, com as conquistas de movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU),

intervenções políticas como a Lei 10.639/2003¹ e, específico ao contexto acadêmico dos estudos literários, a revisitação do conceito de *cânone* e dos critérios utilizados em sua definição, novos autores e autoras começaram a encontrar, finalmente, a recepção da crítica e do público – por anos, negada a tais escritores. Com a circulação dessas obras, novas narrativas, marcadas fortemente por uma expressão da subjetividade negra, são inscritas no universo literário brasileiro.

A compreensão de que muitas das ideias em torno do conceito e da constituição do *cânone* se formam por julgamentos de valor (Eagleton, 2003) de grupos dominantes bastante específicos abre espaço para seu questionamento – não para sua completa desaparecimento, mas para sua expansão, a partir do olhar voltado para vozes forçadamente marginalizadas. Eagleton (2003, p. 10, tradução minha²) bem define essa nova percepção do *cânone*, e o que ela implica, ao afirmar que “o chamado ‘cânone literário’, a inquestionável ‘grande tradição’ da ‘literatura nacional’, tem de ser reconhecida como um *construto*, moldado por um grupo de pessoas atuando em prol de razões específicas, em um certo período de tempo”. A revisão do *cânone* literário de um determinado país, por exemplo, implica, inevitavelmente, a reescrita de novos capítulos na historiografia literária.

A literatura infantil, assim como a literatura dita para “adultos”, principalmente nos primeiros séculos de sua circulação (no Brasil e no restante do mundo), não esteve isenta de tais estratégias de apagamento das vozes negras. Os mecanismos utilizados para esse silenciamento foram inúmeros; entre eles, a representação estereotipada de personagens em obras, a não-aparição de personagens negras (resultando na propagação de representações equivocadas do que é a infância) ou a imposição de uma espécie de vácuo premeditado de público e crítica, de maneira a impedir a propagação da voz de autoria negra ou de personagens negras. Em relação a autoras e autores negros que publicaram obras para o público infantil, o destino, por muito tempo, foi aquele dado aos autores negros escrevendo obras para outros

¹ Essa lei foi ampliada pela lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da temática indígena (história e cultura) nas escolas.

² No original: “But it does mean that the so-called ‘literary canon’, the unquestioned ‘great tradition’ of the ‘national literature’, has to be recognized as a *construct*, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time”. Optou-se pela versão inglesa em decorrência de um erro de tradução encontrado na edição *Teoria da Literatura: uma introdução*, publicada em 2019. Neste livro, encontramos a seguinte tradução do trecho acima: “Mas **não** significa que o chamado ‘cânone literário’, a ‘grande tradição’ inquestionada da ‘literatura nacional’, tenha de ser reconhecido como um *construto*, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento” (Eagleton, 2019, p. 17, grifo meu). O acréscimo do “não” altera completamente o sentido da ideia.

públicos – a completa exclusão do sistema literário. A partir da década de 1980, segundo Debus (2017), esse paradigma começa a se modificar, com a produção de obras infantis escritas por autores negros comprometidos com a composição de novos retratos da criança, da infância, da família, do cotidiano e do afeto – a título de exemplo, a obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, foi publicada em 1989.

Enveredando, portanto, pelos campos da literatura infantil, este trabalho enfoca os mecanismos empregados por autores e ilustradores para a construção de novas possibilidades narrativas no imaginário social, principalmente no tocante aos recursos narrativos ligados à intertextualidade: a intertextualidade pode ser pensada enquanto um mecanismo que subverte a tradição literária canônica, inserindo personagens negras em diálogo com tal tradição? Em linhas gerais, o principal objetivo norteador deste trabalho foi analisar a construção do protagonismo de crianças negras e de novas representações de infância a partir do uso do recurso literário da intertextualidade, estabelecendo uma relação entre essas novas vozes e os velhos discursos literários. Buscando responder a essa questão, foram selecionadas três obras para compor o *corpus* literário da pesquisa, conforme indicado no quadro abaixo. Uma das obras escolhidas pertencem a uma mesma coleção, intitulada “De lá pra cá”, publicada pela editora Mazza Edições entre 2012 e 2022: *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* (2020), de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Completam o quadro de obras analisadas a paródia *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, de Rubem Filho (2013) e *As viagens de Simba Jasíri*, de Nei Lopes (2022). Esses livros articulam, a seu modo particular, a reconfiguração de estruturas narrativas tradicionais – como os contos de fadas e as narrativas de aventura –, empregando, dessa forma, recursos intertextuais à luz de uma ótica que intenciona descolonizar discursos literários canônicos. Por essa razão, optou-se pelo subtítulo “nova velha história”, o qual faz referência ao conto “Fita verde no cabelo (Nova velha história), de Guimarães Rosa (1985), obra esta que, similarmente às obras aqui analisadas, trabalham com tal aparente antagonismo: elementos de velhas histórias para compor novos caminhos.

As obras foram selecionadas, a princípio, a partir de um levantamento de obras com personagens negras em posição de protagonismo que trabalhem com recursos intertextuais diversos. Por conta do projeto explícito de adaptação de clássicos europeus, a coleção “De lá pra cá” e a obra *Pretinha de Neve* foram escolhidas. Em relação à coleção, é importante destacar que, evitando escolher obras relacionadas

unicamente a princesas – foco de boa parte dos trabalhos que discorrem sobre a adaptação em obras com personagens negros³ –, escolheu-se a personagem Chapeuzinho, que não é uma princesa, e descartaram-se as demais publicações da coleção. Priorizou-se a editora Mazza nessa escolha em razão de sua dedicação às publicações de temáticas negras, o que contribui para o alcance e para a dispersão da produção afrobrasileira, ainda que autores e ilustrador sejam brancos⁴. *Chapeuzinho* é uma obra voltada ao protagonismo de crianças negras e, embora não trabalhe especificamente com a temática africana, aproxima-se da categorização proposta por Debus (2017, p. 26): apresenta o protagonismo infantil negro, classificadas neste grupo (“literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira”) sem que a autoria seja considerada como critério definitivo.

Pretinha de Neve, uma princesa, foi escolhida por sua abordagem humorística, o que subverte normas tradicionais de uma adaptação. A ed. Paulinas, responsável pela publicação, não trabalha exclusivamente com obras negras e possui um acervo de publicações variado. Além da temática negra e do protagonismo de personagens infantis negras, o que a aproxima da classificação de Debus (2017), o autor-ilustrador Rubem Filho é negro, o que permite classificá-la, também, como pertencente à literatura afro-brasileira nas definições de Duarte (2002; 2008).

É válido destacar que as três obras são destinadas a um público infantil que já possui alguma desenvoltura para leitura de obras com texto e imagem. As sequências textuais são poucas, mas estão presentes em todas as páginas e são essenciais para a compreensão da história. As três adaptações aproximam-se dos chamados “livros ilustrados” (Linden, 2018) – ainda que seja possível compreender a história sem o apoio das ilustrações (no caso de uma contação, por exemplo), a presença das ilustrações é imprescindível, no caso da coleção “De lá pra cá”, para a caracterização das personagens, razão pela qual optou-se por considerar a relação texto-imagem como mais próxima daquela presente em livros ilustrados (imagem dominante em termos espaciais).

A última obra, *Simba Jasíri*, destaca-se pela publicação em uma grande e tradicional casa editorial – Editora Globo (linha “Globinho”, voltada ao público

³ É o caso de trabalhos como Macêdo (2019), Dutra e Debus (2019) e Costa (2020).

⁴ Não se pretende, aqui, hierarquizar ou fazer essas distinções para confrontos, mas para destacar a relevância das obras. Essas produções são imprescindíveis para suprir a ausência de referenciais negros em sala de aula e no processo de formação leitora.

infantojuvenil) –, pela temática afrodiaspórica abordada a partir de um herói negro. Autor e ilustrador são negros e personalidades de renome na cena cultural: Nei Lopes é artista, pesquisador e professor, autor de uma extensa e multifacetada obra ficcional, crítica e historiográfica; Marcelo D'Saete, ilustrador, é um dos principais cartunistas e quadrinistas produzindo atualmente no Brasil (é importante ressaltar que o contato com as ilustrações pode levar um jovem leitor a buscar outras obras de D'Saete, incentivando a produção quadrinística negra). Além de tematizarem a cultura africana e afro-brasileira (Debus, 2017), a presença de variáveis consideradas por Duarte (2002; 2008), como linguagem e autoria, permite sua classificação como uma obra afro-brasileira. A obra é indicada a uma faixa etária mais avançada do que as anteriores pela linguagem e abordagem das ilustrações, exigindo dos leitores mais fôlego, pois o texto predomina em relação às imagens, que aparecem pontualmente no decorrer da obra – classifica-se, portanto, como um “livro com ilustrações” (Linden, 2018, p. 24).

Quadro 1 – Definição do *corpus* literário da pesquisa

DATA	TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR
2013	<i>Pretinha de Neve e os sete gigantes</i>	Rubem Filho	Rubem Filho
2020	<i>Chapeuzinho Vermelho e o Boto-coral-de-rosa</i>	Cristina Agostinho Ronaldo Simões Coelho	Walter Lara
2022	<i>As viagens de Simba Jasíri</i>	Nei Lopes	Marcelo D'Saete

Fonte: Autor

Em relação aos intertextos identificados nas obras analisadas, o quadro abaixo sistematiza os textos literários que são referenciados pelos autores, textos com os quais dialogam diretamente, construindo efeitos de sentido diversos que alcançam desde a mera referência e alusão até mecanismos intertextuais mais complexos, como é o caso da paródia:

Quadro 2 – Intertextos identificados nas obras analisadas

TÍTULO	AUTOR
“Chapeuzinho Vermelho”	Charles Perrault
“O Pequeno Polegar”	Charles Perrault
“Branca de Neve”	Jacob e Wilhelm Grimm

“Chapeuzinho Vermelho”	Jacob e Wilhelm Grimm
“A história dos três ursos”/“Cachinhos Dourados”	Anônimo
“Sindabãd, o Marujo”	Anônimo

Fonte: Autor

Além disso, considerando que um dos objetivos específicos desse trabalho engloba a análise da composição visual das personagens negras, o reconhecimento do intertexto permitiu realizar um levantamento de ilustrações prévias de tais histórias no decorrer dos anos, construindo uma cronologia visual que serve de contraponto às ilustrações contidas nas obras aqui analisadas, estendendo a discussão da intertextualidade ao campo da intertextualidade visual (Allen, 2000/2022; Nikolajeva; Scott, 2011). Em outras palavras, quais dissidências e semelhanças há entre as ilustrações antigas de tais histórias e as novas? Como essas releituras visuais aproximam-se da criança negra e da cultura afro-brasileira?

Nesse contexto, elecam-se, como objetivos específicos norteadores da pesquisa:

a) Analisar o emprego de estratégias intertextuais (principalmente, quais são elas, como se constroem textualmente, qual o objetivo de sua utilização e se contribuem, ou não, para a desconstrução do imaginário social brasileiro racista) em obras que trazem personagens negras em posição de protagonismo, buscando compreender os efeitos de sentido que o diálogo com a tradição confere às obras. Reflete-se, ainda, sobre as possíveis razões para que os autores optem por tal diálogo.

b) Analisar a forma como se estabelecem as relações entre texto e imagem em obras de literatura infantil. Ainda neste tópico da relação imagem-texto, a pesquisa intenciona refletir a respeito das formas pelas quais a literatura infantil, por meio dessa relação, pode auxiliar em tal desconstrução.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi realizada em cinco etapas. A primeira etapa definiu-se pela constituição de um levantamento bibliográfico de textos teóricos e críticos (livros e demais publicações acadêmicas, como teses, dissertações, artigos, entre outros) para composição de um referencial teórico inicial. Entre os temas cobertos pelo cabedal teórico, elencam-se: a) literatura afro-brasileira; b) literatura negro-brasileira; c) literatura infantil e juvenil, com ênfase na literatura infantil e seu processo de recepção, absorção e incorporação aos projetos pedagógicos das

escolas; d) historiografias literárias; e) leitura literária em sala de aula; f) questões raciais e identitárias. A partir desse levantamento, iniciou-se a segunda etapa, de leitura e fichamento dos textos teóricos selecionados. A terceira etapa voltou-se efetivamente aos textos literários, momento em que foram feitas as primeiras anotações de pontos relevantes percebidos nas obras (linguagem, ilustrações, enredo, intertexto). A quarta etapa foi, em verdade, uma etapa de desenvolvimento simultâneo às demais: um processo contínuo, que contemplou os momentos de reflexão, análise e cruzamento entre as leituras teóricas e as obras literárias, promovendo a articulação de diálogos entre *corpus* literário e o referencial teórico. Na última etapa, buscou-se sistematizar as informações coletadas e analisadas, resultando na produção da versão inicial da dissertação.

Preferiu-se, na estruturação da arquitetura do trabalho, uma separação em três partes. Na primeira delas, expõem-se noções comuns, em maior ou menor grau, a todas as análises das obras literárias aqui realizadas, relacionadas à literatura infantil e à intertextualidade. A fundamentação abarca três capítulos. No primeiro, intitulado “Literatura infantil: nascimento, ideologia e representação da infância”, dissertando sobre o surgimento da literatura infantil e as metamorfoses experimentadas por ela no decorrer dos anos, espera-se tornar mais evidente a relação entre literatura infantil, ideologia e as representações de infância retratadas pelo discurso verbo-visual, considerando, de um lado, o caráter instrutivo da literatura infantojuvenil (Coelho, I., 2020), e, de outro, o repositório imaginativo de experiências humanas coletivas com as quais as crianças se deparam nesses textos – ou, conforme definido por Colomer, a chave entregue pela literatura infantil aos seus leitores infantes, a qual permite o “acesso ao imaginário coletivo” (2017, p. 20). O capítulo traz um enfoque historiográfico que ressalta, entre outras questões, o paradoxo apontado por Zilberman (2003) sobre a literatura infantil (produtor adulto vs. receptor infante) e seu caráter ideológico, e a ausência/presença das personagens negras na literatura, a partir de pesquisadoras como Araujo (2017), Debus (2017) e Gouvêa (2005). Neste capítulo, também, é tecida uma breve análise dos retratos da criança e da infância construídas pela literatura infantil, principalmente em seus momentos iniciais.

O segundo capítulo, “Leitura e escrita: narrar-se, construir-se”, retoma a questão ideológica da literatura e analisa exemplos de como ela pode contribuir para a construção de representações equivocadas do *outro* e o papel dos autores negros como resistência a esses discursos. Este capítulo subdivide-se em dois momentos: o

primeiro tópico, parte de autoras como Adichie (2019), Evaristo (2009) e Kilomba (2019), além das ponderações teóricas de Stuart Hall (2016), para discorrer sobre a epistemologia branca que tinge o discurso histórico, literário e cultural. Discorre-se, na expressão de Adichie (2019), sobre o “perigo de uma história única” e do discurso historiográfico dito oficial, que se quer como verdade inquestionável. Em seguida, será apresentado, no tópico “O sujeito-autor negro e a literatura como resistência”, de forma breve, o caminho metodológico escolhido para pensar as produções infantis de autoria negra, embora não tenham sido selecionadas apenas obras de autores negros para a constituição do *corpus*. A corrente teórica adotada segue as proposições de Eduardo de Assis Duarte (2002; 2008) sobre a *literatura afro-brasileira* e sobre as obras de temática da cultura africana e afro-brasileira, conforme análise de Debus (2017). Este capítulo é essencial para reforçar que, ainda que muitos conceitos utilizados no decorrer do trabalho sejam eurocentrados, é possível utilizar esses postulados de modo a salientar aspectos relevantes das obras, como é o caso da leitura do intertexto e das adaptações por um viés que ressalte a intenção estética e crítica. A análise das ilustrações, feita durante todo o trabalho, também exige referencial consolidado para estudo que, predominantemente, advém de uma epistemologia não negra, razão pelo qual é indispensável acrescentar ao trabalho um referencial teórico negro que discuta autoria, representatividade e representação.

O terceiro capítulo da fundamentação, “Noções de Intertextualidade”, objetiva realizar um panorama do estado da arte dos estudos sobre a intertextualidade, cobrindo alguns de seus principais autores: Kristeva (2012) – influenciada por ideias de Mikhail Bakhtin –, Barthes (2004a; 2004b) e Genette (2010). Para auxiliar na construção de tal percurso teórico, utilizam-se Allen (2022) e Samoyault (2008). Por fim, apresentam-se os conceitos de intertextualidade *lato sensu* e *stricto sensu* conforme postulado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012). Depois, em uma espécie de “pós-escrito”, levantam-se as primeiras hipóteses a respeito do poder argumentativo da intertextualidade, ideia que será retomada nas análises. Ainda neste capítulo, após a apresentação da base teórica principal, o leitor irá se deparar com uma última parte, que procura apresentar o conceito de *adaptações literárias*. Além disso, expõem-se algumas razões para a preferência dos escritores por narrativas canônicas, como os contos de fadas, quando decidem compor uma adaptação. Por ser um conceito-chave para a análise feita no próximo capítulo, mas ainda ser uma manifestação da intertextualidade, essa fundamentação aparece como “finalização”

do capítulo de intertextualidade e como “introdução” do próximo capítulo, colocando em diálogo teóricos que enxergam pontos positivos em algumas produções que recebem essa categorização, além do questionamento a respeito da pertinência de tal classificação para o projeto literário encontrado em obras que subvertem, ao adotar personagens negras como protagonistas, expectativas muitas vezes inconscientes a respeito de determinados textos. A contribuição de autores como Hutcheon (2011), Ceccantini (2004a; 2004b), D. Carvalho (2013) e Cademartori (2012) serviu de embasamento teórico para esse capítulo-introdução. Por meio da inscrição de personagens e vozes negras no âmago de histórias amplamente conhecidas, utilizando-se da adaptação literária, quais os efeitos antirracistas obtidos? Em outras palavras, nessa seção, objetiva-se analisar um dos muitos mecanismos possíveis de reconstrução do discurso literário, e a consequente tessitura de novas representações: a adaptação literária. De que histórias se valem os autores, ou seja, quais histórias tomam como base? E por quê? – como se constrói literariamente essa forma de resistência na literatura infantil?

A discussão sobre as adaptações literárias dá lugar à análise das obras, no quarto capítulo. O quarto capítulo se ocupa da análise das obras ligadas à adaptação. Intitulado “A construção do protagonismo negro em adaptações literárias: *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* (2020) e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013)”, analisam-se ambas as obras.

A terceira parte do trabalho é equivalente à análise da última obra escolhida. No quinto capítulo, “Entre *griots*, marujos e as narrativas de aventura nas águas dos mares: o caso de *As viagens de Simba Jasiri*”, explora-se a obra de Nei Lopes, buscando conectá-la a uma tradição de narrativas de aventura, inicialmente ligadas à propagação de discursos imperialistas e de retratos equivocados do “outro”, e analisar a intertextualidade estabelecida com a narrativa de “Sindabād, o Marujo”, contida nas *Mil e uma noites*. Entre as muitas subversões das concepções tradicionais das histórias de aventura, estão a presença de um personagem herói negro, a figura do narrador *griot* e as linhas temáticas ligadas à ancestralidade e à escravização. Esta obra, ainda que não constitua propriamente uma adaptação, representa mais um emprego da intertextualidade para o léxico aqui construído.

As obras foram dispostas nessa organização descrita, primeiramente, segundo o grau de dependência que possuem em relação ao texto-base. Se em *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* a intenção provocadora e transformadora dos autores

é bastante sutil, em *Pretinha de Neve* há o humor, a sátira, a paródia de elementos dos contos de fadas, o que configura uma subversão mais ácida e direta. Por fim, na obra de Nei Lopes, *Simba Jasíri*, não há a adaptação de uma história, mas a manutenção de laços intertextuais com narrativas de aventura e com a história de Sindabãd sem que seja por ela totalmente delimitada ou influenciada.

Outro critério para organização do recorte em seus respectivos capítulos seguiu, além do espectro de recursos intertextuais utilizados, os critérios de “pertencimento à coleção” (razão para que as obras da Mazza Edições ficassem em um mesmo capítulo) e “de ambientação”: *Pretinha de Neve* é uma obra ligada a cenários terrestres e ambientada na África. *Chapeuzinho Vermelho*, por sua vez, possui ambientações marcadamente aquáticas ou ligadas à água: *Chapeuzinho* destaca-se pela relação entre rio e terra. *Simba Jasíri*, dada a sua complexidade, está ligado às terras africanas e ao oceano, pois está intimamente relacionado à ideia de trânsitos diaspóricos e culturais.

Um último adendo se faz necessário, em relação à escolha do recorte para essa pesquisa, conforme mencionado, o protagonismo negro na literatura infantil brasileira. Apontam-se, aqui, dois motivos iniciais que justificam tal escolha. Entendo, como Araujo (2017, p. 22), a importância de contribuir para revisitação e ampliação das noções de “boa literatura”, “qualidade” e “relevância”, partindo de uma postura crítica do cânone e que compreenda que o texto literário, conforme Debus (2017, p. 29) “[...] partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”.

Portanto, a escolha específica pela literatura infantil não se constitui enquanto arbitrária ou de (apenas) pura preferência do pesquisador; ao se pensar em literatura infantil, inevitavelmente, é-se levado a refletir sobre o papel da educação e das agências legitimadoras do conhecimento e do ensino (escola, palavra escrita, literatura, cânone). Tão forte é tal relação que muitos dos textos teóricos sobre a literatura e o ato de ler destacam o papel da escola (Colomer, 2007; Cavalleiro, 2006; Araujo, 2017), pois é na escola em que se lançam “as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente” (Coelho, N., 2000, p. 20).

Logo, a literatura infantil mostra-se um campo de inúmeras possibilidades. Ao se permitir destrinchá-la e trabalhá-la, por exemplo, em sala de aula, abre-se um espaço lúdico que traz consigo uma série de benefícios para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito e enquanto leitor, é claro. Não se trata de uma literatura menor, algo reafirmado no decorrer do trabalho. Para Colomer (2007, p. 112), “a produção [voltada para o público infantil] se diversificou até estabelecer um sistema artístico completo no qual se distinguem obras com vocação literária, obras de consumo, livros de didáticos, livros de narrações ‘documentais’ sobre temas da atualidade etc.”

Para além do desejo de contribuir com a consolidação da literatura infantil, enquanto conjunto pluralíssimo de obras de grande excelência estética, qualidade e profundidade dos temas abordados, este trabalho, ao pensar a literatura infantil, tem o objetivo de refletir não apenas sobre sua história e seu desenvolvimento, mas também usobre seu estado atual – das relações que estabelece com a formação leitora até sua presença no ambiente escolar, um aparelho ideológico por excelência (Althusser, 1985). Considerando a infância como um período em que as crianças formam sua própria identidade através do contato com o mundo, de sua recusa das regras impostas e de seu desejo por independência, a literatura infantil tem papel fundamental na formação da criança e de seu olhar para o mundo e para si mesma (Coelho, N., 2000).

CAPÍTULO 1 – LITERATURA INFANTIL: NASCIMENTO, IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA

1.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NA/PELA LITERATURA

Em termos temporais, se comparada à sua “irmã mais velha”, a literatura infantil é uma “invenção” moderna; ou, como colocado por Cecília Meireles, “A história do livro infantil é relativamente recente” (MEIRELES, 1984, p. 25). É evidente que a literatura infantil está atrelada ao desenvolvimento de uma nova concepção de infância, diferente daquela percebida na Idade Média. Ariès (2022, p. 179) define essa nova postura perante a infância como uma “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Assim, a literatura destinada ao público infantil, concebida como um gênero literário autônomo, surgiu enquanto manifestação artística entre o final do século XVII e o subsequente século XVIII (Zilberman, 2003), coincidindo com essa – e outras – mudanças de paradigma. No ensaio “O estatuto da literatura infantil”, Regina Zilberman (1987, p. 3), uma das principais teóricas e críticas do gênero no Brasil, reforça o destaque dado ao século XVIII ao afirmar que “A literatura infantil apareceu durante o século 18, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. Para Hunt (2010, p. 43), os livros para a infância “são discretamente reconhecidos como um ‘tipo’ de texto em diversos países do mundo desde meados do século XVIII (embora alguns críticos considerem datas anteriores a essa)”. Khéde (1986, p. 5), como Hunt, localiza o desenvolvimento de tal consciência criadora – e o eventual surgimento de produções norteadas por essa consciência – no início do século XVIII, e o faz para um fim bastante específico: evidenciar a relação indissociável entre o projeto estético e o projeto ideológico das produções para a infância, especialmente em seu advento.

As perspectivas de Khéde (1986) e de Zilberman (1987; 2003) não se aproximam apenas pelo caráter temporal; como muitos outros textos sobre o surgimento da literatura infantil, essas autoras também promovem uma relação direta entre esta e seu contexto de surgimento. Afinal, a literatura infantil se desenvolveu em conjunção com a ascensão da burguesia no contexto de Revolução Industrial (Zilberman, 2003), a partir do desenvolvimento de uma nova concepção de família que se pautava pela proteção dos próprios interesses (afinal, o individualismo é uma das

marcas dessa nova ideologia), em detrimento do interesse coletivo, e pela prevalência do aspecto privado sobre o público. A família moderna, em sua estrutura “típica” de funcionamento atual, é essencialmente burguesa e essencialmente deslocada da esfera coletiva, com a criança em seu núcleo.

Para Perrot (2009), essa valorização do privado constrói-se a partir da Revolução Francesa, responsável, historicamente, pelo declínio da monarquia e pela ascensão de valores atrelados à burguesia – liberdade, igualdade, valorização dos direitos do indivíduo, como a propriedade privada entre outros. Na visão da historiadora, a longo prazo, a “Revolução acentua a definição das esferas pública e privada, valoriza a família, diferencia os papéis sexuais estabelecendo uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas” (2006, p. 14). Definem-se, então, as bases estruturais da família burguesa, corpo astronômico gravitacional ao redor do qual orbitam, a seu favor e em sua defesa, diversos outros corpos celestes, como a escola, a pedagogia, a igreja e o direito. Discutindo sobre a história da vida privada no ocidente pós-revolução francesa, em inúmeras passagens, Perrot destaca a centralidade da instituição familiar: “Principal teatro da vida moderna” (2009, p. 78), afirma, ampliando sua constatação ao pontuar que:

É por isso que as relações entre o público e o privado estão no centro de toda a teoria política pós-revolucionária. A definição das relações entre o Estado e a sociedade civil, entre o coletivo e o individual, passa a ser o principal problema. Enquanto o *laissez-faire*, o ideal da “mão invisível”, predomina num pensamento econômico estagnado, vivendo das glórias adquiridas no século XVIII, o pensamento político mostra uma preocupação em delimitar as fronteiras e organizar os ‘interesses privados’. O mais novo deles é, sem dúvida, a importância conferida à família, como célula de base. O doméstico constitui uma instância reguladora e desempenha papel do deus oculto (Perrot, 2009, p. 79-80).

A certo momento de *História social da criança e da família*, Ariès (2022), a partir de uma análise iconográfica, tece os caminhos do nascimento do sentimento de família, indispensável para a configuração burguesa. O historiador descreve a inserção da família na representação iconográfica da Idade Média, abordando como as figurações contidas em ilustrações como aquelas presentes nos “livros de horas” e nos calendários passam a representar não mais apenas camponeses, cavaleiros ou jovens em ofícios variados, mas também as mulheres e a família. Por fim, as crianças, a partir do século XVI, tornam-se figuras também presentes em tais cenas. Nota-se, pela forma como Ariès conduz sua análise, que o desenvolvimento de uma iconografia

familiar acontece, paralelamente, ao início das representações de cenas interiores. O desenvolvimento de uma está, portanto, atrelado à força da valorização da intimidade e da vida privada que surgem, para o autor, entre os séculos XVI e XVII. A partir do percurso traçado, evidenciando, com base em exemplos de ilustrações e pinturas, o desenvolvimento do sentimento de família e a constituição da valorização do cotidiano, Ariès revela que esses sentimentos foram construídos lentamente, mas que logo se tornaram expressivos. Outra ligação notável que se constrói durante esse período é a relação entre o sentimento de família e o sentimento de infância. Para Ariès, “O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (2022, p. 258). Além disso, conclui-se, segundo Ariès (2022, p. 351), que há “uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe”, o que ratifica conexão entre burguesia e família. Em outra passagem, o autor reafirma essa ligação:

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. As promiscuidades impostas pela antiga sociabilidade lhes repugnam. Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originalmente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior (Ariès, 2022, p. 351).

Com a criança como núcleo da instituição-centro da burguesia – a família – e com alterações na ótica com que são vistas, outras instituições vêm ao apoio da família no caminho de formação moral, pedagógico, psicológico e religioso das crianças: sua mentalidade deve ser formada, preenchida por honra, racionalidade e costumes. Instituição-centro, sim, pois, conforme Ariès, “Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela” (Ariès, 2022, p. 348). Logo, a criação do infante, tal tábula rasa, tornava-se foco de educadores, eclesiásticos e, é claro, da própria família. Era necessário discipliná-los, incuti-los de bons valores; era necessário corrigi-los e guiá-los ao bom caminho:

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao

contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que **era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar**. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (Ariès, 2022, p. 189, grifo meu).

O que isso representa para a gênese da literatura infantil?

Não é de se surpreender, assim, que, em seu início, a literatura destinada a essa faixa etária esteve atrelada, junto à instituição escolar, à manutenção de uma estrutura social burguesa ascendente, em que as concepções de criança e de infância surgem delimitadas a partir de critérios norteadores e expectativas bastante específicos, como a incapacidade, a pureza, a inocência e a promessa de continuidade da família, defendendo o patrimônio. Zilberman (1987) amarra esses três pilares – pedagogia/escola, burguesia e infância – em uma mesma teia de causas e consequências ao afirmar que o “aparecimento [da literatura infantil], porém, tem características próprias [...], decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola” (1987, p. 3). Ariès (2022), similarmente, atribui o renovado e intenso interesse pela educação como o principal pilar dessa nova percepção da criança.

Essa nova família assume o papel de estandarte de todos os ideais burgueses: o patriarca é colocado como provedor e à mãe reservam-se os cuidados da casa. Nesse paradigma, a criança passa a ser vista, simultaneamente, enquanto símbolo de pureza ainda não corrompido pela sociedade e enquanto objeto sobre o qual os pais depositam todas as suas expectativas – pois, embora ainda não faça parte do circuito produtivo, a criança seria a próxima nessa linha sucessória; ao crescer, estaria preparada para ingressar na dinâmica capitalista. Isabel Lopes Coelho (2020), escrevendo sobre o início do século XIX, portanto, tempo de reflexo das transformações sofridas nos séculos anteriores, destaca que nesse “novo quadro familiar do começo do século XIX, ainda que frágil e insipiente, a criança passou a ser objeto de interesse, pois é ela quem, em certa medida, legitima o conceito de família (pai, mãe, filho), além de ser a representante do *avenir*, do futuro” (2020, p. 6).

Segundo Zilberman (2003, p. 15), essa invenção da infância, desenvolvida a partir do modelo familiar burguês, “gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas

emoções”. Nesse sentido, tanto Rosemberg (1984) quanto Zilberman (2003) destacam a unilateralidade estabelecida na relação autor-leitor na literatura infantil, uma vez que todos os processos de produção, aquisição, marketing, decisões criativas, entre outros, são realizados por adultos, cabendo à criança apenas o papel de leitor de um texto – isso quando tal leitura não se realiza pela mediação de uma figura adulta. Um escritor consciente deste seu poder pode atuar tanto em prol de uma formação libertadora, trabalhando para expandir o universo e a concepção de mundo de seu leitor, quanto para subjugar-lo às expectativas dos adultos a respeito da criança. Rosemberg (1984) bem define esse caráter particular de relação autor-leitor na seguinte passagem:

Na medida em que a literatura infanto-juvenil constitui uma produção para, na medida em que emissão e recepção não se confundem, as formas de que se reveste em determinado momento histórico – em seu conteúdo, em sua estrutura e em sua materialização – refletirão e concretizarão as particularidades dessa relação (Rosemberg, 1984, p. 29-30).

Se a criança, muitas vezes, é reflexo da visão adulta, tal percepção abre espaço para o seguinte questionamento: quais são as crianças representadas na literatura?

Conforme Rosemberg (1984), “O personagem infantil é integrado e identificado à natureza, que é também concebida como a via de escape à opressão do adulto e de sua sociedade” (1984, p. 25-26). Em vista disso, como visto, a literatura infantil marcou-se, por muitos anos, pelo caráter moralista e didatizante. Ou seja, ela tinha a função de não perturbar a inocência da criança e de educá-la sobre o que era “certo ou errado”; dessa forma, as obras moldavam-se com base em princípios e dogmas burgueses, orquestrando a manutenção das estruturas sociais desde o princípio da vida, e “[evidenciando] o quanto a marca de uma literatura para crianças com um olhar adulto impõe valores e normas para o estabelecimento de um modelo hegemônico de sociedade, transmutando-se, portanto, em ideológica por excelência” (Araujo, 2017, p. 53).

Logo, como exposto acima e afirmado também por autoras como Rosemberg (1984) e Zilberman (2003), a literatura infantil, sendo reflexo e refração das convenções e ideologias presentes em um sistema social, não escapou, e não escapa, das prescrições de certas morais de conduta. Para Palo e Oliveira (1986, p. 9), “desde seus primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura”,

sendo que as produções voltadas para a infância comporiam um meio para um fim: permitir que a criança apreenda, “via texto literário infantil, a verdade social” (1986, p. 9).

Em *História social da criança e da família*, Ariès dá indícios, abordando os mecanismos sociais da família burguesa, do tipo de personagem encontrado nas literaturas voltadas para a infância – essencialmente, uma literatura burguesa para crianças burguesas. Assim, em um primeiro momento, o historiador destaca que “A família e a escola **retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos**. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso” (2022, p. 350, grifo meu). Este é um primeiro ponto, o qual reflete em uma literatura infantil que não aborda temas que comprometam a inocência da criança, seu estado primitivo, que não trabalha com temas que possam ir de encontro à ideologia defendida. Assim como Ariès (2022), Zilberman (2003, p. 21) vê a instituição escolar, em seu modelo clássico, como algo que “acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade” e que “fecha suas portas para o mundo exterior”. Nesta lógica, à criança é legado acesso da realidade apenas pela ótica e seleção dos adultos e das ideologias pelos quais se pauta a educação; na literatura, o olhar das personagens é também tingido, em grande parte, pela ótica e pela seletividade adulta. O segundo ponto aparece algumas páginas adiante, no parágrafo final do livro: “O sentimento de família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça, surgem portanto como manifestações **da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade**” (Ariès, 2022, p. 353, grifo meu). Essa aversão à diversidade, em todo seu amplo espectro, reflete em uma literatura excludente e que se dirige unicamente a uma pequeníssima parcela das crianças.

Ademais, pelo apego à noção de *uniformidade*, percebe-se que a ideia de família moderna constrói-se a partir de atitudes de *diferenciação* (diferenciar-se daquilo que não é burguês como forma de marcar a própria superioridade) e *separação* (da criança em relação à sociedade e em relação ao diferente). A criança, portanto, deve ser alienada na própria ideia de sociedade que a constituição burguesa impõe: uma sociedade feita apenas para aqueles que compartilham de mesmas concepções de mundo; os que não se encaixam são excluídos, silenciados, marginalizados. E as instituições que sustentam esse modelo burguês, em especial a escola (Zilberman, 2003; Ariès, 2022), “projetam e propagam esta imagem de infância” (2003, p. 21). Estando à serviço da formação, não é de se surpreender que os

primeiros personagens infantis pouco tinham de “criança”, isso quando estas, de fato, apareciam enquanto personagens. Khéde (1986, p. 40) atenta-se para este fato ao pontuar que “[a]s primeiras histórias escritas para crianças não apresentavam, necessariamente, personagens infantis. Muito pelo contrário, o enredo girava em torno dos adultos e seus conflitos”. Similarmente, em Zilberman (2003, p. 72): “A utilização de personagens crianças na literatura infantil não tem a mesma idade do gênero. Os primeiros livros escritos para a infância continham contos de fadas, adaptações destinadas a adultos [...] ou ainda narrativas moralizantes”.

Segundo I. Coelho (2020, p. XX), “a literatura infantojuvenil é tanto reflexo quanto produtora da imagem da infância”. As primeiras produções para a infância, portanto, voltavam-se para a criança burguesa ideal; quando os personagens infantis ganhavam alguma relevância, eles representavam características e modelos ideais. Embora se voltassem para as crianças burguesas, é difícil dizer que elas, de fato, eram representações dessas crianças: as expectativas eram tamanhas, e a mão imodesta e intrometida dos adultos é tão evidente, que as crianças mais pareciam adultos em miniatura; sua subjetividade era, escancaradamente, a subjetividade adulta; sua conduta, quando não compatível com o esperado, era rapidamente censurada, corrigida, repreendida, o que parece explicar, por exemplo, como muitas das personagens infantis caracterizadas como órfãos eram, de alguma forma, tentativamente submetidas à ordem vigente (Coelho, I., 2020).

Ainda segundo Isabel Lopes Coelho, esses primeiros modelos de criança começam a se transformar em “reflexo de uma nova organização social pós-Revolução Francesa, [em que] a criança surge como protagonista, como herói, guinando a estética dos textos para um caminho de extrema originalidade” (2020, p. XX). Embora ainda carregados de outros estereótipos, como a masculinidade heroica e as intenções imperialistas, as produções para a infância, a partir do século XIX, adquirem maior liberdade: apresentam “personagens marcantes, autônomas em suas ações, inseridas em uma estrutura narrativa que admite um exercício literário mais complexo” (2020, p. 3). Além de eventos históricos, a autora aponta a mudança nas concepções de criança como um dos principais, senão o principal, fator responsável pela alteração das representações da criança na literatura infantojuvenil. Segundo ela,

com o amadurecimento da ideia de infância como ideia autônoma do desenvolvimento do ser humano [...] o reflexo dessa nova ideia de infância

para a literatura infantojuvenil é perceptível a partir do surgimento de obras literárias cujo tema é a própria infância (2020, p. 21).

Isabel Coelho (2020) mostra-se em consonância à perspectiva de Khède (1986) no tocante à inovação, assistida no século XIX, da inserção da criança como protagonista – em especial, do menino como protagonista. Zilberman (2003, p. 73) vai além, incluindo as histórias protagonizadas “por meninos como Tom Sawyer, meninas como Alice ou bonecos humanizados, imitando crianças como Pinóquio”.

Quanto à aparição e inclusão de personagens negras, em especial as que fogem dos estereótipos, a inovação se dará apenas nas décadas finais do século XX. Uma consequência da herança ideológica da literatura infantil diz respeito às representações de infância e dos infantes – diz respeito à *falta*. Falta de representação, culminando na falta de existência “literária” e no inconsciente coletivo de um amplo espectro de crianças e infâncias não representadas. Quais crianças tinham o direito de se tornarem personagens? Sabe-se que os livros representavam crianças burguesas e brancas, pois a literatura infantil, feita pela burguesia, para esta se destinava, como forma de afirmação do código moralizante social; ou, como posto por Araujo (2017): “a/o adulta/o (branca/o) produtor dessa literatura idealiza o mundo para a criança (branca) em que os seus pares são os representantes da espécie” (2017, p. 55). É necessário destacar que nos países de colonização europeia, como o Brasil, tal modelo de infância – burguesa e branca – firmou-se em detrimento das comunidades aqui existentes – os indígenas e sua literatura oral – e daqueles que vieram escravizados – negros e sua herança oral.

O breve percurso historiográfico aqui realizado objetiva consolidar a ideia de que a literatura infantil, e toda a literatura, como produto de seu contexto histórico, social, político e ideológico, também foi utilizada, durante muitos anos, como instrumento de propagação de valores morais duvidosos por meio de uma abordagem falha e supostamente pedagógica, que muitas vezes reproduziu estereótipos e falas racistas, deturpando a construção da imagem e representação dos negros na literatura. “Desde seu surgimento no Brasil é válido lembrar que essa literatura [infantil e juvenil] assumiu um viés didatizante e fundamentado em valores morais e racistas” (Araujo, 2017, p. 22). A própria leitura feita dessas obras não está livre, também, de um conteúdo ideológico, afinal “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (Jouve,

2002, p. 22). O caso de Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil no Brasil, constitui um exemplo bastante objetivo de como a ótica colonial e racista ainda se mostrava efetiva, em trabalho, mesmo após a “abolição”. Diversos trechos, em suas obras infantis, revelam passagens descritivas de personagens negras fundamentadas no racismo e em ideias eugenistas, na falsa superioridade branca e no estereótipo.

Gouvêa (2005), em artigo fundamental sobre a presença do negro na literatura infantojuvenil brasileira, intitulado “Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”, parte da constatação de que o negro esteve ausente da literatura infantil produzida até 1920, em contraposição ao seu aparecimento, de forma “mitificada”, na literatura infantil produzida a partir de 1920, na efusividade do movimento modernista brasileiro. Para ela,

A construção do “gênero” [literatura infantil] só se fez possível em uma cultura que conferiu ao leitor infantil uma especificidade, a qual demandaria um texto próprio. Ao longo do processo histórico de elaboração da literatura infantil, os autores não apenas produziram a identidade do “gênero”, mas conformaram uma identidade do leitor. Ou seja, ao definir e qualificar a singularidade dessa produção literária, produziu-se também uma representação de infância e de leitor infantil (Gouvêa, 2005, p. 85).

A autora pontua a ocorrência de duas estratégias de embranquecimento que se dão por meio da literatura: o embranquecimento das personagens segundo um propósito equivocado de integração da raça brasileira; e um processo de embranquecimento do leitor, pela produção de um “leitor modelo identificado com os personagens e as referências culturais brancas” (Gouvêa, 2005, p. 79). Recordar-se, em paralelo, a pesquisa de Debus (2007) sobre a invisibilidade negra na literatura infantil, que reitera a importância dessa representação: “A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica” (Debus, 2007, p. 1).

Gouvêa (2005), como Araujo (2017), mostra-se atenta à problemática da representação da infância nas obras destinadas ao público infantil, seja pelo completo apagamento da personagem negra, seja por sua exotização, reproduzindo estereótipos e calcificando, no imaginário popular, uma visão do negro que, senão mitificada, é embranquecida, deliberadamente falsificada, acarretando o embranquecimento do leitor negro (Gouvêa, 2005). Ainda segundo Araujo (2017, p. 64), “a desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas,

aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil”.

Um dos marcos para uma mudança de paradigma em relação à figura do negro e a expressão de sua subjetividade, na literatura, dá-se nos anos de 1970, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) e do lançamento da série *Cadernos Negros*, resultando, entre muitos outros pontos positivos, no estabelecimento de um sistema de produção-recepção feita por autores e leitores negros, ocasionando uma mudança no “horizonte de expectativa do escritor” que não mais se verá receoso “de dizer a sua subjetividade” (Cutí, 2010, p. 28-29). Neste contexto, novas representações de personagens negras começam a se delinear na literatura, em posição de protagonismo, e começam, também, a aparecer na literatura infantil, ainda que em número bastante reduzido, principalmente quando em comparação com as demais obras produzidas entre 1970, considerado um “período de efervescência” na literatura infantil (Debus, 2017, p. 31), e 1980. Sobre isso, destaca Debus (2017) que, “embora apontem para uma introdução, a partir da década de 1970 e 1980, de personagens negros como protagonistas, constatam que, em muitas produções, encontra-se, ainda, um discurso contraditório e, por vezes, preconceituoso” (2017, p. 31-32). A partir de mudanças na organização e sistematização dos conteúdos escolares, com a LDB e os temas transversais, e a promulgação da Lei 10.639/03 é que, segundo Debus (2017), mudanças notáveis começam a aparecer. A autora realiza um levantamento de pesquisas no campo da literatura infantil, voltadas às representações do negro, da infância e da temática da cultura africana e afro-brasileira e conclui que:

Por certo, na história da literatura brasileira, bem como na literatura de recepção infantil e juvenil, o negro foi pouco representado, e, quando isso ocorreu, concretizou-se ou pela subalternidade como escravizado e obediente aos desmandos do branco, ou numa visão ingênua de relações pós-escravidão. Em pesquisas que mapeiam a produção literária de temática africana e afro-brasileira para crianças e jovens nos catálogos editoriais brasileiros, embora constatada uma discrepância entre a representação de personagens negros e brancos (Oliveira, 2009), foi possível comprovar que, depois da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes, houve uma ampliação dessa produção literária para crianças no mercado editorial brasileiro (Debus; Vasques, 2009).

Sendo assim, não é válido entender esse prenúncio de acréscimos de títulos que apresentam a cultura africana e afro-brasileira somente pelo viés mercadológico de aproveitamento de um nicho (Debus, 2017, p. 39-40).

Se Isabel Lopes Coelho (2020, p. XX) coloca a literatura infantojuvenil enquanto agente que tanto reflete quanto produz uma imagem do que é – ou deveria ser – a infância, em um determinado contexto – “um reflexo de uma nova organização social” –, esperançosamente, vê-se brotar uma verificação de que a infância e suas representações na literatura são, afinal, uma concepção historicamente (e não apenas) construída. Para Gregorin Filho (2009, p. 41), “[...] a sociedade (re)constrói dialogicamente o universo infantil, território esse que se molda através do tempo por textos num fazer histórico e dialógico”. Portanto, não parece equivocada afirmar que a presença de novas vozes na literatura infantil contribui para a desconstrução do racismo, intrínseco imaginário social brasileiro, em diversos níveis. Pela tessitura de novas narrativas, infâncias díspares permitem-se receber o tratamento literário da representação; tornam-se passíveis de pertencimento à arte da literatura. Além disso, é bastante veiculado o pensamento de que o contato com o *outro*, com aquilo que é diferente de *si*, através da literatura, é essencial na formação de bons leitores e, acima de tudo, contribui para a formação humana:

O leitor não privilegia necessariamente um livro que se adapte à sua experiência. Ao contrário, uma grande proximidade pode ser sentida como uma intromissão. E talvez sejam as palavras de um homem ou de uma mulher que tenham passado por provas muito distintas, às vezes em épocas antigas ou do outro lado do planeta, as que darão a esse leitor uma metáfora de onde extraíra novas forças (Petit, 2013, p. 27).

Em Petit (2013, p. 55), encontra-se novo lembrete desse poder essencial, mesmo que bastante particular, da leitura: “Muitos leitores nos contaram como a leitura havia sido o meio para se abrirem ao outro, para não o temer tanto, para ampliar seus horizontes para além dos mais chegados, dos parecidos com eles”. Nota-se que a literatura infantil pode se apresentar enquanto tessitura de resistência e objeto estético de fruição leitora – tais características não são excludentes, justamente pela multiplicidade de vozes (autor e ilustrador; personagens; texto e imagem; entre outras) que é própria dessas obras; ponto em que se concorda com Rouxel e sua afirmação de que “[a] literatura infanto-juvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária [...] A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos” (Rouxel, 2013, p. 27). Isso parece trazer à tona a discussão da capacidade – ou incapacidade – da literatura de promover mudanças sociais efetivas. Defende-se, aqui, que sua mudança se constrói sutilmente; a

literatura é reptiliana em essência; mina, pouco a pouco, alicerces até então inquestionáveis, ainda que seu efeito seja percebido muitas vezes, ou apenas, a longo prazo – “ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência” (Petit, 2009, p. 12-13). Para Martins e Cosson (2008, p. 58), “a literatura estimula mecanismos de identificação positiva que podem ser usados para a ação política”. Vicent Jouve (2002), por sua vez, em *A leitura*, toma o mesmo partido, declarando: “em alguns anos, a leitura pode transformar as mentalidades” (Jouve, 2002, p. 22).

Aqui, retorna-se, momentaneamente, à relação entre literatura infantil e ideologia. No parágrafo final de “Obra de massa e explicação de texto”, de Roland Barthes (2004a), encontra-se a seguinte afirmação: “sempre deve ser possível a crítica de uma obra de massa com base nos grandes temas humanos da alienação e da reificação, pois *a obra de massa (como toda obra) nunca é ‘inocente’*” (2004a, p. 55, grifo meu). Sem que se entre, no contexto deste capítulo, nas discussões sobre a conceituação das obras de massa e as possibilidades de seu trabalho em sala de aula – tópico discorrido no artigo do semiólogo –, é possível considerar a asserção de Barthes como uma espécie de epígrafe para a pesquisa aqui apresentada. Afinal, a literatura infantil não se, em grande parte, esquiva de intenções mercadológicas e, certamente, não contorna de todo o conjunto de convicções que pautam a práxis social; logo, não é inocente. Como todo discurso, a literatura não se realiza de forma arbitral, aquém de um contexto sócio-histórico e cultural que prescreve uma ideologia dominante. Discursivamente, ela constrói e rearranja fatos segundo determinadas interpretações e com eles constrói algo que se aproxima de uma verdade.

Discorrendo sobre a indústria cultural e as considerações de Adorno sobre o excessivo interesse pela construção do “valor do efeito” (1994, p. 191), habilmente tecido para estimular a manutenção da ordem, e relacionando essa teoria com o campo da literatura infantil e juvenil, M. Carvalho (1994) mostra um exemplo das complexas relações que a literatura pode estabelecer com o momento do qual se origina:

Ora, nada mais “típico” dentro desse valor calculado do efeito do que a literatura infantil e juvenil, marcada desde as origens, no contexto da Revolução Industrial europeia, pelo compromisso educativo e pelo esforço de adaptação a seu público que, enquanto faixa etária diferenciada, com interesses próprios, nascia naquele momento (Carvalho, M., 1994, p. 191).

A perspectiva da autora quanto à literatura infantil aparenta, por vezes, estar carregada de julgamentos negativos. Entretanto, sua colocação sobre as origens da literatura para o público infantil, e seu papel pedagógico enquanto auxiliar de construção e de consolidação da moral burguesa, ajuda a reforçar, novamente, um dos principais pontos deste capítulo, que é a função da literatura frente à preservação de certas práticas sociais, ou sua influência na confecção de representações daqueles considerados como *outro* e como “*eu/nós*”. Como lembrado por Logan (1999, p. 26, tradução minha⁵), ao escrever sobre as relações entre a ficção juvenil e a construção do império britânico, “mesmo que não confinadas à construção imperial, a ficção juvenil se transformou em um dos veículos para disseminar e infundir os conceitos e ideologias imperialistas”.

O fato é que toda literatura não escapa de suas origens – estabelecendo com ela um diálogo, mesmo que através de sua recusa ou crítica –, mas, é claro, não se reduz a ela. Segundo Candido (1989), posição ao qual este trabalho se alia,

A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação de seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos. Como conjunto de obras a literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões. Mas na medida em que é um sistema de produtos que são também instrumentos de comunicação entre os homens, possui tantas ligações com a vida social, que vale a pena estudar a correspondência e interação entre ambas (Candido, 1989, p. 163).

O artigo de Candido, “Literatura de dois gumes”, busca fazer uma leitura do percurso da literatura brasileira à luz dos eventos históricos, e de como a literatura foi utilizada tanto para cristalizar uma imagem ufanista e paradisíaca da colônia, como, mais tarde, para estabelecer fronteiras entre Brasil e Portugal e consolidar a nação. Ainda em Candido (1989), encontram-se outros exemplos de como a literatura tem à sua disposição os elementos para forjar representações de uma nação – seu passado histórico, sua constituição racial:

O resultado positivo foi erigir-se o índio em símbolo nacional e, assim, encontrar um recurso para afirmar as nossas particularidades. Mais tarde, com efeito, no século XIX, não foram apenas as famílias importantes com as suas divertidas “princesas”, mas toda a Nação que passou a ver no autóctone uma espécie de antepassado mítico, de herói epônimo, que acabou servindo para outra mistificação de alcance bem geral: atribuir ao sangue indígena

⁵ No original: “While not confined to empire-building, juvenile literature became one of the vehicles for the dissemination and inculcation of imperialist concepts and ideologies” (Logan, 1999, p. 26).

(previamente valorizado) a mestiçagem com o africano, que por várias razões, sobretudo a de ser ele ainda escravo, era cuidadosamente negada ou disfarçada, terminando por ser ignorada nos casos individuais (pelo esquecimento total do antepassado negro) (Candido, 1989, p. 173).

À luz do que se conhece a respeito do surgimento da literatura infantil, conforme elucidado por M. Carvalho (1994) e Logan (1999), entre outros autores e autoras aqui mencionados, compreender as particularidades da relação entre a literatura infantil e seu momento de produção é uma perspectiva fecunda. Ademais, em decorrência de sua simbiose com os componentes visuais, suas possibilidades de representação são ainda mais intensificadas pelas imagens que se escolhe veicular e que constroem visualmente uma interpretação sobre determinado objeto, vivência, identidade ou país.

1.2 O MÉRITO ARTÍSTICO DA LITERATURA INFANTIL

Até agora, falou-se sobre problemáticas envolvendo a literatura infantil. Tal exposição pode deixar um gosto amargo na boca do leitor, além da impressão de que a literatura infantil não se presta a nenhum papel positivo, estético ou literário. Isso não é verdade. Porém, embora não seja mais produzida seguindo expectativas prescritas pela forma de organização e estruturação social que se consolidou em território europeu no século XVIII, a literatura infantil ainda carrega em si um estigma proveniente de tal associação, pois o vínculo com a escola permanece intenso (talvez, hoje, mais forte do que nunca, considerando que o primeiro e único contato de muitas crianças com um livro se dá apenas no ensino básico) e a unilateralidade das relações ainda se faz presente. Ciente dessas críticas, é válido reforçar que a literatura infantil, ainda que estabeleça um elo forte com o ambiente escolar, não é por ele definida; não se trata de uma relação de comensalismo, mas simbiose, em que a escola fornece à literatura um espaço bastante propício para sua aparição e permanência, enquanto as obras literárias fornecem à escola a possibilidade de contribuir com os primeiros passos da formação de um leitor literário, colocando a criança, desde cedo, em contato com a linguagem lúdica, inovadora, por vezes desafiadora, da literatura. Sua contribuição para a educação formal não deve ser tratada como receptora do mérito, pois “é o fato de ela [a literatura] propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos [...] que a torna importante para uma criança” (Cademartori, 2010,

p. 9), não sua capacidade de servir como instrumento para atividades de leitura e interpretação.

Também é importante pontuar, em uma breve digressão, que tal crítica ao vínculo entre literatura infantil e escola não constitui uma crítica à instituição escolar ou à sua importância no desenvolvimento de bons leitores e escritores. Com os comentários aqui tecidos, espera-se mostrar ao leitor que a literatura infantil não se resume a um material pedagógico, a atividades desprovidas de sentido real. Por outro lado, ressalta-se o papel da escola como agente institucionalizado capaz de validar certas obras e de contribuir para a construção de um cânone literário também a nível infantojuvenil, de forma que as discussões sobre a literatura infantil se tornam ainda mais importantes, pois auxiliam o corpo docente na seleção de novas obras para uma possível biblioteca escolar. De acordo com Colomer (2007, p. 26), nota-se a “importância da escola como instituição social que contribui para definir e estabilizar o que é ‘literatura’ dentro da dinâmica do ‘campo literário’”. Além disso, muitas das boas atividades de leitura realizadas por profissionais da educação são as grandes responsáveis pela continuidade na formação de bons leitores e no desenvolvimento do gosto pela/da fruição da leitura. Contribuir para a formação leitora, ainda, é contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, da habilidade cidadã, da conexão com vasto capital cultural legado por uma sociedade, em determinado tempo e lugar.

Reconhecida a relevância da escola para a educação literária, volta-se ao ponto discutido: a prática pedagógica não delimita a produção artística para a infância; não é a responsável por sua criação. Logo,

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças (Cademartori, 2010, p. 8).

Isabel Lopes Coelho (2020, p. XXI) coloca-se em posicionamento similar ao destacar a relação histórica entre literatura infantil e formação, sem deixar de considerar que, mesmo quando não mais se apresenta como acólito da pedagogia, ainda tem seu caráter de instrução – seja pela formação do leitor, seja pela contribuição à construção da identidade ou da visão de mundo da criança. Para a autora, o que se modifica é a intensidade com que se manipulam as intenções de instrução e de construção estética:

Historicamente, a literatura infantojuvenil tem como vocação a instrução, a formação de caráter. Reflete tanto as normas do “jogo social” como as do “jogo cultural”. Essa característica da literatura infantojuvenil nunca se perdeu. Porém, em algumas das épocas, como no século XVIII, a porção “instrutiva” das histórias infantojuvenis tornou-se o objetivo principal das narrativas, em detrimento da construção literária propriamente dita (Coelho, I., 2020, p. XXI).

Sugere-se, desta forma, que, com o passar dos anos, a literatura infantil se desvinculou, em boa parte, de suas intenções pedagógicas e moralizantes que marcaram seu nascimento, transformando-se em potência criativa e estética, a qual constitui um universo que, se bastante particular, dado ao público para quem se volta, não está assim tão distante da “literatura para adultos” – mas esta valorização é uma conquista recente (Coelho, 2000). Ressaltando, novamente, a questão do público-alvo como traço definidor da literatura infantil, Coelho (2000) argumenta que, “em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (2000, p. 29). Novamente, não se está falando de formas literárias desprovidas de qualidade estética, de profundidade ou de belas representações de parcelas ou totalidades daquilo que é mais humano – elemento que gravita no âmago de todas as literaturas, estas “manifestaç[ões] univers[ais] de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2011, p. 176). Ou seja, nas palavras de Meireles (1984, p. 123): “Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária”.

Esse modo de conceber as escritas para o público infantil mostra-se em consonância com autoras clássicas da área dos estudos em literatura infantojuvenil, como Coelho (2000), Zilberman (2003) e Cademartori (2010). Conforme ressaltado anteriormente, Nelly Novaes Coelho classifica a literatura infantil enquanto literatura, uma forma de arte, sem deixar que sua definição se prejudique, como muitas vezes acontece, pela inserção do adjetivo “infantil”. Para a autora, portanto, essas produções são um “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000, p. 27). Zilberman (2003), similarmente, buscando uma definição, aponta para os equívocos teóricos e metodológicos que cercam, muitas vezes, a literatura infantil, responsáveis por colocá-la como sublitteratura ou manifestação literária inferior – um degrau em direção à literatura de verdade: “a literatura infantil [...] está envolvida por uma capa protetora de enganos e

preconceitos que, ao mesmo tempo, a diminuem intelectualmente e reprimem uma averiguação que ponha em evidência sua validade estética ou suas fraquezas ideológicas” (2003, p. 11).

Cademartori (2010), em *O que é literatura infantil*, opta por um caminho metodológico para pensar a respeito da evolução da literatura infantil que não se pauta pela cronologia ou pela historiografia – como o primeiro tópico deste capítulo –, mas pela percepção do desenvolvimento de certa autonomia de vozes e de discursos oferecida às crianças e, ao fazê-lo, descreve um percurso que ajuda a compreender as diferenças entre uma literatura infantil pedagógica e as ilimitadas possibilidades que se abrem à literatura para pequenos quando esta se desprende da repreensão moral. O percurso da autora é bastante frutífero para que se compreenda, de maneira sintética, a potencialidade da literatura infantil. Partindo de três obras clássicas da literatura infantil ocidental, Cademartori apresenta três tipos de tendências na literatura infantil, iniciando com um texto em que a voz da criança inexistente (ou qualquer outra voz que seja divergente daquela que defende e obriga uma determinada moralidade) e não há espaço para sua perspectiva dentro da pedagogia imposta a este universo (caso descrito a partir da análise de *Contos para a infância*, de Guerra Junqueiro), passando para *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, na qual as vozes dos adultos e das crianças são colocadas em uma espécie de diálogo, até alcançar, no terceiro exemplo, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, aquilo que chama de “diversidade de vozes que relativiza o que cada uma delas, em separado, possa dizer” (Cademartori, 2010, p. 31). Segundo a autora, a obra de Carroll não pretende dogmatizar ou entregar um sentido formulado. Pelo contrário, ela permite que a criança explore esse universo e faça ela mesma as conexões, criando e multiplicando sentidos, leituras, significados.

Os primeiros livros para a infância, em seu modelo tradicional e inicial (representados, na perspectiva de Cademartori, pelo livro de Guerra Junqueiro), portanto, são marcados pela “univocidade”, em termo de Khéde (1986), do narrador adulto, pela censura aos comportamentos infantis naturais – como a curiosidade – e pelo enredo submetido à moral. As obras são responsáveis por uma perspectiva que está longe de ser realista – ela é idealista em sua potência máxima, pintando um ufanismo a respeito da sociedade e do papel da criança, valorizando a “civildade” (obviamente deliberada e construída a partir de uma ideologia específica de infância). Quanto a essas primeiras produções, em específico no caso brasileiro, Khéde destaca

o “nacionalismo ufanista” (1986, p. 12) e a “univocidade e didatismo” (1986, p. 13). Em consonância com Cademartori, Khéde destaca o pluralismo e a polifonia como características de uma obra infantil com “status literário”, ou seja, com qualidade literária:

Na literatura infanto-juvenil a posição do narrador e dos personagens será de importância primordial para assegurar ao gênero seu estatuto literário, e com isso libertá-lo da vocação pedagógico-moralizante proveniente das circunstâncias históricas de seu surgimento. O enfraquecimento do poder autoritário do narrador [que, por sua vez, representa o enfraquecimento do domínio do adulto sobre as representações da criança], na maioria das vezes representado pelo adulto, e a força dada ao crescimento dos múltiplos pontos de vista dos personagens implicarão a identificação do leitor com o universo ficcional, numa perspectiva de liberdade, e não de imposição ou de sedução por parte de um doador despótico (Khéde, 1986, p. 14).

Logo, tal qual a posição de Cademartori, entende-se que a perspectiva das autoras sobre a potencialidade da literatura infantil se alinha às obras que promovem esse entrecruzamento de diversas vozes e que não tentam, de forma dogmática, ensinar as crianças, possibilitando “a reformulação de conceitos e a autonomia de pensamento” (2010, p. 24). Cademartori pontua que o ser humano se desenvolve por meio do contato com diferentes padrões de comportamento e por entrar em contato com o mundo – através disso, molda seus comportamentos e forma sua identidade – e que o período da infância seria, portanto, um momento basilar da construção desse ser humano: ou seja, manter a criança exposta apenas àquilo que é “aprovado” por um dogmatismo vigente prejudica seu conhecimento de mundo. Segundo ela, “essa literatura se configura[,] não só como instrumento de formação conceitual, mas oferece, na mesma medida, elementos que podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade” (2010, p. 24).

Mas esse poder da literatura infantil pode ser colocado em jogo e/ou distorcido em decorrência da assimetria de poder e da dependência que existe na relação adulto/criança; disso decorrem muitas obras que evitam abordar “questões relativas a diferenças, conflitos, finitude, certas circunstâncias existenciais árduas e interesses dos jogos de poder” (2010, p. 24), preferindo aderir a um determinado objetivo pedagógico que se utiliza de um discurso monológico imposto aos pequenos leitores. Enfatiza-se, novamente, que Cademartori se alinha à literatura infantil que se permite dialógica: “Somente vozes entrecruzadas podem oferecer, a uma pergunta feita, a relatividade das respostas. O monólogo não dá margem a questões. Pretende uma

única resposta” (2010, p. 25). A explanação de Cademartori sobre a literatura infantil permite que se compreenda a potencialidade que esta literatura guarda em suas páginas; a pluralidade de leituras e significações que o diálogo entre texto e imagem desenvolve; as possibilidades múltiplas de fruição.

1.3 BREVE PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O universo da literatura infantil brasileira também não escapou de tal “caldo sociocultural” no qual se viu imerso – percepções burguesas, moralizantes, pedagógicas –, principalmente em seu início, mesmo que o contexto sócio-histórico em muito se difira da Europa, no período de surgimento da literatura infantil. Tal semelhança entre o desenvolvimento da literatura infantil europeia – apoiada em pilares como família e escola – e o desenvolvimento da literatura infantil brasileira é evocada no excerto abaixo, retirado de um artigo sobre as representações da criança brasileira entre os séculos XIX e XX:

A história da criança e a infância brasileira podem ser construídas a partir de três elementos cruciais: a família, a escola e a sociedade. Na família, em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois, segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. Deste processo, temos a formação dos grupos sociais e das relações de interdependência que completam a sociedade (Xavier; Sarat, 2012, p. 221).

Em *Problemas da literatura infantil*, Cecília Meireles (1984) coloca como marco inicial de aparição das primeiras obras para crianças no Brasil o século XIX. Segundo ela, “O século XIX, no Brasil, oferece já um panorama variado de leituras infantis. Mas o mesmo não pode se dizer dos séculos anteriores” (1984, p. 37). A explicação para esse desenvolvimento relativamente tardio – se comparado ao desenvolvimento, nos séculos anteriores, dessa literatura na Europa – se deve, principalmente, à herança colonial, que pouco estimulava e difundia a leitura. Para Lajolo e Zilberman (2022), publicações destinadas ao público infantil fazem sua aparição no Brasil em meados do século XIX, embora sua consolidação enquanto prática artística ocorra após os anos de 1920 e 1930, com o crescimento do número de autores, publicações e editoras dispostas a publicar tais obras.

Entre estes dois limites cronológicos – 1920 e 1945 –, toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras e o volume de edições, bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado constituído pela infância e juventude. E, se Lobato abre o período com um best-seller [*Narizinho Arrebitado*, de 1921], o sucesso não o abandona; nem a ele, nem ao gênero a que se consagra – a literatura infantil, o que estimula a adesão dos colegas de ofício, boa parte originária da recente geração modernista (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 86).

As primeiras produções literárias para a infância no Brasil, antes de alcançar um satisfatório patamar autoral, marcavam-se por traduções e por adaptações de contos de fadas ou de histórias estrangeiras, como as de Daniel Defoe (Zilberman, 2014). Alguns autores destacados por Zilberman (2014), neste período inicial, são Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, autor cujo destaque recai na proposta de coletar contos populares brasileiros e incluí-los, ao lado dos contos de fadas estrangeiros, em suas obras. Neste mesmo período, destacam-se as poesias de Olavo Bilac para a infância, ufanistas, nacionalistas e patrióticas por natureza e intenção. Assim, a fase inicial da literatura infantil brasileira marcou-se pelas “adaptações”, “narrativas transmitidas oralmente, que se convertem nos contos para crianças”, nas traduções de contos estrangeiros e nas “obras destinadas à escola” (2014, p. 18), como antologias feitas especificamente para alunos em fase escolar. Tanto Zilberman (2014) quanto Coelho (2000) são categóricas na asseveração de que a literatura infantil brasileira, em seus primeiros passos, pouco tinha de inovadora, reciclando repetidas vezes as mesmas histórias-base e as mesmas intenções moralizantes.

Para Arroyo (2011), a circulação de obras voltadas ao público infantil no Brasil esteve, em seu início, atrelada à escola. Inicialmente, os livros que aqui circulavam vinham de Portugal, consistindo em produções originais e em obras adaptadas ou traduzidas. Em seguida, autores brasileiros começaram também a compor textos originais voltados para a infância. A coexistência entre importação e produção nacional é marcada por Arroyo ao pontuar que “Deixava-se aberta a oportunidade de os livros originais e traduzidos entrarem no Brasil. Concomitantemente, cuidava-se aqui de uma literatura escolar original, ao mesmo tempo em que se traduziam os clássicos da literatura infantil de vários países” (2011, p. 227).

Há certo consenso crítico e historiográfico de afirmar que a literatura brasileira para crianças ganha seu primeiro grande nome com a figura de Monteiro Lobato, principalmente com a publicação de *Reinações de Narizinho* e a série d’*O sítio do*

Pica-Pau Amarelo. O mérito do autor, para Zilberman (2003), recai na postura de localizar “a ação do presente de seus leitores e [desdobrar] as peripécias com base no cotidiano das personagens”, subvertendo a tradição literária da época pela renovação dos modelos, estabelecendo uma nova forma de se fazer livros para crianças no Brasil. Coelho (2000), por sua vez, destaca que “um dos grandes achados de Lobato (...) foi mostrar o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um” (2000, p. 138).

A ele se seguiram outros autores “discípulos”, como Maria José Dupré e Francisco Marins (Zilberman, 2014). O período posterior às inovações de Lobato é classificado por Coelho (2000, p. 150) como “fase inovadora pós-lobatiana (a partir dos anos 60/70 até o findar de século XX)”. Nas décadas de 1970 e 1980, a literatura infantil passa por mais uma grande revolução, com o acréscimo de temáticas e problemáticas sociais e o surgimento de uma safra de escritores hoje constituintes do cânone da literatura infantil, como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos de Queirós e Joel Rufino. Para Sandroni (2008), “se na década de 1970 houve esse boom literário [...] Foi no início dos anos 1980 que um novo fenômeno começou a despontar” (2008, p. 218). A posição de Zilberman (2014) sobre as produções da década de 1970 revela similar apreço pelas novas possibilidades narrativas que começam a se abrir, escapando da sombra dos modelos de Lobato que, se um dia foram tão originais, já não o eram após excessivas repetições formulaicas de outros autores:

Durante os anos 1970, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta (Zilberman, 2014, p. 52).

Gregorin Filho (2009, p. 37) sistematiza, a partir da leitura de estudiosos da área, quatro fases de desenvolvimento na literatura infantojuvenil brasileira: “Precursores (Brasil-Colônia até a década de 1920)”, “Monteiro Lobato (década de 1920 a meados da década de 1980)”, “Pós-Lobato (meados de 1980 a meados da década de 1990)” e “Contemporâneo (meados de 1990 até a atualidade)”.

CAPÍTULO 2 – LEITURA E ESCRITA: ENTRE NARRAÇÃO E CONSTRUÇÃO

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua clássica palestra ministrada no evento TEDGlobal, de 2009, intitulada “O perigo de uma história única”, posteriormente publicada em livro de mesmo nome, reconta o momento em que começou a escrever histórias – e como essas histórias eram influenciadas pelos livros que chegavam até ela, durante a infância. O resultado dessas primeiras incursões pelo universo da escrita literária foi a criação de tramas influenciadas por traços distantes de sua realidade, encontrados em livros estrangeiros, com personagens “brancos de olhos azuis” que se divertiam na neve, “comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e como era bom o sol ter saído” (Adichie, 2019, p. 7). A mudança em sua “percepção de literatura” (2019, p. 8) ocorreu a partir de seu primeiro contato com obras de alguns escritores africanos, como Chinua Achebe e Camara Laye, momento em que Adichie expande seu horizonte literário e criativo e, também, sua perspectiva a respeito de si própria e de seu valor – compreendendo que a Literatura e, portanto, as culturas e as sociedades, abarcam, neste grande universo, uma pluralidade que muitas vezes não se vê representada: “Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia” (Adichie, 2019, p. 7). A autora termina seu relato com uma conclusão bastante pertinente para a execução deste trabalho e que aqui será comentada: “O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adichie, 2019, p. 7) e do diálogo que este ponto estabelece com um ponto levantado por Colomer (2007, p. 187) – “grande parte do aprendizado literário das crianças se baseia na consciência progressiva das convenções que modelam as obras e que guiam nossa leitura”.

Este relato de Chimamanda, embora relacionado mais especificamente ao contexto pós-colonial da África independente, possibilita a reflexão sobre dois tópicos caros ao desenvolvimento desta pesquisa: a importância da representatividade nas obras literárias, principalmente naquelas consumidas durante a infância (ou seja, pelo público infantil); e, mais afundo nesta mesma questão, a relação intrínseca que se desenrola entre literatura e ideologia, relação esta que pode trazer como consequência o silenciamento de determinadas vozes em detrimento de outras, limitando o que é permitido encontrar nas páginas da literatura. Isso implica na

configuração de um apagamento duplo, pois não apenas remove tal conteúdo do universo literário e, por metonímia, da sociedade, mas, ao evitar que um leitor entre em contato com essas existências diversas, priva-o do desenvolvimento – ou da chance de desenvolvimento – de algo vital, pois, seja enquanto fator indispensável de humanização (Candido, 2011) ou atividade que possibilite a “construção ou [a] descoberta de si mesmo” (Petit, 2013, p. 23) e a construção de sentidos em relação ao mundo e à sociedade, a literatura – e, portanto, a leitura literária – configura-se, tal qual neste depoimento de Chimamanda, como um elemento transformador; um ato de resistência, autodescobrimento, iluminação – “A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas”, escreveu Michèle Petit (2009, p. 7).

A revelação experimentada por Adichie na leitura dos escritores africanos, em contrapartida com a falta de representatividade encarada em suas leituras de infância, está em diálogo com a perspectiva de Petit (2013) a respeito da leitura como possibilidade de construção da subjetividade de um sujeito, o que permite que se indague: o percurso de Chimamanda teria sido outro caso suas leituras de infância representassem personagens como ela, que o protagonismo naquelas histórias fosse exercido por personagens negras? Ou seja – se, em seu processo de formação leitora, ela tivesse sido exposta às obras que não promovessem este “embranquecimento do leitor”, empregando termo de Gouvêa (2005), o que, no caso da escritora, configurou-se no silenciamento de sua cultura e identidade em favor de elementos culturais outros, eurocêntricos, aos quais foi exposta. Não é possível obter, é claro, uma resposta satisfatória no caso de Adichie; o passado está escrito e o que resta são hipóteses. Mas esse questionamento, com certeza, leva o leitor a compreender a importância da representatividade negra em obras de literatura infantil, e é a partir desse ponto de vista acerca da representatividade em obras literárias que essa pesquisa procura se desenvolver, propondo o estudo do protagonismo negro em obras da literatura infantil brasileira.

Sendo a literatura infantil e a formação de leitores temáticas quase indissociáveis, conforme percebido nas memórias de Adichie, é indispensável que sejam tecidos apontamentos, mesmo que de maneira brevíssima, a respeito da leitura, aqui considerada, em consonância com L. Britto (1999, p. 84), “um ato de posicionamento político diante do mundo”. Segundo Petit (2013, p. 40), “construir-se – ou descobrir-se – ao ler, e sair das prescrições familiares ou sociais por meio da

leitura, é uma velha história”. O texto, desta forma, trabalha o leitor, e permite que se revelem vastidões do interior, muitas delas não ditas ou não exploradas:

Isso [a experiência de leitura literária] permite a eles [leitores] a decifrarem sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, que sabe muito sobre ele [...]. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. [...], ainda que a pessoa não se torne um escritor, a leitura às vezes faz surgir palavras no leitor, fecunda-o. Nesse diálogo, ele ou ela pode começar a dizer “eu”, a formular um pouco suas próprias palavras, seu próprio texto, entre as linhas lidas (Petit, 2013, p. 46).

Considerando o relato de Adichie e outros textos, como as pesquisas e escritas de Conceição Evaristo (Evaristo, 2009; Brito, M., 2011), percebe-se, pelo testemunho dessas mulheres negras, o caráter imprescindível da representação da existência negra em sua potência e totalidade – autoria e ficção, vivência e personagem – de forma que as crianças negras, por um processo de espelhamento e identificação, dialoguem com aquelas personagens de pele preta, que percebam serem suas vivências válidas, dignas, e tão relevantes de se encontrarem inseridas nos bosques da ficção quanto outras vivências. Segundo Conceição Evaristo, em sua tese de doutoramento (Brito, M., 2011):

Optar por um fazer poético que se opõe ao discurso do poder estabelecido é, de certa forma, assegurar o direito à fala, pois, por meio da poesia, ocupa-se um lugar vazio, fazem-se ouvir novas vozes, novos modos e conteúdos discursivos, representativos daqueles, muitas vezes, silenciados pelo poder (Brito, M., 2011, p. 9).

Embora esteja se referindo, em sua tese, ao campo da poesia, a fala de Conceição Evaristo se aplica também à produção literária infantil, ao trazer à luz os instantes em que essas “novas vozes”⁶, esses “novos modos”, utilizam-se do poder estabelecido que é a linguagem para tecerem novas realidades, novas existências, novas subjetividades. Como aponta Petit (2013, p. 56), “entende-se que a leitura pode tornar a pessoa crítica ou rebelde, e sugerir que é possível ocupar um lugar na língua, em vez de ter sempre que se remeter aos outros”.

⁶ Expressão utilizada em referência à obra *Novas vozes da literatura infantil e juvenil* (2021), organizada por Maria Carolina de Godoy e Susylene Dias de Araujo.

2.1 O PÊNDULO DA ESCRITA ENTRE COLONIZAR E DESCOLONIZAR

Segue-se, enfim, às considerações sobre o discurso histórico e a prevalente ótica colonizadora, indispensáveis para que se compreendam não só muitas das reivindicações, lutas e produções feitas por autores negros – Nei Lopes e Rubem Filho, no caso deste trabalho –, mas também o desejo de muitos escritores não negros de contribuir para o resgate dessas infâncias e dessas vivências “perdidas” – caso de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Nos capítulos iniciais de *Memórias da Plantação*, Grada Kilomba (2019) destaca a importância de se empreender processos de descolonização do conhecimento como forma de combater uma epistemologia branca que relega as vozes negras à margem e coloca a perspectiva branca como fato, em oposição à “opinião”, “excessivamente subjetiva”, dos acadêmicos e escritores negros. O ambiente acadêmico, a autora prossegue, é sedimentado em bases que reivindicam e legitimam a supremacia branca – desta forma, vê-se que “conhecimento e [o] poder racial se entrelaçam” (2019, p. 49), pois, de fato, não há discurso neutro ou que não seja atravessado por uma intenção de confeccionar verdades. Conforme Reis Filho, ao discutir e retomar as ideias de Foucault em *A ordem do discurso*, “não existem transparências ou neutralidades na ordem do discurso, toda narrativa é enviesada, singular e se encontra atravessada pelos mais diversos desejos e interesses” (2011, p. 102).

Uma das formas de “descolonizar a ordem do pensamento eurocêntrico” (2019, p. 59), para Kilomba, está no ato de escrita, evidentemente político, que busca sedimentar novas bases e expectativas – pensando no universo acadêmico, mas não somente – para o discurso teórico de pesquisadores e acadêmicos negros e negras. Escrever, a apropriação dos poderes da linguagem, permite que se conte a própria história, que se passe da condição de objeto relatado para a condição de sujeito. Kilomba vê o ato de escrita “como um ato político [...] um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais [...] e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer nomeada” (2019, p. 28). Em Chimamanda Ngozi Adichie, encontra-se posição similar quanto à importância de se contar a própria história pelas próprias palavras:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e

humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 16).

O debate colocado em pauta por Grada Kilomba, referente ao âmbito acadêmico-histórico e a urgência de revisão de sua estrutura, e por Chimamanda Adichie, pensando nas representações criadas pela literatura, está diretamente ligado à questão da hegemonia do discurso histórico oficial, que prescreve o “descobrimento” da América, a imagem do nativo gentil e do negro resignado com sua própria condição de escravizado (portanto, em plena aceitação), além de retratar o continente africano como “um lugar com paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso” (Adichie, 2019, p. 10). Nesse contexto, é inevitável que surja a pergunta: para quem interessa o discurso histórico dito oficial? – para quem ele está a serviço? E o próprio discurso veiculado pela literatura – quais representações dos negros ele constrói?

Ainda em Kilomba (2019), encontra-se um relato que ilustra com precisão o perigo do discurso histórico:

Na escola [...] nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (2019, p. 65).

De sua lembrança dos tempos de escola, destacam-se pontos fundamentais que o atual movimento de revisionismo histórico procura sanar. Primeiro, a criação de uma narrativa bastante favorável ao europeu que, quando não apaga completamente os horrores advindos das grandes navegações e das conquistas ultramarinas, ao mínimo os relativiza pelo viés de meros acidentes de percurso, meios que justificam os fins, sendo estes fins representados por ideias pressupostas de progresso, civilização, conquista. O estabelecimento desse discurso marcado pela conveniência e pela exaltação dos feitos dos colonizadores fica evidente na escolha lexical utilizada para descrevê-los, em contrapartida com a forma como caracterizados pela autora: “grande legado” x “roubo e humilhação”, “heróis” e “conquistadores” x “terroristas”,

além da caracterização da chegada dos colonizadores como um ato de descobrimento. O refutar da escravização e suas consequências ainda atuais e presentes na vida de afrodescendentes perpetua a epistemologia branca de que fala Kilomba. Segundo Hartman (2021):

O descarte ou refutação do legado duradouro da escravidão, sem surpresa, emprega a linguagem do progresso e, ao fazê-lo, estabelece o distanciamento e a irrelevância do passado. Como uma consequência dessa postura, as reivindicações de reparação baseadas nessa história e em seu legado duradouro são desqualificadas e menosprezadas como ridículas ou ininteligíveis, com alguns críticos conservadores indo tão longe a ponto de difamarem essas próprias reivindicações como atos racistas (Hartman, 2021, p. 258).

No contexto brasileiro, registro análogo de uma dominação discursiva imposta pela lógica colonizadora e racista está assinalado no ensaio “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, de Conceição Evaristo:

Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até a bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo o território nacional. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahim e outros heróis e outras heroínas no Panteão de heróis nacionais (Evaristo, 2009, p. 24).

Para além da inserção dessas figuras históricas no panteão nacional, qual o impacto da aceitação e celebração de heróis negros na trajetória destes – no Brasil ou em África –, pensando na construção de um imaginário mítico, poético e literário, na imaginação das crianças negras?

Por agora, nesta fundamentação, é importante que sejam guardadas a imagem e o registro, deixados pelo sistema escolar, conforme Kilomba (2019) e Evaristo (2009), desta lacuna no tocante às figuras representativas do heroísmo – heróis e heroínas negras. Lacuna, pelo completo apagamento de muitas figuras negras de relevância história; lacuna, pela escrita dessas figuras não como heróis, implicando que o heroísmo não é passível de ser legado aos negros, apenas a condição e caracterização destes como arruaceiros, desordeiros – “terroristas e rebeldes”. Este ponto crucial será retomado na análise das obras.

Se, até este momento, este capítulo enfocou o discurso colonizador apontado por teóricos negros e negras no âmbito acadêmico e historiográfico, é importante

ressaltar que tal dominação colonizadora se encontra manifestada muito além desses ambientes. A prevalência de um discurso histórico hegemônico branco não se reservou à história oficial – pensando, aqui, em livros de história ou no ensino de história nas escolas –, mas atingiu âmbitos culturais, como a publicidade, as ilustrações, as obras literárias. Atingiu – mas também foi atingido por essas mesmas publicações, pois o ciclo contínuo de dominação se retroalimenta. Stuart Hall, discorrendo sobre o imperialismo britânico, no século XIX, e os processos de consolidação do racismo, nota que

O progresso de grandes exploradores e aventureiros brancos, bem como os encontros com o exótico negro africano, foram cartografados, registrados e descritos em mapas e desenhos, em gravuras e (especialmente) por meio da nova fotografia, em ilustrações e histórias jornalísticas, diários, livros de viagens, tratados eruditos, relatórios oficiais e **romances de aventura próprio para rapazes.** A publicidade foi uma das formas pela qual o projeto imperial ganhou forma visual em meio popular, forjando a ligação entre o Império Britânico e a imaginação nacional (Hall, 2016, p. 162-163, grifo meu).

A argumentação de Hall é essencial para que se compreenda a forma como aqueles discursos históricos hegemônicos, lembrados por Kilomba, Evaristo e Adichie, foram construídos, sedimentados e legitimados com o passar do tempo. Não se trata apenas de uma legitimação acadêmica da perspectiva histórica do colonizador, mas de todo um processo publicitário, cultural, literário, artístico, social, de forte cunho nacionalista e racista, que, deliberadamente, construiu uma representação do processo colonizatório de forma a fortalecer a imagem nacional, do Império Britânico, no caso do exemplo de Hall, ao mesmo tempo em que configurava os povos africanos como “outros”. Em relação aos territórios africanos, muitas das ideias propagadas a seu respeito parecem ter emergido com as obras literárias em circulação (Adichie, 2019). A tentativa de construção de uma verdade dita universal, de uma representação, é um mecanismo de silenciamento, de enfraquecimento ou completa remoção do poder e da autonomia de grupos ditos minoritários; afinal, “sob o rótulo cristalino e transparente da verdade, esconde-se, portanto, uma imensa vontade de poder” (Reis Filho, 2011, p. 102). Chimamanda Adichie ratifica esse posicionamento ao declarar: “É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder” (2019, p. 12).

Representação e identidade são conceitos interligados. Representar é produzir um discurso, configurar algo a uma perspectiva. A narrativa histórica oficial pode ser

pensada como uma forma de representação, uma configuração deliberada do paradigma em que, na posição inevitável de conquistadores, os colonizadores brancos escapam do julgamento moral de suas atitudes, escapam aos procedimentos de responsabilização. Segundo T. Silva (2014, p. 91), “a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido [...] é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Desta forma, “É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (2014, p. 91). Assim, ao inscrever o colonizado na condição de bárbaro, dominado, rebelde e o colonizador à narrativa messiânica de progresso, civilização e conquista, o discurso histórico forja uma representação da identidade deste outro que seleciona, modifica e constrói os acontecimentos conforme lhe pareça conveniente. Essa consideração sobre a natureza do discurso histórico permite que se desvelem – ou, ao menos, que tragam à tona – “a miríade de formas com as quais a supremacia branca trabalha para impor o esquecimento” (hooks, 2019, p. 319).

Em diversos momentos da história, a literatura se mostrou agente silenciadora, muda às existências negras, “em seu propósito de invisibilizar e estereotipar o negro e o mestiço” (Cutí, 2002, p. 32). A questão da autoria vincula-se também à questão da representatividade, fazendo ecoar o relato de Chimamanda sobre o impacto de sua leitura dos escritores africanos. As estratégias de branqueamento da raça utilizadas durante diversos períodos da história do Brasil foram muitas – desde o processo forçado de miscigenação no período colonial, “fundamentado na exploração sexual da mulher negra [...], erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio” (Nascimento, 2017, p. 84) até as políticas de imigração que se desenrolaram no período pós-abolicionista e que visavam, sob a justificativa de ocupação dos territórios, trazer imigrantes europeus para o branqueamento da população. No âmbito estatístico, muito do apagamento se deu (e se dá) pela manipulação dos algoritmos do Censo. No âmbito histórico, uma revisitação do passado, principalmente no período do Romantismo, buscou apagar a escravização e o genocídio da população africana e afro-brasileira da História e da composição da sociedade, objetivando criar uma história oficial do Brasil. No âmbito cultural, e também do imaginário social, o branqueamento da raça, da “imagem brasileira”, se deu pelo apagamento dos corpos negros de representações imagéticas – propagandas, ilustrações, obras de arte, além

do protagonismo em novelas, contos, romances – pela prevalência do que Nascimento (2017, p. 84) classifica como “sociedade brasileira institucionalmente branca”.

A identidade de um sujeito está diretamente entrelaçada com sua cultura: desta é reflexo, produto, mas também reagente. Dominar os meios de construção de imagens, símbolos, relatos literários e históricos veiculados a respeito de uma determinada cultura é determinar sua representação e, portanto, o poder passível de ser atribuído a ela. Vivian Yenika-Agbaw (2008), na introdução de seu estudo intitulado *Representing Africa in Children’s Literature*, chama a atenção para as “repercussões dramáticas” ocasionadas pelo controle equivocado das representações simbólicas de uma cultura, em especial em nos danos que isso exerce em sua relação com outras culturas do mundo:

Cultura é a prática e as crenças de um grupo particular de pessoas, que as distingue de todos os outros grupos por meio de formas simbólicas e materiais. Como explica Hunt (1993), “a transmissão cultural de formas simbólicas” permite que grupos representem a si mesmos para membros de seus próprios grupos e para o mundo exterior (p. 13). Uma vez públicos, esses símbolos se transformam nos únicos meios pelos quais a maior parte do mundo vem a conhecer uma cultura em particular. Dessa forma, o poder de controlar as representações simbólicas tem repercussões dramáticas para status relativo da cultura de um sujeito frente outras culturas do mundo, África inclusa (Yenika-Agbaw, 2008, p. XV, tradução minha⁷).

Assim, quando Adichie supõe que “essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental” (2019, p. 10), a escritora está colocando as luzes de sua prática artística e acadêmica nesta questão do domínio do poder resultante do controle dos mecanismos de representação. Neste contexto, conforme Kilomba (2019), escrever é um ato de resistência que escancara os privilégios, a segregação e as tentativas frequentes de dominação.

2.2 O SUJEITO-AUTOR NEGRO E A LITERATURA COMO RESISTÊNCIA

⁷ No original: “Culture is the practice and beliefs of a particular group of people, which distinguishes them from all other groups through material and symbolical forms. As Hunt (1993) explains, ‘the cultural transmission of symbolic forms’ enables groups to represent themselves to their group members and the outside world (p. 13). Once made public, these symbols become the sole means through which most of the world comes to know any particular culture. In this way, the power to control the symbolic representations has dramatic repercussions for the relative status of one’s culture vis-à-vis other cultures in the world, Africa included” (Yenika-Agbaw, 2008, p. XV).

Retorna-se, mais uma vez, a Barthes (2004a). Ao discorrer sobre o surgimento da escrita nas sociedades ocidentais, diretamente relacionado às práticas agrárias, Barthes sinaliza para a ligação intrínseca que a escrita logo estabeleceu com o poder e o controle. Prática exclusiva, secreta e compartilhada apenas entre poucos homens detentores do conhecimento, a palavra escrita adquiriu, desde muito cedo em sua história, o peso que carrega ainda hoje:

Essa técnica constituía, portanto, o arcabouço arcaico daquilo que chamaremos hoje planificação; a partir de então transformou-se naturalmente em instrumento decisivo de poder, ou, se preferirem, em privilégio (no sentido social do termo); os técnicos da escrita, notários, escribas, sacerdotes, formaram uma casta (se não uma classe) devotada ao Príncipe (que cuidava dela). A escrita foi durante muito tempo um instrumento de segredo; possuir a escrita designava uma situação de segregação, de dominação e de transmissão controlada, enfim, o caminho de uma iniciação; a escrita esteve historicamente ligada à divisão das classes, a suas lutas e (em nosso país [França]) às conquistas da democracia (Barthes, 2004a, p. 294).

Os escritores e escritoras negros e negras têm consciência absoluta do poder que a escrita mantém na sociedade, bem como do prestígio da literatura. No texto introdutório do primeiro volume dos Cadernos Negros, publicação ímpar na trajetória de consolidação da literatura de autoria negra no Brasil, Miriam Alves enfatiza essa perspectiva compromissada: “Cadernos Negros marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra as idéias [sic] que nos confundem, nos enfraquecem e nos sufocam [...]. Aqui se trata da legítima defesa dos valores do povo negro” (Alves, 2012, p. 222). Conceição Evaristo, por sua vez, destaca a mulher negra em posição de sujeito da escrita: “Se há uma literatura que nos inviabiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura” (Evaristo, 2005, p. 54).

Ao discutir as produções literárias que, de alguma forma, dialogam com questões de raça e identidade do negro brasileiro, a crítica literária aponta caminhos metodológicos distintos e perspectivas diferenciadas. Alguns autores, como Cuti (2010), fazem uso do termo literatura negro-brasileira em decorrência do componente político e social contido pela palavra “negro”. O autor rejeita o termo literatura afro-brasileira pelo que considera um apagamento do negro implicado por essa denominação. Para ele, “[d]enominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de

seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira” (Cuti, 2010, p. 35). Há, ainda, aqueles como Zilá Bernd (1988) e Octavio Ianni (1988) que empregam a classificação “literatura negra”. Segundo este, “[o] negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura” (1988, p. 92).

Acadêmicos como Eliane Debus (2017) analisam obras literárias que trabalham, conforme registrado no título de seu estudo, com a “temática da cultura africana e afro-brasileira”. Debus, analisando obras infantojuvenis em circulação no mercado brasileiro, categoriza-as em três classificações distintas: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (2017, p. 26). A autora se norteia, em sua obra, pela primeira categoria, definida como aquela que “está circunscrita a uma literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza” (2017, p. 26). À luz, parcialmente, da perspectiva de Debus, uma vez que as obras não abordam propriamente *temáticas* afro-brasileira, mas trazem personagens negras em protagonismo (algo que pode ser considerado, em si, como um tema: o protagonismo infantil negro), realizaram-se, principalmente, as análises de *Chapeuzinho Vermelho* e de *Pretinha de Neve*.

Outros, optam por “literatura afro-brasileira”, como Duarte (2002; 2008). Conceição Evaristo (2009), por sua vez, discute a literatura de autoria negra por meio do estabelecimento de uma conciliação entre as múltiplas categorizações, destacando a importância da literatura produzida por mulheres negras na representação delas. Evaristo, em seu ensaio, discute a respeito de um *corpus* constituído “como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” (2009, p. 17).

A definição de “literatura afro-brasileira” utilizada neste trabalho é decorrente das pesquisas de Eduardo de Assis Duarte, que assim define essas produções:

Uma produção que está dentro da literatura brasileira, porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas, gêneros, processos e procedimentos de expressão. Mas que está fora porque, entre outros fatores não se enquadra na “missão” romântica, tão bem detectada por Antonio Candido, de instituir o advento do espírito nacional. Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afrodescendentes, uma escritura que seja não apenas a sua

expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica (Duarte, 2008, p. 9).

Similar à postura de Kilomba (2019), de questionar o ambiente acadêmico e a epistemologia branca, Duarte questiona os juízos de valor que a academia, no campo das Letras, emprega para dizer o que pode ou não pertencer ao cânone literário. Segundo ele, “É o caso de se indagar qual valor concede sustentação a valores estéticos enrijecidos por séculos de colonização ocidental” (2002, p. 50). A corrente teórica de Duarte (2002; 2008) procura construir bases metodológicas para se pensar a “produção literária dos brasileiros descendentes de africanos” (2008, p. 12), com objetivo, entre outros, de “investigar, em seus textos [de autores afrodescendentes], as marcas discursivas que indicam (ou não) o estabelecimento de elos com esse contingente de história e cultura” (2002, p. 54).

A classificação de uma obra como pertencente ao *corpus* da *literatura afro-brasileira*, para Duarte (2008), é dependente de cinco variáveis: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor. É a manutenção desses aspectos, em conjunto e estabelecendo relações no interior do texto, que confere a uma obra, segundo o autor, sua especificidade que permite a nomeação; ou seja, “nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à Literatura Afro-Brasileira, mas sim a sua interação” (2008, p. 12). Quanto à questão temática, ponto particular a este trabalho, Duarte destaca duas tendências principais de abordagem: uma que busca recuperar fontes passadas e reconstituir a história dos afrodescendentes, enquanto outra adentra o universo da modernidade; além destas, são frequentes o trabalho com temáticas advindas das religiões de matrizes africanas e obras que se utilizam da cultura africana como elemento constitutivo. Seja por uma abordagem de viés histórico, seja por uma representação da modernidade, destaca-se a consciência possuída pelos escritores negros para reconhecer, subverter, vencer dispositivos empregados para o silenciamento, esquecimento e apagamento de sua cultura e história. À luz da perspectiva de Duarte, realizou-se, principalmente, a análise de *Simba Jasíri*.

Da mesma forma como foi empregada, por anos, para a construção de representações equivocadas do outro, a literatura, como destacada por Adichie (2019), pode ser um mecanismo efetivo na desconstrução da ideia de uma história

única, permitindo a confecção de um panorama mais amplo, em que a tentativa de unísono não abafa e não impede a emergência de novas vozes, novos sons. Para Araujo (2017), “[a] desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil” (2017, p. 64). No caso brasileiro, a literatura de autoria negra tem respondido ao racismo legado pela sociedade escravista e colonizadora através da articulação da subjetividade negra, utilizando-se a via das palavras e das imagens como forma de combate, evocando, com perfeição, uma colocação encontrada em Barthes (2004, p. 102), quando elenca dez motivos possíveis para seu gosto pela escrita; este é o motivo de número nove: “para produzir sentidos novos, ou seja, forças novas, apoderar-me das coisas de um modo novo, abalar e modificar a subjugação dos sentidos”. A literatura infantil, em especial a de autora negra, parece se movimentar por razões similares, interessada na produção de novas vivências e novas infâncias, apoderando-se de estruturas literárias, motes narrativos e clichês para reorganizá-los na tessitura de algo novo.

No Brasil, a literatura de autoria negra tem se mostrado compromissada em reescrever as muitas variações de uma mesma história única que cercam a trajetória dos negros e afrodescendentes na literatura, na cultura e na história. Ademais, resistem aos inúmeros mecanismos de uma sociedade ainda fundamentada no racismo. Atualmente, o que se encontra é uma sociedade racista que, não mais capaz de sair impune com o genocídio nos moldes antigos, infiltra o racismo em níveis mais profundos, transforma-o em uma prática sutil e silenciosa, que muitas vezes passa despercebida, “quase como uma etiqueta, uma regra implícita de convivência”, uma vez que, no Brasil, “cor combina com prestígio e com lugar social, e apesar de silenciosa é eloquente em sua aplicação” (Schwarcz, 2012, p. 109).

CAPÍTULO 3 – NOÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE

3.1 A INTERTEXTUALIDADE SEGUNDO ALGUNS DE SEUS TEÓRICOS

A ideia de “intertextualidade” é um conceito de difícil definição. Tal perspectiva, corroborada por Samoyault (2008) e Allen (2022), por exemplo, mostra a pluralidade de perspectivas atreladas ao termo, ao ponto de levar Allen a pontuar que “o termo é definido de forma tão variável que é, atualmente, próximo a termos como ‘a Imaginação’, ‘história’ [...] termos que são [...] indeterminados em sentido e determinados excessivamente em figuração” (2022, p. 2, tradução minha⁸). Nota-se, assim, que o termo intertextualidade é bastante difícil de definir com precisão; significa inúmeras coisas e pode ser aplicado como embasamento para a análise de diversas práticas e recursos empregados na literatura e fora dela. Samoyault aproxima-se de Allen (2022) ao defender que “O termo intertextualidade foi tão utilizado, definido, carregado de sentidos diferentes que se tornou uma noção ambígua do discurso literário” (2008, p. 9). Nessa pesquisa, obviamente, não se espera solucionar os antigos conflitos teóricos a respeito do termo, mas apresentar, de forma sintética e breve, as principais perspectivas norteadoras da discussão para, enfim, apresentar e escolher aquelas que melhor embasam as análises realizadas no decorrer do trabalho. Além disso, pretende-se contribuir para as reflexões sobre o conceito de intertextualidade, associando-as à luta antirracista, e divulgar, por meio de traduções autorais, a obra de um autor recente – Allen (2022) –, cujo estudo sobre o fenômeno intertextual cobre, além do vasto cabedal teórico canônico desses estudos, as manifestações modernas e pós-modernas do termo, atingindo a contemporaneidade e os movimentos sociais. Espera-se, assim, que o autor, principalmente em razão dos capítulos recém-acrescentados na nova edição (2022) de seu livro, possa se tornar mais conhecido no campo literário brasileiro.

O estudo da intertextualidade é indispensável não apenas na contemporaneidade, mas por se aproximar da própria forma como textos são lidos e experienciados por seus leitores: pelo cruzamento de conhecimentos, pela iluminação de nossos repertórios, pelo contraste entre referências e ideias, por movimentos de

⁸ No original: “The term is defined so variously that it is, currently, akin to such terms as ‘the Imagination’, ‘history’ (...) terms which are (...) underdetermined in meaning and overdetermined in figuration” (Allen, 2022, p. 2).

aproximação, contraste, inferência, entre outros. Assim como Allen, acredita-se, aqui, que a “intertextualidade é e continuará sendo um elemento indispensável na tentativa de compreender a literatura e a cultura num geral” (2022, p. 7, tradução minha⁹).

Afinal, *leitura* é estabelecer relações entre conhecimentos prévios e as ideias movimentadas pelo texto, é reconhecer relações intertextuais e o diálogo que o texto lido estabelece com a tradição literária de sua época e cultura, com os textos que circulam no contexto dos quais surgem as novas produções. Considerando a faixa-etária de obras como *Chapeuzinho Vermelho* e *o Boto-cor-de-rosa*, é inevitável, na discussão da intertextualidade, pensar sobre a recepção dos leitores(as) em formação: seriam capazes de identificar tais intertextos? Muitas vezes, com a devida bagagem cultural, é possível que sim. Porém, qualquer seja sua bagagem, a mediação mais próxima do docente¹⁰ é necessária para que um bom trabalho com o intertexto seja realizado – é possível ir além e afirmar que a mediação mais próxima do docente é, para o reconhecimento inicial do intertexto, uma necessidade. Nas obras que colocam as ilustrações em primeiro plano e que trabalham com a adaptação – *Chapeuzinho*, *Pretinha de Neve* –, pode-se inferir que essa mediação se dá pelo reconhecimento do intertexto e das crianças negras em protagonismo, embora sejam narrativas amplamente conhecidas (pertencentes ao cânone ocidental). Na obra de Nei Lopes, como revelará a análise, há mais elementos da literatura afro articulados e o intertexto ocorre entre uma obra talvez nem tão conhecida pelos pequenos (oriunda do Oriente Médio); nesse caso, a complexidade de entendimento pode exigir a presença maior da mediação docente.

Para Allen (2022), “interpretar um texto, descobrir seus sentidos, é traçar essas relações [intertextuais]. Ler, portanto, transforma-se em um processo de movimento entre textos” (2022, p. 1, tradução minha¹¹). Similarmente, Samoyault (2008) reforça essa fluidez¹² característica da leitura ao buscar propor, em sua obra, uma “poética dos textos em movimento” (2008, p. 11), na qual defende que a intertextualidade nada

⁹ No original: “intertextuality is and will remain a crucial element in the attempt to understand literature and culture in general” (Allen, 2022, p. 7).

¹⁰ Obviamente, a mediação docente não é imprescindível na leitura de textos infantis (salvo, é claro, casos em que a aquisição da leitura ainda não ocorreu), mas pode ser muito proveitosa para auxiliar na leitura e na criação de conexões e de percepções.

¹¹ No original: “To interpret a text, to discover its meaning, or meanings, is to trace those relations. Reading thus becomes a process of moving between texts” (Allen, 2022, p. 1).

¹² No caso da literatura infantojuvenil, convém destacar que esses movimentos fluidos da leitura podem não ser captados por um leitor iniciante e/ou sem bagagem, razão pela qual a ressaltou-se a importância da mediação.

mais seria do que “a memória que a literatura tem de si mesma” (2008, p. 10). Segundo ela,

A literatura se escreve certamente numa relação com o mundo, mas também apresenta-se numa relação consigo mesma, com sua história, a história de suas produções, a longa caminhada de suas origens. Se cada texto constrói sua própria origem (*sua originalidade*), inscreve-se ao mesmo tempo numa genealogia que ele pode mais ou menos explicitar (2008, p. 9, grifo da autora).

A seu modo, tanto Allen (2022) quanto Samoyault (2008) reforçam o diálogo entre tradição literária e o mundo do qual se origina, mundo este marcado por sistemas e códigos particulares, conforme destacado por Allen (2022) ao asseverar que “obras literárias são construídas de sistemas, códigos e tradições estabelecidas por obras anteriores” (2022, p. 1, tradução minha¹³), o que, para o autor, explica essa confluência de vozes e referências que os textos colocam em movimento.

Para a reconstituição do estado da arte dos estudos intertextuais, utilizaram-se três obras que realizam um panorama do conceito, pontuando os principais teóricos e as características principais de suas respectivas abordagens: *A intertextualidade*, de Tiphaine Samoyault (obra em que a autora francesa, além de construir o panorama, expõe sua própria perspectiva a respeito da intertextualidade) e *Intertextuality*, do irlandês Graham Allen (2022). Em *Intertextualidade: diálogos possíveis*, das linguistas brasileiras Ingedore Koch, Anna Bentes e Mônica Cavalcante, similar apanhado dos principais nomes é realizado, mas o foco das autoras, ao fazerem tal retomada dos principais teóricos, está na construção de uma distinção entre os conceitos de *intertextualidade estrita* e *intertextualidade ampla*.

O resultado comparativo entre os nomes apontados nas três obras mostra, nesse pequeno escopo de análise, a reincidência de certos nomes de teóricos que serão mencionados e apresentados aqui. Allen (2022), Samoyault (2008) e Koch, Bentes e Cavalcante (2012) destacam, cronologicamente, Bakhtin e sua influência em Julia Kristeva, crítica e teórica literária búlgaro-francesa responsável pela cunhagem do termo “intertextualidade”, prosseguindo por franceses como Roland Barthes, na vertente pós-estruturalista, e Gérard Genette, em perspectiva estruturalista. Tanto Allen (2022) quanto Samoyault (2008) e as pesquisadoras brasileiras Koch, Bentes e Cavalcante (2012) destacam, ainda, o francês Laurent Jenny. Outro ponto de

¹³ No original: “Works of literature, after all, are built from systems, codes and traditions established by previous works of literature” (Allen, 2022, p. 1).

encontro, agora entre Allen (2022) e Samoyault (2008), está na exploração do trabalho do estruturalista francês Michael Riffaterre, autor não contemplado na obra de Koch, Bentes e Cavalcante. Por sua vez, a obra de Samoyault discorre sobre os trabalhos do crítico literário francês Antoine Compagnon sobre a citação, bem como do também francês Michel Schneider, de base psicanalítica, nomes não mencionados nas outras duas obras. Um autor mencionado e criticado por Koch, Bentes e Cavalcante, o qual não é mencionado nas outras obras, é o escritor brasileiro Affonso Romano de Sant'Anna, com seu *Paródia, Paráfrase & Cia*, obra que será retornada na análise de uma das adaptações literárias que compõem o *corpus* da pesquisa. Apoiadas em uma base fortemente derivada da Linguística, Koch, Bentes e Cavalcante destacam, ainda, autores franceses como Dominique Maingueneau e Almuth Grésillon, que desenvolvem a ideia de *détournement*, e dos antropólogos estadunidenses Richard Bauman e Charles Briggs, autores importantes na área da Linguística Antropológica.

A ênfase excessiva dada à nacionalidade dos autores, à beira da repetição incômoda, realizou-se propositalmente. Espera-se, com isso, que o leitor perceba que a tradição dos estudos intertextuais é, em esmagadora maioria, francesa. A utilização dessa tradição, no decorrer do trabalho, para análise de obras antirracistas e que descolonizam discursos pode parecer incoerente. É importante lembrar, no entanto, que um cabedal teórico canônico precisa ser conhecido para que seja ampliado, revertido, criticado. Além disso, os mecanismos propostos por esses autores constituem uma possibilidade de mergulho inicial nas obras com protagonismo negro que apresentam relações intertextuais – uma primeira porta de entrada analítica. Uma vez mergulhado nas obras e em conhecimento de autores como aqueles destacados no segundo capítulo, os quais reforçam a importância do pensamento crítico e da desconstrução de conceitos eurocêntricos, é possível selecionar criticamente: quais critérios teóricos abandonar, quais são inadequados e quais podem ser aplicados às obras sem correr o risco de se realizar uma leitura excessivamente eurocentrada e, portanto, reducionista. As análises realizam, constantemente, esse movimento de apropriação (da tradição teórica), de diálogo (com essa tradição), de expansão (das obras analisadas por tais teorias) e de rejeição (daquilo que, eventualmente, poderá não se encaixar na leitura de obras não eurocentradas), baseando-se, principalmente, no trabalho das linguistas brasileiras Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e do irlandês Graham Allen (2022).

Allen (2022), em sua obra a respeito do conceito, traça o início das bases do conceito de intertextualidade como algo ligado à teoria do linguista Ferdinand de Saussure. A posição escolhida pelo autor para o percurso do desenvolvimento do termo diverge daquele empregado por autoras como Samoyault (2008), Koch, Bentes e Cavalcante (2012), que partem da cunhagem do termo intertextualidade por Julia Kristeva (abordando, por conseguinte, a teoria bakhtiniana a partir do qual Kristeva constrói sua análise). A opção por contemplar Saussure, no entanto, prova-se perspicaz, uma vez que Kristeva, linguista e teórica pós-estruturalista e, portanto, influenciada pelo pensamento sistemático e estrutural de Saussure, busca unir a perspectiva estruturalista à perspectiva de Bakhtin para construir seu pensamento a respeito da intertextualidade (Allen, 2022). No entanto, Allen (2022) mostra-se consciente da problematização que decorre de sua escolha de mencionar, no início de sua cronologia teórica, a perspectiva saussuriana, uma vez que a visão que Saussure possui da língua, sem grandes preocupações com o contexto social e histórico – uma visão portanto mais abstrata da língua, além de sincrônica –, não foi utilizada como base por muitos teóricos da intertextualidade. Estes, pelo contrário, mostraram-se, acertadamente, mais adeptos da concepção de língua proposta por Bakhtin, pois esta leva em consideração o contexto histórico-social, ou seja, a palavra existe em um determinado contexto que influencia em sua significação; nas palavras de Brait (2015, p. 93), trata-se de uma perspectiva de linguagem em que esta “não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado”. Além disso, há o apelo, para esses teóricos, do princípio dialógico de Bakhtin, no qual se aponta que todo enunciado é sempre atravessado por outros enunciados. No entanto, conforme ressaltado por Allen (2022), Saussure e Bakhtin não utilizaram o termo *intertextualidade* em seus trabalhos, razão pela qual Kristeva termina por ser apontada como a criadora de tal terminologia, embora as raízes por trás da ideia do conceito de intertextualidade em Kristeva possam ser encontradas em trabalhos de ambos os pensadores.

A opção do autor por Saussure tem embasamento na transformação teórica, ocorrida nas ciências humanas, a partir das noções de Saussure, principalmente de signo e de sistema, as quais embasaram o Estruturalismo a partir de 1950. Discorrendo sobre tal influência, o teórico afirma que essa revolução teórica, “que tem sido chamada de ‘virada linguística’ nas ciências humanas, pode ser compreendida como uma das origens da teoria da intertextualidade” (Allen, 2022, p. 10, tradução

minha¹⁴). O principal ponto da teoria de Saussure que, para Allen, possui relação com a teoria da intertextualidade, está na noção de diferença ou de diferenciação, ligada ao conceito de “valor”, pois essa noção implica a ideia de uma relação entre os signos, que se delimitam a partir do que *não são*. Concluindo sua análise da influência saussuriana, Allen pontua que:

O signo linguístico é, após Saussure, uma unidade não-unitária, não-estável, e relacional, compreensão a qual nos conduz a uma vasta rede de relações, de semelhança e diferença, o que constitui o sistema sincrônico da linguagem. E se isso é válido para os signos linguísticos de forma geral, então, como muitos após Saussure discutiram, é duplamente válido para o signo literário. Autores de obras literárias não apenas selecionam palavras de um sistema linguístico, eles selecionam enredos, características genéricas, aspectos de personagem, imagens, formas de narrar, até mesmo frases e sentenças de textos literários anteriores e da tradição literária. Se imaginarmos a própria tradição literária enquanto um sistema sincrônico, então o autor da obra literária se transforma em uma figura trabalhando com pelo menos dois sistemas, o sistema linguístico em geral e o sistema literário em particular (2022, p. 11, tradução minha¹⁵).

Percebe-se que a influência do conceito saussuriano de *valor* e de *sistema*, além da ideia de *seleção*, (entre as possibilidades presentes em um eixo paradigmático), na concepção de um sistema literário composto por uma tradição com a qual um autor dialoga diretamente e a todo momento, selecionando, mais do que apenas palavras, inúmeros componentes literários e estabelecendo vastas relações, sejam elas de semelhança, sejam elas de oposição, entre aquilo que é selecionado e o sem-número de componentes não selecionados, por exemplo. Nessa ideia de relação está, para Allen, uma possível gênese da ideia de intertextualidade. Porém, como adiantado, as noções bakhtinianas é que, em grande medida, recebem o “crédito” por sua influência no desenvolvimento das concepções iniciais de intertextualidade, especialmente em Kristeva.

¹⁴ No original: “which has been styled the ‘linguistic turn’ in the human sciences, can be understood as one origin of the theory of intertextuality” (Allen, 2022, p. 10).

¹⁵ No original: The linguistic sign is, after Saussure, a non-unitary, non-stable, relational unit, the understanding of which leads us out into the vast network of relations, of similarity and difference, which constitutes the synchronic system of language. If this is true of linguistic signs in general, then, as many after Saussure have argued, it is doubly true of the literary sign. Authors of literary works do not just select words from a language system, they select plots, generic features, aspects of character, images, ways of narrating, even phrases and sentences from previous literary texts and from the literary tradition. If we imagine the literary tradition itself as a synchronic system, then the literary author becomes a figure working with at least two systems, those of language in general and of the literary system in particular” (Allen, 2022, p. 11).

As ideias de Mikhail Bakhtin e demais membros de seu círculo influenciaram não apenas os estudos da linguagem, mas os estudos literários e culturais. Propondo uma concepção de linguagem atrelada ao contexto histórico e social, não mera indagação abstrata, muitas das ideias de Bakhtin, como enunciado, dialogismo, polifonia, discurso e heterogeneidade trouxeram significativo impacto principalmente para as ciências humanas. O conceito de *dialogismo* é particularmente caro a este estudo, uma vez que é a partir dele, principalmente, que Kristeva construirá sua noção de intertextualidade, da relação entre textos. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), tal elaboração bakhtiniana pode ser definida da seguinte forma:

[...] postulado dialógico de Bakhtin, de que um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos. Assim, todo texto revela uma relação radical de seu interior com o seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 9).

Tal conceito é, na cosmologia particular construída por Bakhtin e afiliados, “elemento constitutivo de toda a linguagem” (Allen, 2022, p. 21, tradução minha¹⁶). Para Brait (2015), a perspectiva bakhtiniana propõe uma nova articulação de noções a respeito da linguagem, uma noção não pautada exclusivamente pela filiação a correntes teóricas advindas somente da linguística ou da literatura, mas de muitas outras áreas. Brait não apenas classifica o dialogismo como ideia-núcleo do qual muito do pensamento bakhtiniano a respeito da linguagem se desdobra, mas vê em Bakhtin uma “visão dialógica de mundo” (2015, p. 90). Similarmente ao que foi apontado por Allen (2022) quanto à origem terminológica e à ausência de palavras como *intertextualidade* e *intertexto* nos estudos de Saussure e de Bakhtin, esse mesmo destaque é dado, em relação a Bakhtin, ao menos, por Samoyault ao apresentar a teoria do linguista russo. Além de enfatizar a influência da obra *Problemas da poética de Dostoiévski* no estabelecimento das noções de romance polifônico e dialogismo, a síntese que Samoyault realiza das contribuições bakhtinianas a partir, principalmente, dessa obra, ressaltam, novamente, a amplitude da noção de “relação entre textos” proposta por Bakhtin e, posteriormente, bebida por Kristeva, algo que Koch, Bentes e Cavalcante (2012) classificarão, anos depois, como uma *intertextualidade lato sensu*,

¹⁶ No original: “Dialogism, for Bakhtin, is a constitutive element of all language” (Allen, 2022, p. 21).

pois não se trata de um mecanismo guiado pela presença obrigatória de um intertexto, mas de uma natureza intrínseca do texto de estabelecer relações com um sem-número de outros textos:

O autor [Mikhail Bakhtin] não empregava em nenhum momento os termos intertextualidade ou intertexto. Entretanto, seus estudos sobre o romance [...] introduziam a idéia [sic] de uma multiplicidade de discursos trazidos pelas palavras. O texto aparece então como o lugar de uma troca entre pedaços de enunciados que ele redistribui ou permuta, construindo um texto novo a partir dos textos anteriores. Não se trata, a partir daí, de determinar um intertexto qualquer, já que tudo se torna intertextual; trata-se antes de trabalhar sobre a carga dialógica das palavras e dos textos, os fragmentos de discursos que cada um deles introduz no diálogo (Samoyault, 2008, p. 18).

A releitura de “dialogismo” por Kristeva é definida de forma sintética por Samoyault ao apontar que “em todo texto a palavra introduz um diálogo com outros textos: eis a idéia [sic] que Julia Kristeva toma emprestada de Bakhtin” (2008, p. 18). Há um consenso teórico que coloca a origem do termo *intertextualidade* de Kristeva. O conceito de intertextualidade (“*intertextualité*”) foi proposto, pela primeira vez, por Julia Kristeva, em 1966 (Sanders, 2016; Koch; Bentes; Cavalcante, 2012; Samoyault, 2008; Allen, 2022). Adotado amplamente pela teoria e crítica literárias, a definição de intertextualidade conforme proposta por Kristeva é, em verdade, bastante ampla e baseada em postulados teóricos bakhtinianos (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012) relacionados ao caráter dialógico da palavra. As autoras reforçam o caráter abrangente da definição de Kristeva ao conceituá-lo enquanto uma relação intrínseca aos textos: “cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos” (2012, p. 9). Sanders (2016), similarmente, destaca o interesse de Kristeva pela semiótica, definindo a intertextualidade para a crítica francesa enquanto a ideia de que “todos os textos evocam e retrabalham outros textos em um mosaico cultural rico e em constante evolução” (2016, p. 21, tradução minha¹⁷). A própria apresentação do conceito de *intertextualidade*, no artigo “A palavra, o diálogo e o romance” (1966), em si um comentário crítico à obra de Bakhtin, expressa a amplitude do termo:

Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de

¹⁷ No original: “all texts invoke and rework other texts in a rich and ever-evolving cultural mosaic” (Sanders, 2016, p. 21).

intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (Kristeva, 2012, p. 142).

A linguagem poética lê-se “pelo menos como dupla” pois, ao mesmo tempo em que é atravessada pela relação autor-personagem-leitor, é atravessada pelo aspecto social e cultural, está em diálogo com outros textos. Cada texto contém multitudes. Ou seja, “a comunicação entre autor e leitor está sempre associada a uma comunicação ou relação intertextual entre a linguagem poética e sua existência anterior em textos poéticos passados” (Allen, 2022, p. 38, tradução minha¹⁸). Percebe-se que Kristeva, assim como Barthes (2004b), não considera a hipótese de que um texto é uma unidade acabada e que dispõe de um único sentido autônomo e independente de outros textos. Ainda que seu pensamento complexo por vezes se torne abstrato em suas proposições, circundando questões como a noção de texto, textualidade, produtividade e significância, Kristeva não desconsidera o contexto social do qual textos e enunciados são formulados.

Com o desenvolvimento de subseqüentes teorias relacionadas à intertextualidade, o conceito transformou-se, adquirindo melhor delimitação conceitual e teórica do que aquela tecida por Kristeva. Samoyault (2008) percebe que tal retomada do conceito e esse desenvolvimento atestam a imprecisão teórica construída inicialmente por Kristeva. Em outras palavras, atestam a abrangência de seu conceito, que não se limita unicamente a textos literários ou a presença/ausência de um intertexto.

Samoyault (2008), como Allen (2022), prosseguem de Kristeva – logo, de Bakhtin –, para os trabalhos de Roland Barthes e sua teoria do texto e da “morte do autor”. Atrelado à perspectiva pós-estruturalista, Barthes defende a incerteza, a multiplicidade de constatações e sentidos que o leitor pode extrair de um texto ou que pode construir a partir do diálogo com um texto, justamente por conta da morte da figura emblemática do Autor.

Tanto a ótica de Barthes quanto a Kristeva se caracterizam por uma intertextualidade mais ampla e que abrange, principalmente, uma relação intrínseca que os textos estabelecem com outros textos, pois todo texto veicula-se atravessado seja pelos conhecimentos que o leitor traz para tal confronto, seja pela característica

¹⁸ No original: “the communication between author and reader is always partnered by a communication or intertextual relation between poetic words and their prior existence in past poetic texts” (Allen, 2022, p. 38).

natural defendida por Kristeva de que todo texto é atravessado por outros textos. A abordagem pós-estruturalista, representada, segundo Allen (2022), majoritariamente por Barthes e Kristeva, difere-se da abordagem estruturalista, outro braço das múltiplas teorias que se desenvolveram ao redor do termo “intertextualidade”. Representada por críticos literários franceses como Gérard Genette e Michael Riffaterre, o viés estruturalista é mais restrito em sua análise e busca por respostas certas, concretas. Na leitura de tais críticos feita por Allen (2022), “críticos pós-estruturalistas empregam o termo intertextualidade para romper as noções de significado, enquanto os críticos estruturalistas empregam o mesmo termo para localizar e até mesmo fixar significados literários” (2022, p. 4, tradução minha¹⁹).

Em “Texto (Teoria do)”, Roland Barthes (2004a) apresenta sua noção de intertexto e de intertextualidade, na qual pode-se ver expressa a amplitude do conceito (ou seja, a forma como se abstém de postulações rígidas, precisas, e busca não pelo sentido único, mas pela possibilidade de múltiplas leituras e significados) ressaltada por Allen (2022) em sua análise da perspectiva de Barthes. Na visão de Allen, Barthes “permanece o mais articulado de todos os escritores sobre o conceito de intertextualidade” (2022, p. 59, tradução minha²⁰). Samoyault (2008), em sua leitura de Barthes, percebe um primeiro movimento de afunilar a concepção original de Bakhtin e Kristeva, enfocando, mais particularmente, o texto literário e a leitura do texto literário, além de situar grande importância na figura do leitor: “Mais ou menos todos os livros contêm a fusão de alguma citação esperada. Por isso, as citações não remetem necessariamente ao *corpus* literário”, terminando por aproximar as noções de Barthes e de Kristeva ao argumentar que “Barthes permanece [no referido texto] muito próximo de Julia Kristeva e da produtividade textual” (2008, p. 23).

Ao construir sua teoria do texto, Barthes elenca alguns princípios – previamente estudados por Kristeva, como o próprio francês destaca – que se cruzam na busca por uma definição do que é texto: “é a Julia Kristeva que se devem os principais conceitos teóricos implicitamente presentes nessa definição: práticas significantes, produtividade, significância, fenotexto e genotexto, intertextualidade” (Barthes, 2004a, p. 269).

¹⁹ No original: “poststructuralist critics employ the term intertextuality to disrupt notions of meaning, while structuralist critics employ the same term to locate and even fix literary meanings” (Allen, 2022, p. 4).

²⁰ No original: “Roland Barthes remains the most articulate of all writers on the concept of intertextuality” (Allen, 2022, p. 59).

Em outro texto emblemático de seu pensamento, “A morte do autor”, publicado em 1968, Barthes retoma, ainda que não de forma tão explícita, o conceito de intertextualidade que atravessa sua teoria sobre o texto. Allen (2022) corrobora essa acepção ao apontar a relação entre a teoria da intertextualidade desenvolvida por Barthes e o desenvolvimento da “morte do autor”, texto em que, dessacralizando a figura tão cultuada pela crítica literária – a figura do autor –, Barthes movimenta a agulha do interesse na direção da figura do leitor e de seu processo de leitura: “um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único [...] o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (2004b, p. 62). Hutcheon (1991), assim como Allen (2022), identifica nessa mudança de paradigma a principal contribuição da intertextualidade em Barthes; de certa forma, é pela conclusão de tal relacionamento entre textos que a figura moderna do autor é desconstruída: “a intertextualidade substitui o relacionamento autor-texto, que foi contestado, por um relacionamento entre o leitor e o texto [...] É apenas como parte de discursos anteriores que qualquer texto obtém sentido e importância” (Hutcheon, 1991, p. 166).

É evidente, na ideia de permutação de textos, a influência bakhtiniana também no pensamento de Roland Barthes. Assim como Kristeva, a perspectiva de Barthes é ampla em suas considerações, não se restringindo à presença/à ausência do intertexto para a constituição do fenômeno da intertextualidade:

O texto redistribui a língua (é o campo dessa redistribuição). Um dos caminhos dessa desconstrução-reconstrução é *permutar* textos, retalhos de textos que existiram ou existem em torno do texto considerado e finalmente nele: todo texto é um *intertexto*, outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, com formas mais ou menos reconhecíveis; os textos da cultura anterior e da cultura ambiente; todo texto é um tecido novo de citações passadas [...]. A intertextualidade, condição de todo texto, seja ele qual for, não se reduz, evidentemente, a um problema de fontes ou influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é detectável, de citações inconscientes ou automáticas, dadas sem aspas. (Barthes, 2004a, p. 275-276).

Por outro lado, afastando-se do pós-estruturalismo de Barthes, em Gérard Genette, a noção de intertextualidade torna-se mais bem delimitada e sistematizada. Tanto em Allen (2022) quanto em Samoyault (2008), há a percepção de que as considerações do francês, tecidas, principalmente, na obra *Palimpsestos* (1982), buscam sistematizar, de forma mais rigorosa, inúmeras diferentes relações textuais definidas, até então, unicamente pelo emprego da palavra “intertextualidade”. O impacto do trabalho de Genette foi responsável por sedimentar uma divisão entre os

estudos de intertextualidade de influência bakhtiniana e alimentadas pelo princípio dialógico e sua conceituação mais restrita e de influência estruturalista, conforme apresentado em Genette. Para Samoyault (2008, p. 28), “A partir dessa obra, os usuários da intertextualidade não podem mais utilizar impunemente o termo: devem escolher entre sua extensão generalizante e essencialmente dialógica [...] ou sua formalização teórica”. Isso porque, na perspectiva do crítico francês, a intertextualidade não é senão uma categoria específica de uma teia de relações estabelecidas entre os textos, as quais Genette nomeia *transtextualidade*, a “transcendência textual do texto” (Genette, 2010, p. 13) ou “o conjunto das categorias gerais de que cada texto procede e repertoria” (Samoyault, 2008, p. 29). As cinco relações transtextuais elencadas por Genette (2010) são: a) intertextualidade; b) paratextualidade; c) metatextualidade; d) hipertextualidade; e) arquitextualidade. Ainda que apresente uma classificação bem orquestrada, Genette argumenta que essas relações podem estar presentes simultaneamente em um mesmo texto e que um mesmo mecanismo utilizado pode estar vinculado a mais de uma classificação.

A intertextualidade *em si*, na visão deste autor, é vista como um conceito melhor delimitado do que aquela definição proposta por Kristeva – e Genette está consciente de que sua visão, de fato, busca por uma sistematização. Assim define a intertextualidade: “Quanto a mim, defino-o de maneira sem dúvida restritiva, como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente [...] como presença efetiva de um texto em outro” (2010, p. 14). Como exemplo de práticas intertextuais, o autor elenca a citação, o plágio e a alusão. A *hipertextualidade*, por sua vez, aproxima-se de noções relacionadas à paródia e é definida pelo autor como “toda relação que une um texto B (que chamarei de *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele *brota* de uma forma que não é a do comentário” (2010, p. 18). Ou seja, as obras que consideradas, nesse trabalho, como *adaptações literárias*²¹, incluem-se nessa relação de hipertextualidade descrita por Genette, uma vez que se encaixam naquilo que ele considera enquanto “texto de segunda mão [...] ou texto derivado de outro texto preexistente” (2010, p. 18); são obras, denominadas por Genette de “hipertextos”, que transformam um texto-fonte (um *hipotexto*) na expectativa de construir novos sentidos, sendo que essa transformação pode ocorrer, segundo o autor, por um mecanismo de transformação

²¹ A conceituação teórica sobre as *adaptações literárias* será feita em momento posterior.

simples ou pela transformação indireta, representada pela imitação. É necessário, após essa aproximação, destacar que os recursos advindos das teorias estruturalistas para compreensão das especificidades textuais cumprem a função, nesse percurso de análise, de revelar de que modo se articulam esses elementos a fim de reescrever os clássicos. Na análise das obras, esses recursos são lidos em uma perspectiva mais ampla, como apontado no início do trabalho, para compreender a inserção dos elementos da cultura africana e afro-brasileira, personagens e ilustrações negras e a função artístico-social dessas obras para a formação leitora (faz-se, portanto, uma mediação entre escolhas teóricas estruturais e reflexões teóricas que questionam a intertextualidade a partir de um viés cultural).

A noção de *hipotexto* empregada por Genette, segundo Allen (2022), recebe, em outros críticos e teóricos, o nome de *intertexto*, ou seja, “um texto que pode ser considerado como uma grande fonte de significação para outro texto” (2022, p. 104, tradução minha²²). Tal processo de construção de novos sentidos, no entanto, é atravessado pela expectativa de que o leitor identifique o intertexto/hipotexto, para que, de fato, a construção alcance o planejamento desejado – embora, é válido ressaltar, em concordância com Genette, que é possível ler um hipertexto, pois, ainda que conectada a um texto que o precede, trata-se de uma obra que conserva certa independência: “Todo hipertexto, ainda que seja um pastiche, pode, sem “agramaticalidade” perceptível, ser lido por si mesmo, e comporta uma significação autônoma e, portanto, de uma certa maneira, suficiente” (Genette, 2010, p. 143).

Retornando às considerações sobre o processo de leitura e de mediação, para a criança leitora, a percepção da relação da adaptação literária com seu texto “de origem” ocorre à medida que sua capacidade interpretativa avança e que sua bagagem cultural se desenvolve. No início, sem qualquer noção do intertexto, poderá ler a história crendo ler um texto inteiramente novo, sem qualquer vínculo ou diálogo com outros textos específicos – nesse desenrolar, detalhes relevantes podem passar despercebidos. É preciso a mediação para explicar o porquê de um livro contar a história da Chapeuzinho de forma a subverter a história mais conhecida.

Após a apresentação das perspectivas estruturalistas, Samoyault (2008) segue para desenvolver sua teoria a respeito da intertextualidade enquanto memória da literatura, ao passo que Allen (2022) prossegue em sua construção do panorama dos

²² No original: “a text which can be definitely located as a major source of signification for a text” (Allen, 2022, p. 104).

estudos intertextuais. Os dois últimos capítulos da primeira edição (2000) da obra de Allen (dois novos capítulos foram adicionados, um na segunda edição e um na terceira e atual edição, buscando mapear o terreno da intertextualidade na contemporaneidade), por fim, mostram de que forma a análise e a concepção dos procedimentos intertextuais em obras e produções culturais estão atrelados a ideologias específicas e movimentos sociais particulares, como o feminismo e a produção teórica pós-colonial. Nos capítulos “Situated readers: Bloom, feminism, postcolonialism” e “Postmodern conclusions”, Graham Allen chega a uma conclusão que é de particular importância para este trabalho, ao apontar sua expectativa de que os leitores, ao alcançarem esses capítulos, percebam “a maneira pela qual casos de intertextualidade refletem visões da sociedade e das relações humanas” (2022, p. 5, tradução minha²³); e, mais adiante, “Um conceito como esse pode ser empregado para comentar sobre ou, até mesmo, capturar características, uma parcela da sociedade ou de um período histórico” (2022, p. 5, tradução minha²⁴).

Deve-se reafirmar a relevância da constatação de Allen: pelo uso de recursos intertextuais, os autores das obras aqui analisadas, a seu modo, empregam a intertextualidade como forma de capturar uma tradição literária canônica e, ao mesmo tempo, questioná-la, expandi-la para além das noções previamente estabelecidas. A intertextualidade, nessas obras, reflete a confluência de tradições culturais e literárias a que as pessoas estão expostas, bem como o cruzamento – por vezes conflituoso, de combate – entre perspectivas diferentes.

Primeiramente, é válido destacar a relevância do quinto capítulo da obra, “Situated readers: Bloom, feminism, postcolonialism”, principalmente no tocante à apresentação de leituras da intertextualidade sob vieses pós-coloniais e feministas, as quais retomam, principalmente, o postulado dialógico bakhtiniano como forma de analisar a presença, no discurso dos marginalizados, de pelo menos duas possibilidades discursivas: o discurso marginalizado, do “outro”, e o discurso dominador. O capítulo inicia com uma discussão do problema da “influência”, cerne de algumas discussões do crítico literário norte-americano Harold Bloom, para, em seguida, explorar a ginocrítica, a produção de mulheres escritoras e, por fim, a

²³ No original: “the manner in which accounts of intertextuality reflect visions of society and human relations” (Allen, 2022, p. 5).

²⁴ No original: “A concept such as this can be employed to make comments on, or even capture the characteristics of, a section of society or even a period of history” (Allen, 2022, p. 5).

intertextualidade e o dialogismo em narrativas pós-coloniais. A discussão sobre a influência e a constante aproximação/negação de escritores e os grandes modelos que os antecederam, conforme a teoria de Bloom, abre margem para a discussão, iniciada posteriormente por Allen, a respeito do cânone e daqueles que estão à margem. A visão tradicional do cânone, monológica por excelência e que alimenta boa parte das noções de Bloom a respeito da intertextualidade, ao excluir o caráter histórico e social – negado pelo crítico norte-americano – e buscar uma leitura da literatura que se dá unicamente em sua relação com outros textos considerados fundadores, resvala para o perigo de construir uma literatura influenciada única e exclusivamente a partir de um cânone masculino:

Críticos homens como Bloom podem acreditar que há um único e inescapável cânone da literatura e que é isso que causa a ansiedade da influência; no entanto, tais descrições monológicas do cânone literário evitam o fato de que escritoras tradicionalmente foram excluídas desse cânone. Não é possível fundir noções de intertextualidade com noções de um cânone monológico sem endossar a prática histórica de marginalizar certos tipos de escrita, incluindo aquelas escritas por mulheres (Allen, 2022, p. 141, tradução minha²⁵).

Similarmente, pode-se levantar a questão a respeito das obras, como é o caso de duas delas aqui analisadas, escritas por autores negros: marginalizados, por muito tempo, das instituições literárias e do cânone, como pensar a relação que estabelecem com a tradição? É possível, no caso desses autores, seguir com a abordagem pós-estruturalista de anonimizar a figura do autor, sendo que muitas das diferenças de gênero e de raça atravessam inegavelmente o discurso? Discutindo o trabalho da teórica feminista Nancy K. Miller, Allen, ainda que crítico de certas constatações da autora, levanta importantes questões de Miller relacionadas ao conceito da morte do autor e sua contribuição para o apagamento de discussões relacionadas ao gênero. O argumento da autora, ainda que direcionado especificamente para a questão da mulher, coloca uma reflexão relevante a um trabalho que também discute as construções identitárias: “Texto e intertextualidade não podem ser definidos de uma forma generalizada que presume que a escrita e a

²⁵ No original: “Male critics such as Bloom may well believe that there is one singular and inescapable canon of literature, and that this is what causes the anxiety of influence; however, such monologic descriptions of the literary canon evade the fact that women writers have traditionally been excluded from it. It is not possible to conflate notions of intertextuality with notions of a monological canon without endorsing the historical practice of marginalizing certain kinds of writing, including writing by women” (Allen, 2022, p. 141).

leitura para as mulheres são idênticas ao processo pelo qual homens escrevem e leem” (Allen, 2022, p. 155, tradução minha²⁶). Isto é, não há como desconsiderar, na análise da intertextualidade presente nas obras aqui analisadas, seu papel ligado a questões sociais e culturais, pensando, por exemplo, de que forma a intertextualidade com textos da tradição, muitos deles vistos, no dizer de Bloom, como inescapáveis, reflete intenções críticas e artísticas de autores, principalmente os autores negros, de construir sua própria tradição que, ao mesmo tempo, está em diálogo – aproximação, negação, revisão, reescrita – com a tradição dita canônica. Novamente, percorrendo a partir de perspectivas feministas – de Showalter, nesse caso –, Allen reafirma este movimento pelo qual passam grupos ditos minoritários uma vez em posse do discurso e da linguagem “institucionalizada”:

A vida das mulheres dentro da sociedade, como a vida de sujeitos colonizados, é inevitavelmente fraturada ou dividida. Vistos como “outros”, como mudos, objetificados e fora do discurso, a cultura dominante masculina e a cultura dominante branca, mulheres, junto com colonizados, escrevem inseridos, mas também contrários, a tal processo de transformar o sujeito em “outro” (Allen, 2022, p. 157, tradução minha²⁷).

O diálogo com a tradição, enquanto se constrói uma própria tradição, revela, por si só, a natureza dialógica dessa literatura, resistente ao processo de apagamento, e de uma própria noção de intertextualidade que não desconsidera o contexto social. Essa expansão das discussões a respeito da intertextualidade desloca o foco unicamente da relação entre textos para se pensar a relação entre textos que é também atravessada por um forte componente ideológico, cultural e histórico. Assim, “O escritor pós-colonial [...] existe enquanto um sujeito ‘dividido’ cujas enunciações são sempre ‘dialógicas’, próprias, mas também repletas de ‘alteridade’, o que podemos associar com uma noção de intertextualidade socialmente orientada” (Allen, 2022, p. 161, tradução minha²⁸).

²⁶ No original: “Text and intertextuality must not be defined, that is, in a generalized way which presumes that writing and reading for women is identical to the process by which men write and read” (Allen, 2022, p. 155).

²⁷ No original: “Women’s lives within society, like the lives of colonial subjects, are inevitably fractured or divided. Seen as ‘other’, as mute, objectified and outside of discourse, the dominant male and dominant white culture, women subjects, along with colonial subjects, write within and yet against such an ‘othering’ process” (Allen, 2022, p. 157).

²⁸ No original: “The postcolonial writer (...) exists as a ‘split’ subject whose utterances are always ‘double-voiced’, their own and yet replete with an ‘otherness’ which we can associate with a socially oriented notion of intertextuality” (Allen, 2022, p. 161).

Por fim, o sexto capítulo da obra de Allen, “Postmodern conclusions”, serve como embasamento inicial para se pensar a intertextualidade visual que será explorada no primeiro conjunto de análises (*Chapeuzinho Vermelho e Pretinha de Neve*), momento no qual será realizada uma comparação entre as ilustrações presentes nas obras que realizam adaptações de contos de fadas e algumas das ilustrações antigas dessas mesmas histórias, nas versões ditas “de base” – visto que muitas dessas histórias foram coletadas de tradições orais, sendo, elas próprias, uma adaptação. Ainda que cubra uma vasta extensão de temas, como a relação entre intertextualidade e pós-modernismo e as implicações da *internet* e da hipertextualidade, é pela apresentação da possibilidade de ampliar a utilização do conceito que este capítulo se mostra frutífero. Em tal capítulo, Allen nota a ampliação da utilização do termo “intertextualidade” para além do campo da literatura, expandindo-se, por exemplo, para o cinema e para a arquitetura. Sendo a ilustração uma linguagem composta por códigos particulares, é possível pensar, também, que a interpretação tida das novas ilustrações, presentes nas adaptações analisadas, envolve uma relação estabelecida com as ilustrações anteriores, muitas delas amplamente reproduzidas. Pelo contraste entre sistemas prévios e novos sistemas estabelecidos, torna-se possível formular a construção de novos significados que não desprezam, ao mesmo tempo, o contexto histórico-social e ideológico que tingem as atividades de produção, recepção e interpretação. Além disso, no caso específico das obras analisadas, em que há presença de texto e de imagem, a ilustração também estabelece uma relação intertextual com o texto escrito, configurando um duplo movimento intertextual também registrado pelo teórico. Na perspectiva de Allen (2022):

É possível falar em “linguagens” do cinema, pintura ou arquitetura: linguagens que envolvem a produção de padrões complexos de codificação, recodificação, alusão, eco, transposição de sistemas e códigos anteriores. Para interpretar uma pintura ou uma construção, nós inevitavelmente nos apoiamos na habilidade de interpretar a relação estabelecida por aquela pintura ou construção com linguagens ou sistemas prévios da pintura e da arquitetura. Filmes, sinfonias, construções, pinturas, assim como textos literários, constantemente conversam entre si, bem como conversam com outras formas de arte (Allen, 2022, p. 169-170, tradução minha²⁹).

²⁹ No original: It is possible to speak of the ‘languages’ of cinema, painting or architecture: languages which involve productions of complex patterns of encoding, re-encoding, allusion, echo, transposing of previous systems and codes. To interpret a painting or a building we inevitably rely on an ability to interpret that painting’s or building’s relationship to previous ‘languages’ or ‘systems’ of painting or

Percebe-se, com a apresentação das múltiplas facetas a partir das quais é possível pensar a intertextualidade, que esse é conceito amplo. Nessa pesquisa, ainda que o foco esteja na intertextualidade que se constrói pela presença existente de um intertexto – explícito ou não –, não são desconsideradas as implicações sociais, culturais, ideológicas e argumentativas que estão por trás do uso da intertextualidade por um autor. Trata-se de um mecanismo aqui pensando enquanto uma lanterna que ilumina a própria constituição da literatura em si, revelando os inúmeros discursos que a atravessam.

3.2 A INTERTEXTUALIDADE *STRICTO SENSU* E A INTERTEXTUALIDADE *LATO SENSU*

Por fim, será apresentada a delimitação teórica proposta por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), pois, enquanto conceito operacional, foi a escolhida como norte para este trabalho³⁰. Para fins de sistematização teórica, optou-se pela obra de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) como principal veículo teórico para classificação do tipo de intertextualidade empregado, pois nela as autoras realizam não apenas uma síntese das principais perspectivas teóricas sobre a intertextualidade, como a sistematizam de forma a evitar um sem-número de conceitos teóricos, muitos deles vagos e apontando para definições bastante semelhantes. Assim, em termos de “definições”, optou-se pelas linguistas brasileiras, porque Allen não se atém especificamente à formulação de classificações – de *nomes*, *categorias* –, mas à apresentação e ao questionamento de muitas delas. O autor irlandês também se destaca pela associação constantemente proposta entre intertextualidade e movimentos sociais contemporâneos.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), os caminhos teóricos da intertextualidade podem ser divididos, conforme adiantado, em duas vertentes: a intertextualidade restrita e a intertextualidade ampla. É a divisão entre a relação que todos os textos estabelecem entre si, influenciada pela sombra da perspectiva de

architectural design. Films, symphonies, buildings, paintings, just like literary texts, constantly talk to each other as well as talking to the other arts (Allen, 2022, p. 169-170).

³⁰ Enquanto a perspectiva de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) foi escolhida como norte conceitual (pensando em termos categorias de classificação), a perspectiva de Allen (2022) foi a escolhida como norte para se pensar o cruzamento entre estudos culturais e sociais (que levam o contexto histórico, social e cultural em consideração) e estudos puramente conceituais, descontextualizados, que se relacionam ao campo da teoria literária e dos estudos linguísticos.

Bakhtin sobre os estudos linguísticos mais recentes, a partir da década de 1990, e a intertextualidade cuja relação de intertexto é tornada de indispensável presença leva Koch, Bentes e Cavalcante (2012) a considerarem dois tipos distintos de *intertextualidade*: a intertextualidade *lato sensu* e a *intertextualidade stricto sensu*. Assim como Koch, Bentes e Cavalcante (2012) aliam a perspectiva de Kristeva à *lato sensu*, também Samoyault a faz, ao indicar que “o movimento da língua descrito nessa definição implica uma concepção extensiva da intertextualidade” (2012, p. 16). A intertextualidade *stricto sensu*, por sua vez, é definida por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) como um fenômeno que

ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação (2012, p. 17).

Esta categoria, chamada pelas autoras apenas de “*intertextualidade*”, aproxima-se do processo encontrado nas adaptações literárias e da intertextualidade presente, implícita ou explicitamente, na literatura de forma geral, quando o emprego do intertexto acontece.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) apontam quatro tipos de intertextualidade pertencentes à vertente *stricto sensu*, ou seja, em que a presença do intertexto é obrigatória. São esses: a) Intertextualidade temática; b) Intertextualidade estilística; c) Intertextualidade explícita; d) Intertextualidade implícita. Além disso, as autoras discorrem sobre a intertextualidade intergenérica e a intertextualidade tipológica, que colocam entre a intertextualidade *stricto sensu* e a intertextualidade *lato sensu*, como se pertencente a uma interseção entre ambas. É válido ressaltar que em tal obra não fica claro a qual tipo de intertextualidade (ampla/estrita) as autoras de fato colocam a intertextualidade genérica e a intertextualidade tipológica, ou o que diferenciaria a presença delas em uma ou outra perspectiva, visto que ambas aparecem não apenas sob uma análise mais ligada à intertextualidade *stricto sensu*, mas também no capítulo dedicado exclusivamente à abordagem *lato sensu*.

A intertextualidade temática envolve a relação entre textos que trabalham com os mesmos temas, assuntos, terminologias, áreas de conhecimento e acontecimentos (no caso de notícias e reportagens, por exemplo). No caso específico da literatura,

essa vertente intertextual se estende para acolher a relação “entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero [...] ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilos diferentes (temas que se retomam ao longo do tempo” (2012, p. 18), além da similaridade encontrada entre muitas histórias tradicionais de diferentes culturas, mitologias e povos distintos. A intertextualidade estilística envolve uma relação de união entre textos que compartilham de estilos ou linguagens similares: por exemplo, um miniconto que emprega, com determinado objetivo, a linguagem da internet e dos *tweets*. A intertextualidade explícita, como indicado pela classificação, acolhe os casos em que há menção direta ao intertexto: “quando um outro texto ou fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados” (2012, p. 28-29). A intertextualidade implícita, por sua vez, não faz menção direta ao intertexto e a sua autoria, ou seja, utiliza-se o intertexto “sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (2012, p. 31). A depender da intenção do produtor do texto em dialogar com o intertexto cuja autoria não explicita, mas que espera que o leitor reconheça, ele pode se aproximar do texto-base, reforçando seu sentido expreso, ou se afastar do texto-base com intenção parodística, irônica, de apropriação, de reformulação, entre outras.

3.3 A INTERTEXTUALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Em outra obra, Koch e Elias (2016) classificam a intertextualidade como uma estratégia argumentativa, ponto também relevante a este trabalho, pois levanta a questão: se a intertextualidade é uma estratégia argumentativa, pode-se concluir que o uso das obras canônicas – seja nas adaptações, seja como referência ou alusão – funciona como mecanismo de sustentação para um discurso sendo construído *por meio* da obra literária, por um discurso que a atravessa. Em três momentos, discorrendo sobre o diálogo entre textos, as autoras destacam, primeiro, que “No diálogo que estabelecemos entre textos, revelamos [...] a forma como explicamos o mundo, o que nele acontece e como nos posicionamos em relação a isso” (2016, p. 39); em seguida, que o “diálogo entre textos [constitui] uma estratégia argumentativa” (2016, p. 41); por fim, “a intertextualidade funciona como recurso de autoridade, pois o que está em jogo na argumentação pretendida é não apenas o dito, mas

principalmente o responsável pelo dizer, a credibilidade das fontes selecionadas” (2016, p. 43).

Os comentários das autoras sobre a relação intertextualidade/argumentação permite pensar que os autores, ao utilizarem o procedimento intertextual e torná-lo explícito – seja pela referência, pela reincidência de enredo, cenários, personagens, por exemplo – revelam uma consciência do processo de descolonização do discurso literário que tecem em suas obras. Ou seja, eles estão plenamente conscientes de uma tradição literária com o qual dialogam diretamente, inserindo suas novas histórias em um diálogo com a tradição ao mesmo tempo em que questionam, modificam, constroem novas histórias com novos personagens, novas infâncias representadas. O apelo do recurso intertextual está na forma como, empregando velhas histórias validadas, os autores abrem novos caminhos, o que está em diálogo direto com a leitura feita por Allen (2022), anteriormente destacada, da relação entre produções pós-coloniais e a intertextualidade – pois há, assim como nessas produções apontadas pelo crítico irlandês, uma resistência que se dá pela literatura e pela imagem.

Por sua vez, em seu estudo sobre intertextualidade, Koch, Bentes e Cavalcante (2012), aos discorrem sobre a noção de *détournement* (traduzido, em algumas publicações brasileiras, como “desvio”, tradução desconsiderada pelas autoras), construída originalmente por Almuth Grésillon e Dominique Maingueneau, reforçam a orientação argumentativa de intertextualidade. Tal conceito aproxima-se da ideia de intertextualidade implícita proposta pelas linguistas, pois pressupõe o reconhecimento, por parte do leitor/ouvinte de um intertexto implícito que foi modificado para gerar determinado efeito: não se constrói um enunciado repetido, já existente, mas um novo que possui marcas linguísticas capazes de torná-lo reconhecível como tal (no caso do estudo dos franceses, reconhecível como provérbio, pois é este o objeto de estudo). Entre os procedimentos para realização do “desvio”, Grésillon e Maingueneau, Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 46-51) elencam: a) substituição “de fonemas”; “de palavras”; b) acréscimo “de formulação adversativa”; c) acréscimo “por inversão da polaridade afirmação/negação”; d) supressão; e) transposição. Todas essas formas exploram a construção de enunciados proverbiais, no trabalho dos franceses, mas que são aplicados a outras produções por Koch, Bentes e Cavalcante.

Partindo do trabalho dos linguistas franceses, as autoras propõem uma expansão do termo, pois, caso tal expansão se realize, “seria capaz de subsumir grande parte dos casos de intertextualidade implícita” (2012, p. 45). Grésillon e Maingueneau, segundo as autoras, dividem o conceito de *détournement* em duas ocorrências: o tipo lúdico e o tipo militante. Em relação ao tipo militante, os autores distinguem dois movimentos possíveis: captação e subversão. A *captação* “consiste em desviar garantindo ao máximo o sentido da estrutura semântica assim explorada” (2010, p. 174), enquanto a *subversão* “procura, ao contrário, mostrar uma contradição entre o sentido veiculado pela enunciação da estrutura original [...] e o da enunciação da estrutura resultante do desvio” (2010, p. 174). De acordo com a leitura de Koch, Bentes e Cavalcante, a captação dá “autoridade a um enunciado” (2012, p. 45), enquanto a subversão visa a “destruir aquela [autoridade] do provérbio em nome de interesses das mais diversas origens” (2012, p. 45), o que reforça a capacidade argumentativa presente na subversão, pois objetiva-se levar o leitor a reconhecer o intertexto e tecer, a partir disso, uma argumentação: “ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações, ou orientá-lo para um novo sentido, diferente do sentido original” (2012, p. 45). Como se tornará perceptível a partir das análises, as obras do *corpus*, as quais dialogam com textos da tradição, constroem esse diálogo de forma a subverter noções originais do intertexto.

Porém, em seguida, refutam, acertadamente, a ideia de uma separação rigorosa entre a construção de enunciados meramente lúdicos, sem qualquer intenção ideológica, e enunciados militantes. Para as autoras, “todo e qualquer exemplo de *détournement* é ‘militante’ em maior ou menor grau, visto que ele sempre vai orientar a construção de novos sentidos pelo interlocutor” (2012, p. 46). Propõe-se, portanto, “a extensão desse conceito às diversas formas de intertextualidade nas quais ocorre algum tipo de alteração – ou adulteração – de um texto-fonte (que, no entanto, é importante que seja reconhecido [...]), visando à produção de sentidos” (2012, p. 46).

Como colocado pelas autoras, a noção de desvio não se limita à relação entre construção/desconstrução de provérbios, mas pode ser encontrada na produção de inúmeros outros textos. O desvio de um texto-fonte não exige que este texto-fonte seja um provérbio; pelo contrário, ele se expande por diversos tipos de textos (títulos de filmes, frases feitas, textos literários, fábulas tradicionais³¹...). Por meio de diferentes

³¹ A distinção entre “texto literário” e “fábula tradicional” é feita pelas autoras, razão pela qual foi mantida aqui.

formas de construção do desvio, como aquelas elencadas acima, transforma-se um texto em outro, muitas vezes segundo uma intenção de “subversão, uma contradição ao texto-fonte, por intermédio da negação de uma parte ou do todo, pelo apagamento da negação [...] ou, ainda pelo acréscimo de expressões adversativas” (2012, p. 51).

A noção de *desvio*, relacionada à transformação de um texto-fonte³² seguindo uma orientação argumentativa, conforme concebida pelas autoras, é imprescindível para a concretização deste trabalho. Por se estar falando de produções mais complexas do que um pequeno enunciado, a análise não se limita à substituição de palavras ou acréscimo de termos adversativos, mas de mudanças que alteram a totalidade de uma determinada narrativa. As ideias de acréscimo, supressão, substituição e transposição se mantêm, mas aplicadas à diferentes perguntas: de que forma as narrativas analisadas, em especial aquelas apoiadas na adaptação literária, subvertem um texto-fonte de acordo com sua orientação argumentativa? Por uma mudança, por exemplo, nos elementos básicos de uma narrativa? De que maneira esses desvios, os quais “têm sempre valor argumentativo, em grau maior ou menor” (2012, p. 58), contribuem para a construção de narrativas de protagonismo negro?

Além disso, o *détournement* não se limita unicamente ao texto, pois, como apontado pelas autoras, um mesmo texto-fonte pode ser utilizado para fins argumentativos totalmente diversos. Elementos como contexto e contexto influenciam na orientação argumentativa, o que inclui a própria ilustração:

Tudo vai depender, evidentemente, do contexto mais amplo em que o texto que sofreu o *détournement* se encontra inserido, tanto do contexto, quanto do entorno visual (ilustrações, gráficos, charges etc.), ou, ainda, do contexto situacional imediato ou mediato” (2012, p. 58).

Portanto, é indispensável compreender que o emprego da intertextualidade não é feito apenas de forma arbitrária, como mera reprodução de outro texto, mera citação ou mera qualidade intrínseca a todos os textos *em si*. Há também aquelas ocasiões em que existe, por trás, um projeto literário em movimento e que se constrói também por meio dos mecanismos intertextuais – situação em que a aparição do intertexto é

³² É interessante apontar que as autoras diferenciam a noção de *desvio* de outros conceitos, como *paródia*, pela justificativa de que aquele “não [chega] a representar a transformação de um texto inteiro em outro” (2012, p. 140). No entanto, na leitura aqui realizada, as concepções por trás do termo e dos mecanismos utilizados para análise do *détournement* foram esticados a textos completos de modo a possibilitarem um pensamento inicial sobre as adaptações literárias. Este movimento parece contraditório, visto que, anteriormente, no capítulo em que discutem a ideia de *détournement*, as autoras analisam tipos de desvio que incorrem na mudança de um texto por inteiro.

indispensável e a recuperação de tal intertexto pelo leitor se transforma em algo essencial para a compreensão. Como lembrado por Samoyault, ainda na introdução de sua obra, “não há nunca reprodução pura e simples ou adoção plena. A adoção de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânon ou inspiração voluntária” (2008, p. 9-10). São muitos seus usos, muitos os efeitos de sentido que buscam construir.

3.4 E AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS?

“Nas operações da imaginação humana, a adaptação é a norma, não a exceção.”
(Hutcheon, 2011, p. 235)

A parte final dessa extensa fundamentação teórica sobre as noções básicas de intertextualidade inclui, como antecipação das duas primeiras análises, reflexões sobre a noção de *adaptação literária*. Como apontado por teóricos como Sanders (2016), a discussão sobre adaptações literárias perpassa, inevitavelmente, o campo da intertextualidade, pois é uma manifestação dela. Assim, justifica-se a inclusão deste trecho ao final deste capítulo, não em parte posterior, junto às análises, por conta dessa conexão intrínseca. Afinal, “Os processos de adaptação e apropriação [...] são [...] fortemente ligados a áreas cognatas e práticas como a intertextualidade e os estudos de tradução” (2016, p. 21, tradução minha³³).

As adaptações literárias constituem um tema bastante controverso, em decorrência da ótica negativa com que são vistas por certos pesquisadores, professores e mesmo leitores, e pela publicação de obras de baixa qualidade que, por razões mercadológicas, simplificam histórias ao excesso, destituindo o texto não só de sua qualidade estética e lúdica, mas das possibilidades criadas a partir dos laços intertextuais que o prendem à cosmogonia disso que nos ocorre denominar “Literatura”. Há, de fato, um apelo comercial na adaptação, seja ela a transformação de um romance em *blockbuster* cinematográfico ou a publicação de novas versões dos contos de fadas. Segundo Hutcheon (2011, p. 25), “a adaptação também exerce um óbvio apelo financeiro”, justamente pela “repetição com variação, do conforto do

³³ No original: “The processes of adaptation and appropriation [...] are [...] strongly linked to work in cognate areas and practices such as intertextuality and translation studies” (Sanders, 2016, p. 21).

ritual combinado à atração da surpresa. O reconhecimento e a lembrança são partes do prazer (e do risco) de experienciar uma adaptação”. Ao se fazer referência a *adaptações literárias*, aqui, não se está falando das sucessivas publicações de uma mesma história, principalmente as de domínio público, em edições carentes de atenção e cuidados. Refere-se, aqui, especificamente, àquelas em que um trabalho artístico e de intenção criativa estabelece, de início, um diálogo em voz ativa, não mera reprodução de um texto segundo apenas uma intenção mercadológica. Além disso, é importante destacar que são consideradas para fins deste estudo apenas as adaptações literárias feitas em uma mesma mídia – a Literatura: ou seja, uma obra literária em diálogo com outra obra literária. Este é um adendo válido e necessário, na medida em que o conceito de adaptação, conforme proposto por Hutcheon (2011), por exemplo, é muito mais abrangente e não se limita apenas a este tipo particular de adaptação literária que se propõe explorar nesse tópico.

Assim, as adaptações literárias podem ser fonte de grande trabalho criativo para o autor e de grande desfrute para a criança, funcionando como uma porta de entrada que é, em si, duas, três, inúmeras outras portas, a depender das relações intertextuais manipuladas pelo autor na construção de seu texto. Pelo trabalho criativo exercido, quando da construção de boas adaptações, cujo texto se transforma em uma unidade autônoma e que caminha por si só, é que autores como Ceccantini (2004a; 2004b), Cademartori (2012), D. Carvalho (2013), Machado (2009) e Coelho (1996 *apud* Ceccantini, 2004a) mostram-se favoráveis às adaptações. Ademais, evidenciam, em seu centro, a própria natureza intertextual da literatura, o rico diálogo polifônico entre diferentes textos, autores, culturas, sociedades. A adaptação, antes de um procedimento mercadológico ou mesmo literário, é um procedimento tipicamente humano; ou, como Hutcheon descreve, “fundamentais à cultura ocidental”, evidenciando que “a arte deriva de outra arte; as histórias nascem das próprias histórias” (2011, p. 22).

Ligia Cademartori, em *O professor e a literatura* (2012), dedica um capítulo, intitulado “O mundo dos outros”, às adaptações literárias. A autora, conforme dito, posiciona-se favoravelmente às adaptações e traduções, sem deixar de lado um senso crítico a respeito delas, sempre destacando a questão de que há um grande trabalho envolvido para que uma adaptação se mostre satisfatória – não é um trabalho fácil. Cada adaptação é um projeto a parte, que difere de seu texto original e carrega em si intenções do autor que a promove. Assim, mantém espaço para a criatividade e

inventividade do autor, ao passo que busca manter características essenciais das obras adaptadas, conforme, novamente, a intenção:

O caráter aproximativo da adaptação não justifica, porém, que, ao adaptar, se subtraia da obra o que podemos chamar de elementos essenciais, porque constituem marcas de identidade a que a obra deve a permanência ao longo dos séculos, farta fonte de sentido aos leitores (Cademartori, 2012, p. 70).

A pesquisadora enfatiza o poder de recriação – recriação de um texto segundo determinado propósito (questões de vocabulário, de contexto histórico-geográfico, faixa etária, entre outros). Segundo a autora, adaptações bem realizadas seriam “recriaç[ões] que transforma[m] um texto em outro com força própria” (2012, p. 69). Cademartori (2012) também aponta, como elemento positivo, a relação que as adaptações literárias estabelecem com os processos de formação leitora, ou aproximação de leitores, em etapas iniciais, do universo literário. Tanto para D. Carvalho (2013), quanto para Cademartori (2012), esses textos constituem fonte farta de entretenimento, descobrimento e possível iniciação à leitura literária. Neste tema da formação leitora, há de se considerar que muitos jovens leitores, quando estão começando a se engajar no universo da leitura, formam-se e são fascinados por essas adaptações, pois elas apresentam-lhes universos riquíssimos (o que pode fazer com que algum leitor se sinta curioso ou que deseje conhecer o texto original e assim expanda suas leituras para mais um caminho).

Ceccantini (2004a), discorrendo sobre a questão da legitimação das adaptações dos clássicos da literatura mundial, apresenta alguns argumentos favoráveis que justificariam a importância da adaptação dessas obras. Além de seus próprios argumentos, o autor se apoia no posicionamento, também favorável, de Monteiro Lobato e de Nelly Novaes Coelho. Assim como Cademartori (2012), Ceccantini faz esta defesa das adaptações sem deixar de lado a posição enfática de que as adaptações devem ser feitas com cuidado extremo, “no sentido de que, mal-feitas, podem trair substancialmente a visão de mundo e a experiência linguística que proporcionariam os clássicos originais” (2004a, p. 87).

O autor, retomando Coelho (1996 *apud* Ceccantini, 2004a, p. 85), destaca dois argumentos da pesquisadora: o caráter universal e atemporal dessas obras clássicas. Essas obras se mantêm vivas, resistem ao tempo, justamente pela essência que carregam – esta que simboliza superfícies e profundidades da vida humana. Além

disso, Coelho dá um destaque para a presença, nas adaptações, de “marcas criativas de seus autores/adaptadores”, incorrendo na necessidade de se valorizar essas obras também “pela comunicação viva e imediata que podem obter junto ao seu público-alvo” (2004a, p. 86). Ou seja, toda adaptação é também um trabalho de construção criativa próprio daquele autor ou autora, ainda que realizado sobre um texto original, e possibilita o estabelecimento de uma comunicação entre leitor e obra.

Outro argumento apresentado pelo autor é este de que, para além de questões mercadológicas, as adaptações dos clássicos possibilitam uma maior difusão destas histórias clássicas. Isto é, as adaptações seriam formas de ampliar os leitores de determinadas obras e torná-las mais acessíveis (e não de forma pejorativa). Em Cademartori, encontra-se similar constatação: “As adaptações literárias tornam possível a proximidade com histórias frequentadas por gerações sucessivas e que deixaram suas marcas nas culturas por onde passaram” (2012, p. 70). Recorrendo ao conceito intertexto, que se refere “à ideia de que a literatura se constrói como infinito mosaico de citações e influências” (2004a, p. 86), como forma de minar os argumentos por trás de muitas das críticas contrárias às adaptações, pois, se algumas obras são tão relevantes, basilares de toda uma literatura, nesta mesma lógica usada como embasamento às críticas, todas as obras produzidas após tais marcos deveriam ser, em algum nível, adaptações destas, ou, como colocado pelo autor, “contínuas adaptações literárias dessas matrizes” (2004a, p. 86). Portanto, considerando que um dos objetivos da escola, no tocante à leitura literária, é a apresentação da rica tradição literária – incluindo os contos populares, o folclore e os ditos “clássicos” – aos jovens leitores, deixando-os descobrir a própria história, as adaptações constituem maneiras de possibilitar o acesso a esse universo (Colomer, 2017; Cademartori, 2012).

Colomer (2017) considera a descoberta do jogo intertextual, por parte de um leitor em seus primeiros caminhos literários, como uma atividade prazerosa e encantadora. Nesse sentido, a autora pontua que a percepção e descoberta dessas sementes autorreferenciais da literatura cria, nos leitores, uma sensação de comunidade – um segredo compartilhado por uma linguagem específica e que só é reconhecido por quem faz parte deste jogo. Ainda segundo ela, trata-se de “obter o prazer de reconhecer elementos literários no jogo intertextual, um prazer aumentado pela consciência de alcançar um segredo compartilhado coletivamente” (2017, p. 131).

Para a autora, a leitura literária na escola traz, entre muitos objetivos, a formação de uma identidade cultural comum no interior de uma nação e a construção de significados a respeito da humanidade.

Entender o porquê desse jogo com as obras literárias anteriores. Se os autores oferecem novas versões das obras conhecidas, é porque se propõem a alterar o significado original acrescentando à narrativa novas perspectivas ideológicas ou artísticas. Trata-se então de aprender a ler “dois textos ao mesmo tempo”, já que se espera que o leitor estabeleça uma relação constante entre seu conhecimento do original e a nova versão. Dessa leitura dupla se desprende um *plus* de sentido que permite às crianças entenderem a multiplicidade de olhares sobre a tradição que rege o futuro de uma cultura (Colomer, 2017, p. 131).

O processo de adaptação é, portanto, um processo de diálogo com a tradição literária e o imaginário coletivo social tornado explícito, como um filme que escolhe quebrar a quarta parede e, com isso, revela seus próprios mecanismos de construção e de funcionamento.

Linda Hutcheon, em *Uma teoria da Adaptação*, estabelece três caminhos metodológicos para se pensar o que pode ser considerado como uma adaptação, sendo que, embora constituintes de perspectivas distintas e que enfocam determinados elementos (forma, criação e recepção), Hutcheon argumenta que tais caminhos se entrecruzam:

- Uma transposição declarada de um ou mais obras reconhecíveis;
- Um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação;
- Um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada.

Assim, a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária – ela é a sua própria coisa palimpséstica (Hutcheon, 2011, p. 30).

Considerando o público-leitor de *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* e *Pretinha de Neve*, é essencial que a leitura das obras, caso feitas na escola, venha acompanhada de um apoio pedagógico que permita que a criança compreenda os mecanismos envolvidos na produção de uma adaptação, sobretudo no que tange a “Um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação”. Isso porque as obras possuem autonomia suficiente para que sejam lidas como um texto autônomo e independente (Genette, 2010), mas, para que o efeito construído seja plenamente compreendido, é necessário não se esquecer da recepção da criança leitora. Será que ela, sozinha, é capaz de compreender a distinção entre uma obra “original” e uma obra “adaptada”? Será que saberá identificar o que é apropriado/recuperado por um

autor para a construção da nova obra? Ao se ponderar que a bagagem literária e que a tradição cultural de uma sociedade é adquirida com o passar do tempo, a complexidade das obras pode não ser compreendida se um bom projeto didático não for realizado. Como será apontado nas análises, pode ser que um projeto de leitura, ainda assim, não dê conta de abarcar toda a complexidade racial responsável por dar origem à necessidade de que obras desse tipo sejam produzidas, mas, ao menos, é possível questionar a representação em outras obras similares voltadas à infância e levar os alunos a perceberem que o protagonismo pode ser vivido por qualquer criança.

Até aqui, adotou-se o termo adaptações literárias como um processo de composição literária que inclui remanejamento, reconstrução e ressignificação de uma série de componentes estruturais clássicos de certas histórias, de forma a construir diferentes efeitos de sentido: a partir da desconstrução de um alicerce, utilizam-se esses tijolos narrativos para os mais variados fins, inclusive para a construção de algo que antes não existia; desfaz-se uma árvore para construir uma casa. A intenção, perceptível nas histórias analisadas, é a construção de um novo paradigma que foge ao modelo eurocentrada, sem descarte do clássico, uma vez que ele está em diálogo. Não se pretende dispensar a leitura dos clássicos, mas ampliá-la em contextos culturais variados. A partir disso, surgem indagações como: O que uma adaptação literária do universo dos contos de fadas, predominantemente branco, para o espaço de representações negras significa para o público leitor? Será que o termo “*adaptações literárias*” é, de fato, eficaz para descrever e categorizar os processos intertextuais e de construção-desconstrução de discursos que se dá no seio dessas obras?

Diversas manifestações, galhos deste grande fenômeno da *intertextualidade* recebem classificações específicas; assim como na definição de intertextualidade, a própria definição de termos como adaptação, apropriação, tradução, transposição, entre outros, não é consensual. Conforme Sanders (2016, p. 5, tradução minha³⁴), “O vocabulário da adaptação é altamente instável”. Em Hutcheon (2011), similarmente, encontra-se uma consciência a respeito dos problemas terminológicos: “Dada essa complexidade acerca do que pode ser adaptado e dos meios de adaptação, as pessoas continuam cunhando novas palavras para substituir a simplicidade confusa

³⁴ No original: “The vocabulary of adaptation is highly labile” (Sanders, 2016, p. 5).

do termo ‘adaptação’” (2011, p. 39). A perspectiva adotada pela Sanders, no estudo realizado em *Adaptation and Appropriation* é a de combate frente à rigidez de certos vocábulos acadêmicos. Para Sanders, apenas uma maleabilidade terminológica, empregando e adotando termos de diversas áreas, pode, talvez, dar conta de expressar a pluralidade contida nas adaptações e apropriações. Em outras palavras, “o idioma no qual teorias de adaptação e de apropriação funcionam é rico e variado e qualquer estudo nessas áreas deveria refletir esse fato” (2016, p. 5, tradução minha³⁵).

Se, por vezes, a discussão sobre o conceito parece ampla e arbitrária, é porque o conceito é utilizado de forma arbitrária sem que se coloque em reflexão os processos intertextuais responsáveis por sua construção. Refere-se a essas produções de tal forma por duas razões: enquanto *produto*, a categoria de *adaptações literárias* é utilizada para cobrir um vasto território, significar uma porção de coisas: uma história em quadrinhos transposta para o cinema; uma particular montagem de teatro que se transforma em filme; uma obra de certo sucesso transposta para o universo dos quadrinhos. Mas, como pontuado anteriormente, a reflexão sobre o *processo* de produção desses novos discursos passa, inevitavelmente, por uma problemática quanto à categoria (como muitas problemáticas no universo da teoria e crítica literárias) empregada para melhor descrever, talvez o mais especificamente quanto é permitido pela linguagem. Mais do que compreender o *produto* enquanto categoria mercadológica, interessa compreender a *obra* como resultado de um *processo artístico* que está por trás da produção desses textos, o que retira o peso da busca por um nome que resuma perfeitamente o tipo de produção englobada pelas “adaptações literárias”. Este processo, inevitavelmente, inicia na própria discussão do fenômeno da intertextualidade, para que então se possa, com algum fundamento, compreender o funcionamento das inúmeras relações intertextuais, entre elas, a apropriação e a adaptação. Logo, independente da perspectiva ao qual se associa (tradução, adaptação, transcodificação, apropriação, intervenção...), uma questão-chave para a compreensão desses fenômenos está na ideia de *intertextualidade* e na relação, consciente ou inconsciente, explícita ou implícita, que cada texto estabelece com o conjunto de textos que o precedeu, e com o conjunto de textos de seu contexto atual.

³⁵ No original: “the idiom in which adaptation and appropriation theory functions is rich and various and any study of the same should surely reflect this fact” (Sanders, 2016, p. 5).

Portanto, para fins de sistematização, deduzem-se, a partir das leituras, algumas possibilidades sobre o “adaptar”, não necessariamente excludentes:

1. Representando os críticos da adaptação e que diminuem suas possibilidades: Adaptar é uma ressalva, uma nota de rodapé, um acréscimo tornado extenso e autônomo. Representa, também, as publicações de baixo custo e baixo cuidado.
2. Adaptar é uma forma de tornar explícito o diálogo intertextual que assegura a tessitura literária entre passado-presente.
3. Adaptar é empregar um argumento de autoridade na construção de uma tese, o que remonta ao poder argumentativo da intertextualidade (Koch; Elias, 2016).
4. Adaptar é uma manobra mercadológica que oferece novas obras com a garantia de recepção de velhas histórias.
5. Adaptar é uma possibilidade de escrever novas histórias, em novas culturas, contextos, personagens, discussões... enquanto se sopra vida à tradição.

Em relação às obras adaptadas que aqui são analisadas, elas, a seu modo, dialogam com as proposições identificadas em 2, 3, 4 e 5³⁶. Isso porque, ao adaptar um conto clássico para obras de temática afro ou da literatura afro-brasileira, há um questionamento direto da tradição, mas um reconhecimento de sua presença concretizada – ou, provavelmente, não seriam escolhidas como foco de adaptação, fossem algo desconhecido e pouco propagado. Trata-se de um movimento bastante inteligente de garantir o alcance de leitores por meio da relevância estabelecida da história original, como um cavalo de Tróia. Uma vez ao alcance dos leitores, e a partir de uma boa mediação do professor, essas adaptações representam, para o público leitor infantil e juvenil, um contato profícuo com a tradição literária e com as novas histórias, com as novas personagens (como os protagonistas negros), que serão lidos, desde o início da formação leitora, como presentes, existentes, representados na/pela literatura.

A proposição 5 é especialmente relevante para se compreender, quando da análise de *Pretinha de Neve*, a importância da intertextualidade e do dialogismo

³⁶ A proposição 1 fica de fora, pois reúne o viés que critica a adaptação literária partindo de conceitos vagos como “originalidade” para evitar o reconhecimento de obras adaptadas. Nas obras analisadas, não há mera reprodução do texto-fonte em nome de uma comercialização barata e de massa, o que justifica evitar a associação das obras com essa proposição.

(veiculado a partir de um processo de *adaptação*) para compreender obras pós-coloniais, pois a própria corda-bamba entre tradição/criação está no cerne da escrita de muitos dos escritores que buscam descolonizar o discurso literário (Allen, 2022). Como bem colocado por Graham Allen, posteriormente retomado por Sanders (2016), um retorno para à ideia bakhtinianas de dialogismo, de discursos atravessados por discursos (algo que a intertextualidade representa com primazia), destaca a “inevitável natureza dialógica ou intertextual do discurso e da escrita de sujeitos ‘outremizados’, marginalizados” (2022, p. 160, tradução minha³⁷). Sanders, similarmente, destaca o conflito entre tradição/criação:

O problema central com qualquer tradição é a habilidade de reconhecer não apenas aqueles que constituem aquela tradição, mas aqueles que, em inúmeras ocasiões, são excluídos dela, ou, no mínimo, colocado em suas margens. Henry Louis Gates Jr examinou esse fenômeno em relação à escrita afro-americana, um domínio literário com desejo de constituir sua própria metodologia e modos de operação e que, apesar disso, também se depara com uma necessidade de confrontar a tradição literária branca dentro de suas páginas (2016, p. 13).

O desejo de escrita de uma nova história é atravessado pelo questionamento do discurso construído até então. Também, o conflito entre a possibilidade de se sacrificar a própria origem (ao se utilizar a linguagem dominante e a tradição dominante) para ser ouvido/lido parece encontrar um campo produtivo para se desenvolver, artisticamente, nas adaptações literárias. Como questiona Allen (2022, p. 165, tradução minha³⁸): “Para adentrar na escrita (branca), é preciso sacrificar o discurso negro?”. A adaptação literária, e as próprias relações intertextuais, acabam, por sua natureza dialógica, elucidando essa questão e servindo de ambiente não necessariamente para resolução desses conflitos, mas para uma exploração artística desses questionamentos: é um jogo feito com o próprio *status* sedimentado da tradição literária.

Por fim, as proposições 3 e 5, principalmente, associam-se diretamente ao caráter “militante” da intertextualidade, conforme levando por Koch, Bentes e Cavalcante:

³⁷ No original: “the inevitably ‘double-voiced’ or intertextual nature of the speech and writing of such marginalized, ‘othered’ subjects” (Allen, 2022, p. 160).

³⁸ No original: “To enter (white) writing does one have to sacrifice black speech?” (Allen, 2022, p. 165).

“Há que se chamar a atenção ainda para o carácter “militante” da intertextualidade: seja por meio da manipulação de determinados intertextos, seja por meio da manipulação de modelos gerais de produção e recepção dos discursos, a construção de relações entre textos pode provocar uma adesão ao discurso proferido em função, por exemplo, da formatação produzida: o uso de estruturas clássicas, como a dos contos de fadas, para se falar de assuntos contemporâneos, é um dos exemplos que podemos apresentar sobre o tipo de construção de autoridade textual proporcionada pela manipulação de um determinado tipo de intertextualidade” (2012, p. 146).

Todas essas formas de adaptação, logo, são tecidas com base na *intertextualidade restrita* de que fala Koch, Bentes e Cavalcante (2012), conceito apresentado anteriormente: há uma relação direta com um intertexto, seja essa ligação implícita ou explícita. Há, também, uma intenção de que o intertexto seja reconhecido pelo leitor ou indicado por um mediador, para que o efeito de sentido se construa conforme o objetivo desejado. No contexto deste trabalho, é importante destacar que uma obra ser classificada ou não como “adaptação literária” em nada exclui sua associação com outros conceitos previamente discutidos, como as noções de *desvio*, *intertextualidade restrita*, *captação* e *subversão*. É necessário discutir a categoria e fazer menção a ela, pois este é o nome mais utilizado para se referir a obras como as discutidas no primeiro capítulo de análise. Ou seja, parte-se de uma ideia do que são adaptações literárias para se entender, particularmente e em cada obra, como a intertextualidade se constrói de modo a constituir essa adaptação e a partir de qual intenção.

CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO NEGRO EM ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS: *CHAPEUZINHO VERMELHO E O BOTO-COR-DE-ROSA* (2020) E *PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES* (2013)

4.1 A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS

Não à toa, constituem um “imemorável patrimônio da humanidade” (Ceccantini, 2004b, p. 161). Desde o princípio, a matéria narrativa do qual se originaram muitas histórias – em período anterior ao registro escrito –, serviu de base para inúmeras outras, que, transmitidas oralmente, foram sendo modificadas em sucessivas versões a cada novo reconto. Pode-se pensar nos contos de fadas, tal como são conhecidos, como um repositório ficcional de gerações humanas, cuja atualização e expansão é contínua – o próprio nascimento dos contos de fadas na tradição escrita é, em si, uma adaptação (Coelho 1996 *apud* Ceccantini, 2004a), e que este processo de coleta e intervenção está no cerne dos contos de fadas, que foram rolando e rolando pela história, adquirindo novas facetas, perdendo outras. Nelly Novaes Coelho, em *O conto de fadas* (2003), coloca os contos de fadas na categoria de “livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades” (2003, p. 21). Ceccantini enxerga-os em mesma perspectiva: “poucos subgêneros literários terão sido assimilados por pessoas de tão diferentes épocas, culturas e extratos sociais quanto o conto de fadas” (2004b, p. 159); as adaptações literárias contribuem para garantir a circularidade dessas histórias, por meio da reaparição de elementos clássicos em novas roupagens. Machado (2009), em consonância com Ceccantini (2004b), aponta para a influência de tais textos na cultura ocidental, afirmando que “[a]s histórias populares que chamamos de contos de fadas constituem uma categoria diferente entre os clássicos [...] poucas obras são conhecidas e exerceram tamanha influência sobre nossa cultura” (Machado, 2009, p. 68).

Portanto, além de constituírem um compêndio de experiências humanas, as adaptações literárias dos contos de fadas são ótimos livros para fecundar, no jovem leitor, as primeiras sementes do complexo jogo de intertextualidade e referências do qual a literatura se constitui em grande parte. De acordo com Machado (2009), “se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno”, mesmo que por meio das adaptações, “esses eventuais encontros com

nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência” (2009, p. 13). Embora se refira, nesta passagem, especificamente às adaptações de clássicos literários de língua portuguesa, o mesmo pode ser dito para muitas outras histórias que permeiam o imaginário popular. Conhecer os contos de fadas é possibilitar a abertura de um rico baú de experiências humanas que vêm se construindo há séculos; conhecê-los, “além de tudo, permite também que se possa aproveitar plenamente sua ampla descendência, já que esse gênero foi um dos mais fecundos no imaginário popular” (Machado, 2009, p. 80).

Na discussão a respeito dos contos de fadas, uma ideia que parece se destacar com bastante frequência é esta de sua universalidade, em decorrência da linguagem simbólica e dos traços humanos que delineiam, além da presença bastante sedimentada no “imaginário popular” – e esta parece ser a resposta para as duas perguntas propostas anteriormente. Em resposta à primeira pergunta, parece haver um apelo nos contos de fadas, decorrente de sua popularidade, que permite estabelecer, de cara, um jogo metalinguístico e intertextual com o leitor, brincando e subvertendo suas expectativas não apenas sobre a história que consome, mas sobre o gênero maravilhoso com que se depara. Além disso, os contos de fadas são histórias consumidas frequentemente por crianças; tais histórias são atrativas, segundo Bettelheim (2002, p. 46), por lidarem com os anseios das crianças, evocando-os e organizando-os, estruturando-os através dos mecanismos da ficção e da imaginação: “Uma criança confia no que o conto de fada diz porque a vida de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.”

Esta presença dos contos de fadas no imaginário social (seja das crianças, seja dos adultos) também parece explicar a preferência pelas adaptações destas para a construção de novos protagonismos; sabe-se que o universo maravilhoso dos contos de fadas ocidentais está povoado por príncipes e princesas brancos desbravando mundos bastante similares ao cenário medieval e moderno europeu. Se parte³⁹ da escrita que busca destituir a tradição literária de sua branquitude hegemônica se

³⁹ É indispensável ressaltar que cada autor, principalmente no tocante aos autores afro-brasileiros, possui seu projeto estético individual. Apontar que as adaptações literárias e as relações intertextuais são formas de subverter a tradição pelo emprego da própria tradição não significa dizer que esse é o método mais eficaz para isso ou que é o único. Reduzir as múltiplas possibilidades da escrita negra unicamente à adaptação de uma tradição existente seria, certamente, um reducionismo extremo e carregado justamente de um viés limitante que se busca criticar.

propõe a fazê-la a partir da exploração entre tradição e marginalização (Allen, 2022), a opção pelos contos de fadas é, em si, uma decisão estético-crítica acertada, pois ilumina pontualmente a herança literária à medida que constrói um discurso que reconhece a problemática e que usa a própria tradição como material para subvertê-la, ampliá-la.

4.2 EM TERRA E ÁGUAS DOCES: *CHAPEUZINHO VERMELHO E O BOTO-COR-DE-ROSA*

4.2.1 A coleção “De lá pra cá”: novas histórias, realidades e infâncias?

Publicada pela editora Mazza, com texto de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, sempre com ilustrações de Walter Lara, a coleção intitulada “De lá pra cá” tem como intenção a transposição de histórias europeias canônicas – os contos de fadas – para o contexto brasileiro, empregando, para isso, referências ao folclore, à fauna e à flora de regiões específicas do Brasil, bem como trazendo em muitas das obras, referências à cultura afro-brasileira. Antes de se adentrar o universo dessa coleção, uma pequena, mas indispensável, intermissão: o destaque à editora Mazza, neste caso, é imprescindível, pois sua contribuição para a divulgação e publicação da escrita negra (ou de temática negra, nesse caso), é inestimável. O mesmo pode ser dito do papel de outras editoras independentes, como Pallas e Nandyala, cuja orientação editorial é formada a partir de um desejo de oferecer aos autores negros uma plataforma para que possam alçar voos em direção aos leitores. Considerando que um dos pressupostos para a existência de um sistema literário (Candido, 2014)⁴⁰ é a existência do público, a criação de um suporte que permita a publicação e a disseminação das obras, para que alcancem leitores, os reais responsáveis por sua validação e continuidade, é aliada inegável; portanto, tais casas editoriais precisam ser colocadas em destaque. O processo de busca por espaços editoriais para a divulgação de obras principalmente de autores negros é antigo e, em

⁴⁰ O sistema descrito por Candido se pauta pelo tripé autor-obra-público. Porém, escolheu-se, ainda que não totalmente fiel ao tripé de Candido, destacar o papel das editoras independentes no suporte para que as obras de autoria e temática negras alcancem, de fato, um público leitor. Outro adendo que reforça essa pequena alteração é que, conforme destacado por Duarte (2008) em suas teorizações sobre a constituição de uma literatura afro-brasileira, a consolidação de um público para o qual a obra se destina e com o qual dialoga diretamente é indispensável para a criação de um sistema afro-literário. Por grande parte do processo de alcance desse público-alvo, as publicações ocorreram em “circuitos alternativos ao mercado editorial” (2008, p. 21). A atual existência de casas editoriais independentes voltadas para a escrita negra, por exemplo, é, em si, uma consolidação vitoriosa.

tempos recentes, ocorre à sombra – positiva –, por exemplo, da publicação dos *Cadernos Negros* de forma independente pelo grupo Quilombhoje (Duarte, 2008).

Tais produções trazem, todas elas, crianças negras em posição de protagonismo, substituindo a imagem das princesas europeias tradicionais pela face de crianças brasileiras negras, algo que, por conta do protagonismo negro construído pelas obras/a partir das obras, bem como das referências à cultura afro, permite associá-las à classificação de Eliane Debus (2017): são obras infantojuvenis que exploram a temática negra. Até o momento de produção desta dissertação (2022-2024), a coleção conta com sete volumes, publicados entre 2012, o mais antigo deles, e a última publicação datando de 2022, *A pequena sereia*. Com o falecimento de Ronaldo Simões Coelho em 2020, o futuro da coleção pode ser considerado incerto.

Quadro 3 – Obras da coleção “De lá pra cá” publicadas até 2022

ANO	TÍTULO
2012	<i>Rapunzel e o Quibungo</i>
2013	<i>Afra e os três lobos-guará</i>
2013	<i>Joaozinho e Maria</i>
2014	<i>O pequeno polegar</i>
2015	<i>Cinderela e Chico Rei</i>
2020	<i>Chapeuzinho Vermelho e o boto-cor-de-rosa</i>
2022	<i>A pequena sereia</i>

Fonte: Autor

Na contracapa de cada volume, há um paratexto que parece explicitar bem este propósito e destacam-se aqui alguns pontos dela:

Era uma vez uma linda princesa [...]. Assim começa a maioria dos contos de fadas clássicos [...]. **Porém, pelo fato de seus criadores serem europeus, desde as primeiras publicações no Brasil, estabeleceu-se o pressuposto dos personagens brancos.** Já nas capas e ilustrações, que constituem o primeiro elemento de aproximação entre a criança e o livro, **entrevemos a entrada num universo que privilegia esse segmento étnico** e, a partir daí, as próprias escolas que adotam esses livros integram e perpetuam essa preponderância, que **afeta diretamente a autoestima das crianças não brancas.** [...] Ler os livros desta coleção é reimaginar a fantasia dentro da fantasia, **sem perder o encantamento da tradição** (2020, grifo meu).

O pequeno trecho deixa explícita a intenção dos autores por trás das adaptações realizadas: promover um cruzamento intercultural – para citar um dos

novos “valores educativos modernos”, levantados por Colomer (2017, p. 148), em sua análise de inúmeras versões de *Chapeuzinho Vermelho* – entre as histórias europeias canônicas e as histórias folclóricas, bem como elementos culturais, brasileiros, utilizando, para isso, personagens negros como protagonistas. Este cruzamento inclui a manipulação de elementos como personagens, enredo, ilustrações, cenário, destituindo os contos de fadas de seu tradicional aspecto de estar *para além dos tempos* (longe de um cenário e tempo delimitados) e os colocando em cenários específicos, com referências geográficas, botânicas, biológicas, culturais e regionais bastante particulares. Logo, a intenção é a não-abdicação das histórias europeias, mas de sua adaptação a um novo contexto geográfico, sem deixá-la de lado, ainda que alguns componentes das histórias originais sejam ampliados, modificados ou totalmente excluídos.

Macêdo (2019), analisando dois volumes dessa coleção – *Rapunzel e o Quibungo* (2015) e *Cinderela e o Chico-Rei* (2015) –, a partir da mesma abordagem a respeito das adaptações literárias de clássicos infantis com personagens negras, enfocando especificamente as *princesas*, levanta um válido questionamento sobre a intenção da produção de tais obras. O questionamento da pesquisadora parte do embate entre recontar novas e velhas histórias esquecidas e adaptar histórias europeias com personagens negras. Mesmo que reconheça a importância das representações visuais, para uma criança negra, dessas princesas, Macêdo destaca que esse processo de adaptação é “bastante questionável, uma vez que ocorre uma apropriação de princesas europeias, deixando à margem, mais uma vez, as princesas africanas ou brasileiras” (2019, p. 134). Mais adiante, pontua que o destaque das adaptações está, principalmente, na cor de pele, sem aprofundar o texto verbal e visual para além de descrições que pouco contribuem para combater estereótipos mais profundos. Em conclusão, “a matriz europeia é predominante, sendo assim, são as histórias europeias que continuam sendo disseminadas” (2019, p. 135).

Embora assertiva nos comentários que tece em relação às obras analisadas em seu trabalho (de fato, como será elucidado na análise, o texto verbal em *Chapeuzinho Vermelho* carece de descrições que combatam estereótipos), a análise de Macêdo (2019) é reducionista na medida em que não leva em consideração o poder argumentativo da intertextualidade e a forma como, estabelecendo uma relação entre a tradição literária e uma nova produção, inscreve um discurso marginalizado no tecido do discurso literário: a obra, como um todo, ou seja, a reunião de todos os

seus elementos, é que criará esse efeito sobre os pequenos leitores, principalmente se for levada à última potência por um bom trabalho pedagógico com a obra.

No entanto, conforme se comprovará, ao final da análise do exemplar escolhido dessa coleção, as promessas feitas pelo texto na contracapa não se cumprem *totalmente*, razão pela qual Macêdo aponta que ainda permanece a predominância das narrativas europeias. Mais do que construir essa proposição somente pela própria narrativa – narrativa textual e imagética –, a coleção informa diretamente, a partir da contracapa, a intenção por trás de sua manufatura, seu objetivo de produção, algo não necessariamente imprevisível, pois esta é uma das funções dos paratextos: “elementos paratextuais auxiliam o leitor em estabelecer qual o tipo de texto que está sendo apresentado a ele [...] tais elementos também podem ajudar a estabelecer as intenções do texto: como deve ser lido, como não deve ser lido (Allen, 2022, p. 101 tradução minha⁴¹). Reforça-se, novamente, que a obra, o objeto livro como um todo, é que constrói esse projeto de descolonização dos discursos literários.

Se, por um lado, isso é positivo, pois, verbalmente, em algum lugar do livro, questionam-se noções previamente estabelecidas em relação ao cânone e ao lugar das personagens negras nesse cânone, por outro, é possível que seja considerado se tratar de um elemento que enfraquece a própria obra, a qual, sozinha e sem o suporte do paratexto, não é capaz de comunicar essa mesma mensagem com o mesmo poder e a mesma eficácia. Porém, se a fase de formação leitora for levada em consideração, a mediação necessária do professor – em contexto de sala de aula –, de certa forma, irá conduzir as descobertas da criança em relação ao texto. Ou seja, as lacunas deixadas pelo texto, aquilo que aparentemente “não se realiza” (de acordo com as ideias levantadas pela contracapa e com o apontado da predominância europeia tecido por Macêdo), tornam-se, ou poderão se tornar, presentes a partir de um trabalho eficiente do professor.

4.2.2 Repertório crítico sobre a coleção “De lá pra cá”

Em um levantamento bibliográfico realizado em plataformas de pesquisas, encontraram-se alguns trabalhos em que a coleção aparece discutida. Alguns dos

⁴¹ No original: “as paratextual elements which are designed to assist the reader in establishing what kind of text they are being presented [...] also help to establish the text’s intentions: how it should be read, how it should not be read” (Allen, 2022, p. 101).

trabalhos levantados e que dialogam diretamente com algumas das obras analisadas aqui serão colocados em confronto e aproximação, no decorrer das análises, com as ideias defendidas por este trabalho. Excluíram-se do levantamento as pesquisas que apenas listavam as obras em partes anexas ou que discutiam unicamente sobre possibilidades pedagógicas de trabalho em sala. Priorizaram-se, portanto, trabalhos com trechos analíticos. Em quatro dos trabalhos levantados, a obra *Chapeuzinho Vermelho* é discutida e analisada: Macêdo (2019); I. Silva (2022); Pereira (2021); Souza, Pereira e Andrade (2022).

Reproduz-se, abaixo, o levantamento do repertório crítico encontrado, em pesquisa realizada em 02 de Agosto de 2023:

Quadro 4 – Levantamento bibliográfico sobre a coleção “De lá pra cá”

ANO	GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	OBRAS DA COLEÇÃO ABORDADAS
2017	TCC	O protagonismo negro nos contos de fadas modernos	(Dutra, 2017)	Análise de <i>Rapunzel e o Quibungo</i> (2012) e <i>Cinderela e o Chico Rei</i> (2015)
2019	Artigo científico	O protagonismo negro nos contos de fadas modernos	(Dutra; Debus, 2019)	Análise de <i>Rapunzel e o Quibungo</i> (2012) e <i>Cinderela e o Chico Rei</i> (2015)
2019	Dissertação de Mestrado	Princesas negras: as adaptações dos contos europeus na literatura infantil com temáticas afro-brasileiras	(Macêdo, 2019)	Análise de <i>Rapunzel e o Quibungo</i> (2012) e <i>Cinderela e o Chico Rei</i> (2015)
2022	TCC	Identidade racial na infância: o papel das representações literárias	(Silva, I., 2022)	Aborda a obra <i>Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa</i> (2020)
2022	TCC	Os contos de fadas e suas atualizações: diálogos e práticas teatrais em sala de aula	(Pereira, 2021)	Dedica algumas páginas para comentários sobre <i>Chapeuzinho Vermelho e o Boto-Cor-de-Rosa</i>
2022	Artigo científico	Literatura infantil e relações étnico-raciais: releituras de coloniais de contos clássicos com personagens negros	(Souza; Pereira; Andrade, 2022)	Análise de <i>Afra e os três Lobo-Guará</i> (2013), <i>Chapeuzinho vermelho e o Boto-cor-de-rosa</i> (2020), <i>Cinderela e o Chico Rei</i> (2015) e <i>Rapunzel e o Quibungo</i> (2012)

Fonte: Autor

Neste capítulo, priorizou-se *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, de 2020. Esta obra estabelece uma relação intertextual com as duas versões mais

conhecidas do conto – Perrault e Grimm. Ademais, esta pesquisa destaca-se pela ênfase dada ao trabalho com o intertexto e com os mecanismos da intertextualidade, em vez de resumir unicamente à abordagem pelo viés das adaptações literárias. Em semelhança com os trabalhos levantados, também este busca promover reflexões sobre a discussão étnico-racial.

4.2.3 A relevância de *Chapeuzinho Vermelho*

Conforme mencionado anteriormente, a literatura infantil, para inúmeros teóricos – entre eles Zilberman (2003), Cademartori (2010) e Coelho (2012) – teve seu início com a publicação dos contos para a infância do francês Charles Perrault, autor da primeira versão escrita de *Chapeuzinho Vermelho*. Não à toa, Cademartori dedica, em *O que é literatura infantil*, um capítulo intitulado “Começou com Perrault”, no qual destaca a importância das primeiras histórias deliberadamente destinadas às crianças, publicadas por ele no século XVII. Segundo a autora, “No século XVII, o francês Charles Perrault (*Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil” (2010, p. 39). Coelho, similarmente, destaca Perrault como “iniciador da literatura infantil” (2012, p. 81), ainda que a intenção inicial por trás de seu registro de histórias populares não tenha se dado a partir de um desejo específico de escrita para crianças, mas enquanto fruto de um contexto francês de embate entre a cultura humanista clássica e a cultura francesa.

Vê-se, portanto, que o ato de *adaptar* é intrínseco à própria gênese da literatura infantil enquanto gênero. Afinal, Perrault escolhe adaptar contos populares e trabalhá-los conforme intenções moralizantes e pedagógicas. Seu processo, portanto,

é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acrescenta detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses, observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A bela adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao mobiliário, em *O Barba azul*. Ressalta-se, porém, que não há dissociação entre a literatura oral e a versão culta, os elementos coexistem, processando-se um alargamento do domínio da cultura gráfica, que passa a manter relações de integração com a popular (Cademartori, 2010, p. 41).

A partir disso, Perrault encontra neste processo de apropriação e transformação dos contos populares uma arma ideal de duplo intuito: “provar a *equidade de valores* ou de *sabedoria* entre os antigos greco-latinos e os antigos nacionais, e, com esse material redescoberto, divertir as crianças, principalmente as meninas, orientando sua formação moral” (Coelho, 2012, p. 83). Assim, o processo adaptativo de Perrault revela uma primeira vertente comum àquilo que se denominam *adaptações literárias*: que há uma intenção do autor por trás de cada adaptação, e que esta é reflexo de não apenas de suas ideologias, mas do próprio contexto histórico-social e cultural que formula e sustenta tais pensamentos. Suas proposições feitas à infância são reflexo da ótica burguesa de concepção da infância, bem como do pudor frente ao sexo e da valorização da disciplina sobre os corpos (Moraes, 2022). Logo, se muitas adaptações são construídas a partir de Perrault e, principalmente, da versão posterior, de final feliz, tecida pelos irmãos Grimm, a própria versão de Perrault é, por si, uma adaptação que seleciona e descarta elementos de inúmeras narrativas populares e orais. Segundo Colomer (1996, p. 9, tradução minha⁴²), “Para se adequar ao novo público, Perrault censura alguns aspectos [das versões orais populares], aumenta o realismo e a coerência em detrimento do maravilhoso e do absurdo”. Cademartori também destaca a ausência da moralidade nos contos populares, pois destinavam-se aos adultos e tinham, entre muitos tons, o viés humorístico. Para ela, “Maravilhosos ou humorísticos, os contos populares, antes da coleta, destinavam-se ao público adulto e eram destituídos de propósitos desmoralizantes” (2010, p. 44).

Moraes (2022), em estudo sobre diversas versões da história de Chapeuzinho Vermelho, pontua as mudanças que a obra passou no decorrer de suas muitas versões, o que comprova o tópico aqui apresentado a respeito não só do interesse constantemente renovado das crianças e dos escritores pela história e suas personagens, mas das intenções dos próprios adaptadores e das mudanças que transformam, modificam e possibilitam novas construções. Desde a Chapeuzinho de Perrault, em 1697, passando pelo reconto dos Grimm em 1812-1815 e 1819, até novas produções recentes, como a obra de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, de 2020, a garota de capuz vermelho percorreu inúmeros caminhos e iterações, pois sua memória é acessível àqueles que mergulham nas águas do

⁴² No original: “Para adecuarse al nuevo público, Perrault censura algunos aspectos [das versões orais], aumenta el realismo y la coherencia en detrimento de lo maravilloso y absurdo (...) e introduce la moralidad de la historia”.

imaginário coletivo e do “folclore” e de lá colhem velhas partes para a composição de novas histórias.

As versões de Perrault e Grimm, à exceção do final, é bastante similar. Dessa forma, enquanto a narrativa de Perrault apoia-se em um simbolismo ao redor da maturação sexual feminina, culminando na morte da garota que decide transgredir a disciplina do pudor vigente na sociedade burguesa (Moraes, 2022), a versão dos Grimm troca o final trágico por um “final feliz”, que modifica seu mecanismo de condução moral: abrindo mão da punição direta e trágica, a morte da garota, os Grimm valorizam o final feliz em que o bem triunfa e a menina aprende sua lição. Ou seja, é uma versão mais efetiva no tocante à formação das meninas na época, pois associa a obediência à disciplina ao final feliz e à salvação.

Em termos canônicos, as histórias de Grimm e Perrault são consideradas como as mais relevantes pelo fato de sobreviverem – por uma combinação de valores literários e, principalmente, valor ideológicos veiculados pelos textos – ao tempo. Segundo Moraes (2022, p. 26), “enquanto Perrault fixou as regras do desenvolvimento e as regulações sexuais para qualquer debate posterior, os Irmãos Grimm as estenderam. Por essa razão, [essas versões] [...] gozam de evidente hegemonia em nossa cultura”. Mais adiante, o mesmo autor reforça que

a adaptação de Perrault a partir de um conto tradicional oral de iniciação sexual foi publicado nessa época [século XVII]. Sua versão, mediada por mecanismos de poder que almejavam restringir a maneira de tratar a sexualidade das crianças, dentro do projeto pedagógico nascente, redefinia e delineava essa abordagem no novo quadro familiar burguês que se estabelecia (2022, p. 59).

O aspecto mais evidentemente pedagógico dos contos que compõem o *Histórias de antigamente com moralidades*, em que a primeira versão escrita de *Chapeuzinho Vermelho* está presente, conforme destacado por inúmeros autores – entre eles, Moraes (2022), Colomer (1996; 2017) e Coelho (2012) – é a presença de versos escritos, ao final da história, como um epílogo ou uma moral fabular. Escrito em versos e separados do restante do texto pelo título “Moral”, tais versos sintetizam a intenção pedagógica à maneira de um conselho.

*Vemos aqui que as meninas,
E sobretudo as mocinhas
Lindas, elegantes e finas,
Não devem a qualquer um escutar.*

*E se o fazem, não é surpresa
Que do lobo virem jantar. [...]
(Perrault, 2010, p. 82).*

Percebe-se, acima, o público-alvo a quem se espera transmitir a história: meninas. E, pelo uso da figura metafórica do lobo, exploram-se os perigos da sedução, dos homens que tentam moças inocentes e as desvirtuam. Além disso, em diálogo com a punição de Chapeuzinho Vermelho por “sair do caminho”, os versos reforçam a culpa feminina ao relativizar a atitude do lobo como consequência não de suas atitudes, mas da tentação das meninas. Discini (2001, p. 125), em análise semiótica greimasiana da história de Perrault, nota que o discurso narrativo busca “Persuadir o enunciatário a negar a liberdade e a aceitar, pelo medo, um modo de vida”, o que se torna evidente com “a punição irreversível sofrida pela menina, o que constitui uma ameaça ao enunciatário”.

A versão dos irmãos Grimm, ainda que não traga, ao seu final, uma moral em forma de poema, é também repleto de indicativos de que a Chapeuzinho está sendo punida por desobedecer a sua mãe, levada, na expressão popular, “para o mal caminho”. Não à toa, após ser salva pelo caçador, a garota diz para si mesma: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir” (Grimm; Grimm, 2010, p. 151).

4.2.4 Análise da obra: *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*

A obra *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* (2020), de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, ilustrado por Walter Lara, adapta a história de Chapeuzinho e transporta-a para o norte do Brasil, nas proximidades da floresta amazônica. Nesta versão, Chapeuzinho é uma garota negra que mora em uma “aldeia de casas flutuantes, às margens do Rio Negro” (Agostinho; Coelho, 2020, p. 3) e que recebe seu apelido em razão de uma “capa vermelha com capuz para se proteger da chuva que caía todos os dias” (2020, p. 3), capa esta que ganhou de aniversário de sua avó. Após partir de sua casa para visitar sua avó, Chapeuzinho trava um encontro com um boto cor-de-rosa e diz para onde vai; ao chegar à casa de sua avó, não percebe que é o boto que está ali disfarçado e acaba sendo jogada no rio. Por sorte, ela e sua avó são salvas por um pescador e, assim, a história se encerra. A história de Agostinho e Coelho constrói-se no modo tradicional das demais adaptações de

Chapeuzinho Vermelho, ou seja, mantém seus elementos essenciais: a presença da garota, a presença de um elemento de perigo (lobo, boto) que deverá ser confrontado; e a história se organiza a partir deste molde de confrontar da menina com um outro elemento.

A relação intertextual desta obra com as versões hegemônicas anteriores se estabelece, assim, logo no título, pela menção à personagem, que recebe o mesmo nome: Chapeuzinho Vermelho. Mas, ao contrário dessas, o título também destaca a figura antagônica do Boto-cor-de-rosa, o que destaca a intenção da coleção de realçar a cultura brasileira. A ilustração da capa, junto à menção da figura folclórica do boto no título, alerta ao leitor de que ele se encontra diante de uma velha história, mas com novos elementos.

Da mesma forma como as versões de Perrault e Grimm, esta se inicia com o típico “Era uma vez...” e apresenta a garota e seu apelido. Abaixo, reproduz-se o começo das três histórias:

Era uma vez uma **pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda.** Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. **Ele lhe assentava tão bem** que por toda parte aonde ia a chamavam Chapeuzinho Vermelho (Perrault, 2010, p. 77, grifo meu).

Era uma vez uma menininha **encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam.** E, entre todos, **quem mais a amava** era sua avó, que **estava sempre lhe dando presentes.** Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. **Assentava-lhe tão bem** que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho (Grimm; Grimm, 2010, p. 145, grifo meu).

Era uma vez uma menina que morava com a mãe numa aldeia de casas flutuantes, às margens do rio Negro. No dia do seu aniversário, ganhou da avó uma capa vermelha com capuz para se proteger da chuva que caía todos os dias. Como não tirava a capa nunca, ganhou o apelido de Chapeuzinho Vermelho (Agostinho; Coelho, 2020, p. 2).

Nota-se, pelos parágrafos introdutórios, que as três histórias seguem modelos narrativos bastante próximos. Todas elas iniciam-se com uma descrição da garota, sua relação com as figuras familiares da mãe e da avó, e a explicação para o apelido de “Chapeuzinho Vermelho”. Nas três versões, a garota recebe esse nome a partir de um presente recebido pela avó. Por outro lado, é bastante chamativa a completa ausência de adjetivações positivas ou de qualquer descrição da personalidade e do comportamento da garota na versão de Agostinho e Coelho, ao passo que escolhem ressaltar, de forma a manter a coerência interna da narrativa, que a garota ganhou

uma *capa de chuva*, pois o clima equatorial da região amazônica tem, entre suas características, a frequência alta de chuvas. Pequenos detalhes como esse – um enfoque excessivo em características da região e bastante distanciado ao abordar a personagem principal – reforçam que, ao menos neste volume, a prioridade não parece estar em dar às crianças negras um referencial cultural afro-brasileiro (como ocorre, por exemplo, em *Cinderela e o Chico Rei*), mas em priorizar a transposição do *cenário* em que a história se passa. Esse imenso repertório termina por gerar um misto de fascinação e redundância, pois coloca o foco excessivo na ambientação.

Em um extremo, a adaptação de Perrault preza pela indeterminação, pelas palavras e expressões genéricas ou vagas (“aldeã”, “menina mais bonita que poderia haver”, pelo uso do recurso do “Era uma vez” e pela ausência de delimitação temporal-espacial. Conforme Discini (2001), o discurso remete “a um bucolismo do mundo primitivo, ancorado num tempo indeterminado que, por sua vez, inscreve-se no maravilhoso com o protocolo do *Era uma vez*” (2001, p. 125) e, no parágrafo seguinte, a generalização contribui para que o discurso mantenha “o efeito de indeterminação, de não individualização, do não-familiar e começa, não só confirmando o maravilhoso, como apelando para a memória interdiscursiva do enunciatário” (2001, p. 125). Ainda que haja intenção, Agostinho e Coelho não conseguem vencer verbalmente⁴³ o “sujeito impreciso” (2001, p. 126) do conto de Perrault e conferir à garota a individualidade necessária para que, de fato, subverta o estereótipo que estipula que todas essas figuras do imaginário coletivo sejam brancas. As ilustrações serão as responsáveis por vencer esse imaginário.

A personagem Chapeuzinho Vermelho é introduzida por meio de uma ilustração, logo nas primeiras páginas. Além da expectativa gerada pela capa, esta primeira ilustração no interior do livro vem reforçar visualmente a aparência da garota: uma menina negra, vestindo uma capa de chuva vermelha; por baixo de seu capuz, é possível perceber alguns cachos, mas não de forma tão presente e imponente como na imagem da capa (Figura 1).

⁴³ Tratando-se de livros ilustrados, essa distinção é necessária.

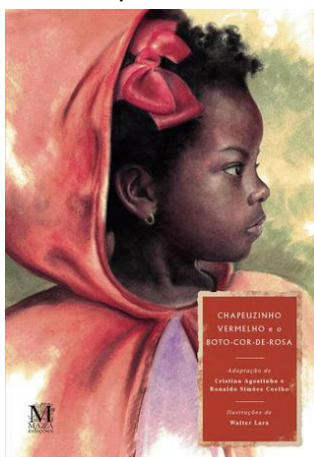
Figura 1 – Chapeuzinho Vermelho

Fonte: Agostinho, Coelho e Lara (2020, p. 4)

Tomando como base apenas estas duas citações utilizadas acima, pode-se perceber o trabalho cuidadoso de Agostinho e Coelho na construção desse cenário, pelas menções às “casas flutuantes”, ao Rio Negro, e ao clima equatorial, típico da região, e que se destaca pela grande incidência de chuvas. Menções aos elementos da fauna (sagui-bigodeiro, macaco-de-cheiro, uacari-branco...) e da flora (maçaranduba, cajuaço, andiroba...) da região fazem-se frequentes no decorrer do texto, além de itens alimentícios como tacacá e frutas como tucumã, abiu e camu-camu, o que contribui para a criação de um cenário verossímil e complexo, ainda que não traga nenhuma contribuição ao desenvolvimento da história, e para uma contribuição ao universo linguístico da história (tucumã, palavra tupi, por exemplo, está associada à culinária indígena). Ademais, esta adaptação promove um cruzamento entre a história canônica com a cultura brasileira de uma outra forma: pelo acréscimo da figura do boto cor-de-rosa, personagem típica do folclore brasileiro, no lugar da figura do lobo: “E preste atenção, minha filha, nada de ficar brincando com os botos na beira d’água. Boto é bicho perigoso, leva as crianças pro fundo do rio” (Agostinho; Coelho, 2020, p. 5). Mantendo-se em concordância com o ambiente apresentado (da floresta) e com a figura antagônica (Boto), a figura do caçador que salva Chapeuzinho e sua avó é substituída pela figura do Pescador. Assim, é possível afirmar que dois movimentos intertextuais se cruzam nessa adaptação: a história canônica de *Chapeuzinho Vermelho* (uma vez, em seu nascimento, uma história advinda da tradição oral) e a história popular do boto cor-de-rosa, relacionada às comunidades amazônicas e às tradições orais dos povos da região. Cruzam-se, na narrativa, culturas oriundas de espaços e tradições distintas e a obra é o amálgama resultante dessa tentativa (amálgama construído pela intertextualidade).

Percebe-se, ao decorrer da leitura, que os autores partem de um projeto de adaptar e recontar contos de fadas não só para os tempos modernos, mas para a vida do Brasil e para as crianças brasileiras. Além disso, o protagonismo é tomado exclusivamente por personagens negros (a mãe, a garota, a avó e o pescador). O livro, no entanto, não menciona em seu texto escrito que a personagem não é branca. Isso fica ao encargo das ilustrações à aquarela feitas por Walter Lara, que contribuem para a delineação da imagem da protagonista. Na capa, tem-se estampada a imagem desta Chapeuzinho Vermelho – o perfil de uma menina de pele negra e cabelo encaracolado, olhando, confiante, para algo que se mostra para além dos limites da capa.

Figura 2 – Ilustração de Chapeuzinho Vermelho na capa da obra



Fonte: Agostinho, Coelho e Lara (2020, capa)

Os demais personagens humanos que aparecem na narrativa também têm seu protagonismo construído por meio das ilustrações (Imagem 3, a mãe; e Imagem 5, o pescador); não existem marcas linguísticas que os descrevam:

Figura 3 – A mãe da Chapeuzinho Vermelho e a representação do afeto familiar



Fonte: Agostinho, Coelho e Lara (2020, p. 5 e 21)

Macêdo (2019), em uma das críticas tecidas à adaptação de *Rapunzel*, feita pelos mesmos adaptadores, destaca que as imagens “não exaltam o afro-brasileiro, de forma que não contribuem muito para sensibilizar o leitor para a construção de valores positivos sobre esse segmento” (2019, p. 107). Uma pergunta não totalmente esclarecida, mas nascida a partir dessa constatação de Macêdo, é a seguinte: o que seriam, então, imagens que exaltem valores positivos para esse segmento? O trabalho de Macêdo não responde a isso, mantendo, portanto, uma vaga noção de uma expectativa não cumprida.

Contrária à constatação de Macêdo (2019), Souza, Pereira e Andrade (2022) avaliam positivamente as construções de representatividade propostas pela coleção “De lá pra cá”. Analisando *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, os autores consideram que

Observamos na história, tanto no texto e nas ilustrações, traços da pessoa negra e de valorização da sua cultura, fauna e flora da região norte brasileira. Essas histórias tornam-se produções discursivas que possibilitam às crianças negras e brancas construir narrativas e vozes que enderecem uma outra história, uma outra imagem do negro, ao valorizar a cultura regional, a cor preta e sua linguagem (2022, p. 13).

O que seriam imagens que exaltem valores positivos? Uma representação afetuosa entre mãe e filha negras, por exemplo, não exaltariam visualmente valores positivos de carinho, da possibilidade de uma nova representatividade familiar? A partir desses questionamentos, deve-se lembrar um apontamento de Carneiro (2011):

O imaginário racista que povoa as representações sobre o negro comumente propõe imagens estigmatizadoras das famílias negras. Em geral, essas representações reiteram a visão de anomia das famílias negras. Ou, como no caso do Brasil, soma-se a essa representação a valorização, quase como uma forma de imposição, da imagem de casais que se prestam a referendar a ideologia da miscigenação como paradigma privilegiado das relações raciais exaustivamente utilizados por nosso mito de democracia racial (Carneiro, 2011, p. 173).

A imagem familiar retratada se destaca por não ser uma representação estigmatizada de uma família negra, justamente por não exprimir “anomia”, mas afeto, amor, carinho. A imagem propõe uma outra narrativa que não aquela da família negra disfuncional ou a narrativa da linhagem negra que busca se relacionar com um branco para clarear a linhagem. Nesse contexto, a figura 3, que destaca a mãe e o reencontro afetivo entre mãe e filha, são duas ilustrações desta obra que se movimentam, ainda

que sutilmente, em direção oposta àquela apontada por Macêdo, pela proposição de uma imagem representativa quanto ao afeto familiar cotidiano e ao ambiente doméstico. Uma das possibilidades de leitura dessa obra que podem, de forma profícua, convidar o leitor em formação a refletir do porquê das alterações está em uma leitura da obra de Grimm ou Perrault após, ou em momento anterior, à leitura da narrativa de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Em seguida, o professor pode instigar os alunos, a partir das noções de acréscimo, supressão, transposição e substituição (sem a necessidade de se empregar esses termos). Quais elementos foram acrescentados de uma história para outra? Essa comparação também poderá ser feita a partir das ilustrações das obras.

O último personagem humano a ser apresentado por meio das ilustrações (uma vez que a avó, mesmo presente na narrativa, não aparece em nenhuma delas) é o pescador que salva a menina e a avó. Assim como na história dos irmãos Grimm, em que o caçador acaba sendo a real figura heroica da narrativa, porque salva a protagonista, também nesta a figura masculina do pescador é a responsável por salvar a criança e a avó das artinhas da figura vilanesca. Segundo Colomer (1996), a análise da figura heroica do caçador foi bastante explorada pela crítica de vertente feminista que, em sua leitura da obra, apontou o “desconhecimento feminino sobre a necessidade de controle” como a causa da “tragédia”, além de reforçar que “o herói real será o caçador, o homem que governa e restabelece a ordem doméstica alterada” (1996, p. 12, tradução minha⁴⁴).

Com exceção da ilustração de capa, as ilustrações das personagens negras, conforme evidenciadas nas figuras 3 e 4, embora visualmente deslumbrantes, exageram na carga de cinza escolhida para representar a cor da pele; em muitos casos, como na imagem acima, há um exagero na temperatura das cores, que aproxima o marrom ao cinza tanto na pele das personagens quanto na madeira do barco. Tal percepção é destacada por Macêdo (2019) em sua dissertação, ao afirmar que “o ilustrador escolhe a cor cinza, inclusive para a cor de pele da personagem [...], o que destoia da primeira imagem apresentada na capa” (2019, p. 110), o que nos leva

⁴⁴ No original: “Ya que el desconocimiento femenino sobre la necesidad de control es la causa de la tragedia, el cuento sirve para expresar la culpabilización social de la mujer en las agresiones sexuales, el mito masculino de la mujer a quien gusta de ser seducida y violada” (Colomer, 1996, p. 12). “En definitiva, el héroe real será el cazador, el hombre que gobierna y restablece el orden doméstico alterado por la claudicación ante las necesidades naturales, de manera que la solución de los Grimm satisface a todo el mundo” (Colomer, 1996, p. 12).

a crer que se trata de uma opção estilística de Walter Lara, dada a repetição em todas as obras.

O livro, mesmo que por meio das ilustrações, intenciona construir outras narrativas para as pessoas negras; não apenas o livro apresenta uma representação de infância bastante cotidiana, única e com o elemento mítico do Boto cor-de-rosa, como apresenta uma família negra – filha, mãe, avó – em seu centro. Tal representação, de forma similar à inserção de elementos da cultura e folclore brasileiros, em especial da região Norte, constitui uma forma de criação de protagonismo por meio da tessitura de novas histórias habitadas por personagens pretas, contrariando certo senso comum preconceituoso de que as únicas narrativas disponíveis para tais personagens são aquelas de sofrimento e dor. No caso de *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-Rosa*, utilizando-se do conto maravilhoso (a história de *Chapeuzinho*) e do elemento mítico, Agostinho; Coelho (2020) reconstroem possibilidades de habitação de personagens negras em histórias dos contos de fadas e, ainda, promovem um cruzamento entre culturas distintas, mas que possuem, em comum, a origem na oralidade. O resultado é a construção de um universo mágico e encantador que reflete, pelo choque entre cultura europeia e a cultura indígena, por exemplo, um choque entre colonizador e colonizado que, na narrativa, se resolve junção entre as duas histórias sem que uma oblitere completamente a outra. O terceiro pilar desse universo cultural é completado pela personagem principal ser uma menina negra. Considerando-se a relação que a tradição afro possui com a oralidade, o livro, a seu modo, orchestra a tradição oral para a construção do texto. A contracapa anuncia a intenção argumentativa reforçada pela/construída a partir da intertextualidade (Koch; Elias, 2016): reconstruir um imaginário popular eurocêntrico de forma a ampliar as possibilidades imaginativas.

Uma vez destacada a importância das narrativas orais colocadas em diálogo nesta obra, é necessário destacar uma questão encontrada na obra: o fato de a personagem não ser descrita, textualmente, como negra. A opção pela ausência de descrições verbais das personagens pode se justificar pelo peso da imagem em livros ilustrados, que talvez tragam um impacto muito maior ao infante do que descrições fenotípicas; conforme o ditado popular, uma imagem fala mais do que mil palavras. No entanto, considerando o empenho despendido em especificar fauna, flora e geografia, a ausência de descrição da garota, ao menos textualmente, é uma falha que impede o total cumprimento do que a contracapa se propõe.

Mas... isso é suficiente para desqualificar os efeitos construídos pela intertextualidade e a força antirracista de uma obra que coloca crianças negras em destaque? Obviamente, não. A intertextualidade pressupõe a reunião de diversos elementos colocados em modificação e, com por meio deles, compõe o efeito literário desejado: ou seja, o conjunto dos elementos responde por esse efeito de descolonização das narrativas ocidentais, não apenas um deles. Além disso, com a boa mediação de um professor – responsável, por exemplo, por apresentar, em um mesmo projeto de leitura, a história dos irmãos Grimm e a história de Agostinho e Coelho – pode contribuir para que o efeito que se deseja sobre os leitores (o questionamento das mudanças, por um lado, e o reconhecimento que a criança negra poderá fazer de si em uma narrativa como essa) seja, de fato, disseminado. Ainda que não haja o reforço textual à negritude da personagem, as ilustrações, tratando-se de obras infantis, e as mudanças culturais lançam ganchos para que o leitor seja instigado a pensar sobre o porquê das mudanças. A partir desse questionamento – o início –, será possível que se desdobre a função social da obra.

Quanto à comparação com as versões de Perrault e dos Grimm, percebe-se que a violência presente em ambas as histórias, bem como o conteúdo fortemente sexual da primeira, é substituída por uma atmosfera bastante branda e, em combinação com o estilo das ilustrações de Lara, inocente. Há, de forma evidente, um caráter educativo que perpassa as três narrativas. Enquanto as duas primeiras tingem-se por morais pedagógicas de seus respectivos séculos, a versão de Agostinho e Coelho coloca-se, ao mesmo tempo, como obra à disposição de levar os jovens leitores a conhecer partes da cultura, da fauna e da flora da região Norte do Brasil. Assim, ainda que empregue uma personagem negra, razão pela qual merece seu mérito, seu foco não está na apropriação da narrativa a partir de um enfoque propriamente combativo ou irônico – como se perceberá na adaptação de Rubem Filho de *Branca de Neve* –, mas de uma troca de elementos a nível, principalmente, de cenário e enredo, de forma a criar uma história à brasileira.

Da mesma forma como constatado por Moraes (2022) em sua análise da produção cinematográfica *Deu a louca na Chapeuzinho*, a obra de Agostinho e Coelho ainda se associa a uma “visão superficial regida pelo regime de verdade estabelecido” (2022, p. 88). Seu mérito, destaca-se novamente, está na confecção de novas representações imagéticas das personagens dos contos de fadas, que contribuem para a construção de um protagonismo visual que associa negritude e sua presença

no ambiente fantasioso, na aventura da imaginação. No entanto, a representação da criança acaba, em certos momentos, deslizando para certa moralidade que pune sua curiosidade de conhecer o mundo e seguir seus próprios ímpetos, ao mesmo tempo em que a qualifica como inocente – uma vez que não enxerga maldade na figura do Boto. Ao mesmo tempo, permite uma valorização do ímpeto curioso e pueril da criança, sua propensão ao sonho e à fantasia, e, superficialmente, constrói um espaço para que a criança erre e não seja punida – afinal, ela é recebida por sua mãe “já aflita com a demora da filha” (2020, p. 22) e nos braços desta “sentiu-se protegida e feliz” (2020, p. 22), ou seja, não escuta um sermão moral sobre os perigos de sua atitude e sim é acolhida após uma conduta não esperada –, o fato de que o compasso moral da narrativa é o conselho da mãe, que culmina na garota em perigo, salva por um pescador também adulto, reforça, ainda que sutilmente, uma ideia de incapacidade infantil. Rosemberg (1984), analisando um *corpus* de narrativas infantis, aponta para a prevalência, em muitas delas, do maniqueísmo que associa a ordem ao bom. Para ela, “A correção do ‘desordeiro’ ou a demonstração da tese moral se faz essencial através de dois métodos que podem ser empregados na mesma narrativa: da pedagogia do exemplo (da ação ou do verbo) e da pedagogia do terror” (1984, p. 62).

Pereira (2021) destaca, como aspectos positivos da obra, a escolha por transportá-la a um novo ambiente, trazendo para a narrativa elementos geográficos, biológicos e culturais da região. A ilustração, embora não entre em detalhes, também é apontada pelo autor como ponto positivo, dado seu “aspecto marcante e inspirador” (2021, p. 18) e se resume a um comentário sobre a imagem da capa. Ademais, além de apontar similaridades com o enredo de Perrault e com o desfecho de Grimm, a análise feita destaca a figura do Boto como um “brincalhão” (2021, p. 18) – justificativa sem fundamento dada para o comportamento do Boto, que escolhe arremessar a avó e a garota na água para se afogar, em vez de devorá-la como um lobo o faria. Por fim, assim como pontuado neste trabalho, Pereira destaca o “protagonismo negro [que] inexistente nos contos de fadas europeus e em muitas das narrativas nacionais” (2021, p. 18) e o destaque, dado pelo livro, a “uma nova infância, com um novo corpo, de outra cor, com outras particularidades” (2021, p. 18). Considerando a ausência de marcações linguísticas na narrativa, bem como a ausência demarcada da cultura afro-brasileira, o apontamento de Pereira (2021) parece incompleto, pois a narrativa não apresenta, de todo, uma nova infância construída ao redor da exaltação da infância de crianças negras, mas de uma nova infância em termos de geográficos (o que, deve-

se destacar, também possui um grande mérito, principalmente a partir da utilização de um mito de tradição oral).

Vale destacar, também, que, ainda que o diálogo estabelecido entre ilustração e texto seja um de pureza e inocência, que se desvia completamente do teor sexual da versão de Perrault, a escolha pela figura folclórica do Boto cor-de-rosa como elemento vilanesco que busca enganar a menina e jogá-la nas profundezas do rio permite uma associação sutil à sexualidade. Segundo Câmara Cascudo, no *Dicionário do Folclore Brasileiro* (2005), o boto

seduz as moças ribeirinhas aos principais afluentes do rio Amazonas e é o pai de todos os filhos de responsabilidade desconhecida. Nas primeiras horas da noite transforma-se num bonito rapaz, alto, **branco**, forte, grande dançador e bebedor, e aparece nos bailes, namora, conversa, freqüenta [sic] reuniões e comparece fielmente aos encontros femininos. Antes da madrugada pula para água e volta a ser o boto (Cascudo, 2005, p. 181, grifo meu).

Fonseca e Costa (2020), como Cascudo, destacam que a figura do boto é um rapaz branco. Segundo elas, “A maioria dos textos coletados acerca do mito do boto apresenta-o como um animal que se transforma em um belo homem branco sedutor de mulheres” (2020, p. 9). As autoras, em trabalho sobre as narrativas orais amazônicas, destacam que “o mito do boto é revestido de fatos e também de uma sexualidade latente e viril assentada na teoria da dominação masculina de Bourdieu” (2020, p. 5) e, em seguida, “esse personagem encantado representa o homem branco devido às suas características descritas” (2020, p. 5). Ou seja, o mito do boto coloca em diálogo dois esquemas de dominação: de raça (considerando sua relação com o período colonial e com a figura do colonizador) e de gênero. Ainda que não adquira sua forma humana e permaneça durante toda a narrativa caracterizado como um animal, a escolha por esse antagonista é significativa pela carga histórica construída ao seu redor e pela significação adquirida (conflito colonizador x colonizado). Fonseca e Costa (2020, p. 17), discorrendo sobre as narrativas orais amazônicas, apontam que a história do Boto reflete esse choque:

Assim como a violação do patriarcado, as narrativas amazônicas são capazes de trazer à luz, [sic] o impacto e as consequências do encontro de duas culturas, a colonizadora e a colonizada. A eurocêntrica, moldada na estrutura patriarcal, pois os filhos do boto, fruto da violação contar a mulher, eram bem aceitos nas comunidades, para encobrir as relações proibidas e os incestos. E a cultura indígena pautada na crença em seres encantados e animais dotados de poderes sobrenaturais.

Pode-se esperar que as crianças façam essa interpretação e saboreiem a vitória de Chapeuzinho em relação a um antagonista que representa a dominação? Evidentemente, reconhece-se que até mesmo com uma boa mediação docente esse objetivo pode ser difícil de se alcançar, dada a complexidade do tópico em discussão, mas, mais importante do que esse reconhecimento é a compreensão do universo ficcional criado a partir de narrativas tradicionais, de fonte oral, e que no centro delas há uma personagem negra que, em terras brasileiras, imersa em um contexto histórico e geográfico brasileiro, passeia por esses bosques fictícios.

Em relação à postura da garota na narrativa, ela se aproxima da “desobediência” percebida em outras versões da história. Contrariando a mãe, Chapeuzinho Vermelho abandona a trilha na mata e anda às margens do rio e nesta decisão é que se depara com o Boto: “Mas, em vez de ir pelo caminho da mata, foi andando pela margem do rio”. Embora uma conjunção coordenada explicativa esteja ausente, o período seguinte é entendido como uma explicação para o ímpeto de tomar outro caminho: “Ela não achava que os botos-cor-de-rosa eram maus. Os botos eram brincalhões, saltavam fora do rio, faziam acrobacias de circo. Por isso, não teve medo quando um deles se aproximou da margem” (2020, p. 6). Logo, a motivação da garota para sua atitude não se baseia em uma impulsividade infantil, mas por seu próprio conjunto de percepções e impressões a respeito do mundo. A inocência e falta de malícia é compartilhada pela protagonista da versão de 1697: “A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo” (2010, p. 78). Também na versão dos Grimm esse caráter é destacado: “Como não tinha a menor ideia do animal malvado que ele era, não teve um pingão de medo” (2010, p. 146). A especificação do sentimento que a garota deveria estar sentindo – *medo* – coloca a versão alemã em diálogo direto com a versão de Agostinho e Coelho, pois é pela ausência deste sentimento, que aparece sendo evocado em ambas as narrativas como um alerta que regula as ações humanas e impede imprudências e consequências terríveis, que as meninas, em ambas as histórias, acabam vítimas da figura maliciosa.

Além de não enxergar a maldade no animal, ela ainda se encanta com suas acrobacias e cambalhotas. Paralelo a isso, o narrador revela aos leitores o pensamento do Boto, que contrasta com a bondade-encantamento da garota: “Enquanto Chapeuzinho falava, o boto ia pensando: *Vai ser muito fácil levar essa menina comigo pro fundo do rio. Da vovozinha eu me livro logo. Esperteza não me*

falta” (2020, p. 10, grifo dos autores). A reprodução do pensamento do lobo é uma recorrência presente na história dos Grimm, mas que não aparece em Perrault. Na história dos alemães, o lobo também se anima com a perspectiva da maldade concretizada: “O lobo pensou com seus botões: ‘Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta que a velha. Se tu fores realmente matreiro, vais papar as duas” (2010, p. 147).

Percebe-se, portanto, que a adaptação de Agostinho e Coelho estabelece relação com as duas versões de Chapeuzinho Vermelho consideradas como tradição: em Perrault, há a alusão sexual, ainda que possivelmente sem intenção; de Grimm, a lição de moral que possibilita não a morte, mas a condução da jovem por tal moral. De ambas, extrai o percurso de desenvolvimento de uma criança que, por meio de uma perigosa “aventura” (como é chamado, ao final do texto, o episódio vivenciado pela garota), compreende que deve obedecer à mãe, pois esta, dotada de maturidade, tem uma visão pouco inocente do mundo. Não há espaço para reflexão da criança.

Retomando, à guisa de conclusão, as ideias discutidas no capítulo anterior sobre *desvio*, é possível afirmar que a narrativa criada por Agostinho e Coelho, em diálogo com as ilustrações de Walter Lara, não realiza um desvio por captação: a utilização da história canônica coloca-se não para que sua autoridade seja exaltada, para que suas linhas narrativas sejam reproduzidas em uma quase *paráfrase*, mas para que sua autoridade e sua fama sejam utilizadas como atrativo para possíveis leitores: trata-se de um texto-fonte amplamente conhecido e que pode facilmente ser acessado, mediante trabalho docente, pelos leitores mirins, permitindo que as estratégias de desvio sejam desvendadas pelas crianças e, a partir disso, a possibilidade de reflexão sobre as mudanças feitas. Há um claro desvio por *subversão*: orienta-se, em termos argumentativos, o desenvolvimento da tese enunciada claramente pela contracapa.

Em relação aos procedimentos de desvio (acréscimo, substituição e supressão⁴⁵), nota-se que ocorrem ao mesmo tempo e, por isso, um mesmo elemento pode se encaixar em um processo de acréscimo ou de substituição, por exemplo. O cenário e a ambientação são substituídos para garantir a valorização regional; a personagem branca é substituída por uma personagem negra para consolidação do protagonismo negro; o teor sexual é, em tese, suprimido, ainda que a utilização da

⁴⁵ Excluiu-se o conceito de “transposição”, pois ser, em comparação com os demais, o menos bem delineado.

figura do boto possa trazer à tona seu mito; o antagonista é substituído por uma figura regional e ligada à tradição oral da região norte. O “poema moral” ao final da história é suprimido, mas certo teor moralizante, como apontado na análise, permanece na história. Por fim, foram considerados enquanto “acréscimos” a cultura indígena, o protagonismo negro, as referências geográficas e relacionadas à fauna e à flora.

4.3 A RESISTÊNCIA DO HUMOR: *PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES*

Assim como percebido com a história de Chapeuzinho Vermelho, o conto da Branca de Neve é um dos contos de fadas mais conhecidos e propagados – nem tanto por sua versão publicada pelos irmãos Grimm, mas pela adaptação produzida em 1937 pela Disney, a qual, devido ao grande sucesso, sedimentou a base de muitas das subsequentes adaptações, que passaram a dialogar ora com a versão dos Grimm, ora com a versão revista por Walt Disney. *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*⁴⁶, escrito e ilustrado por Rubem Filho (2013), conforme indicado pelo nome, promove uma releitura do clássico da *Branca de Neve e os Sete Anões*, cuja versão escrita mais conhecida data de 1812, de autoria dos Irmãos Grimm, publicada na compilação intitulada *Kinder-und Hausmärchen*.

A história de Rubem Filho conserva elementos da história original, como é característico das adaptações literárias, e a ela atrela novos caminhos narrativos, manipulando a matéria literária. Estando este trabalho atrelado às discussões relativas à literatura afro-brasileira, é importante destacar que a obra foi escrita e ilustrada por um autor negro, ou seja, há um ponto de vista negro que, internamente, guia a construção da narrativa verbal e da narrativa visual. Segundo Duarte (2008), autoria e ponto de vista são dois dos cinco elementos que, uma vez orquestrados em diálogo no decorrer de uma obra, permitem a classificação desta como pertencente à literatura afro-brasileira. A obra também se aproxima da classificação de Debus (2017) em decorrência da temática afro e africana presentes tanto no cenário (a história se passa

⁴⁶ Não se julgou necessário, em razão dos poucos resultados encontrados, dedicar um tópico para a apresentação do repertório encontrado a respeito dessas obras. Em pesquisa realizada, encontraram-se dois resultados relevantes à análise literária da obra: a previamente mencionada dissertação de Macêdo (2019), que trabalha com a releitura de histórias de princesas, e um artigo científico, publicado em 2020. O artigo “Personagens negras na literatura infantojuvenil: analisando a figura da princesa negra no conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013)” (Costa, 2020), tal como a dissertação de Macêdo (2019), enfatizam o protagonismo das princesas.

em África) quanto no protagonismo dado à personagem principal, que é uma princesa negra, e às demais personagens, que também são negras.

O livro foi publicado pela editora Paulinas, uma editora de origem cristã, mas que busca, como explicitado em seu site, respeitar a diversidade cultural e religiosa. Suas publicações dividem-se entre obras voltadas à temática religiosa, obras infantojuvenis e da área da pedagogia, principalmente. Diferente da editora Mazza, não há um compromisso direto com a escrita negra e com a publicação de obras de temática afro. No entanto, a editora também tem se dedicado a publicações étnico-raciais (um movimento editorial também percebido em editoras como Companhia das Letrinhas – selo editorial infantil da Cia. das Letras –, Biruta e Mostarda).

Em *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, o leitor acompanha a história de Pretinha, uma “menininha muito espoleta” (Filho, 2013, p. 6), que passa a morar no castelo de um rei bastante “convencido e mandão, com voz de trovão” (2013, p. 6) após sua mãe, que é descrita como bondosa e ótima cozinheira, se casar com rei. Por se sentir muito solitária, uma vez que o padrasto não queria sua companhia e a mãe estava sempre ocupada na cozinha, Pretinha decide deixar o castelo, localizado no topo de um monte nevado, e explorar o mundo que existe para além daquele que conhecia. Ao sentir fome, na floresta, Pretinha entra em uma cabana, tentada pelo cheiro de comida que de lá emanava, e come mingau de carne com amendoim e batata. Após adormecer, ela é acordada pelos sete gigantes que retornam à cabana e com eles desenvolve uma amizade. Em contrapartida ao universo gelado e solitário do castelo, a vida na floresta com os gigantes é calorosa: “Logo se acostumou com a cabana, com o calor, com as árvores e os bichos e tudo o mais que lá no alto da montanha não existia” (2013, p. 14). Sabendo do sumiço de sua enteada, o rei decide partir atrás dela, disfarçando-se de mendigo e carregando uma bolsa cheia de doces encantados para que Pretinha dormisse, caso fosse teimosa e resolvesse não voltar para casa. O ambiente caloroso do território além do castelo também parece aquecer o coração do rei, que decide se transformar em uma pessoa melhor. Os gigantes, vendo que o rei e a mãe sentiam muita falta de Pretinha, sugerem a construção de um castelo naquelas paragens, um “lugar mais alegre” (2013, p. 21), de forma a “dar um final feliz a esta história” (2013, p. 21). A história se encerra com um final feliz: a mãe e o padrasto de Pretinha se mudam para o novo castelo construído pelos gigantes, que se tornaram vizinhos e amigos da família real.

Neste caso, a estrutura narrativa tradicional, de uma menina que se afasta de seu ambiente familiar original e depara-se com um elemento novo, é mantida em Pretinha de Neve – os anões, no caso do conto clássico dos irmãos Grimm, e os gigantes, nesta adaptação de Filho. Ou seja, elementos compositores do esquema narrativo permanecem como base sólida sobre o qual o autor intervém, experimenta, modifica: a figura familiar que age como “vilão” (a madrasta/o padrasto); o conselheiro sábio que toma forma de um objeto inanimado (o espelho que aconselha a Rainha/o tacho de cobre que serve de companhia à garota); a fuga do ambiente familiar; os sete companheiros (anões/gigantes); o alimento enfeitado (maçã/doce). No caso da história de Rubem Filho, no entanto, a figura do padrasto não é exatamente um vilão, certamente não aos moldes da Rainha de *Branca de Neve*; esta mudança nos esquemas de antagonismo nos mostra a apropriação artística, feita por Rubem Filho, de fios narrativos do conto de 1812. O final também é diferente – esperançoso e reconciliador –, bastante diferente do final original, que se apoia no amor romântico (e no acaso – um tropeção – que faz Branca de Neve voltar à vida), e termina com a rainha má dançando em sapatos de ferro escaldantes até a morte. Todos esses elementos convergem para a construção de novas narrativas e possibilidades para as personagens negras em narrativas infantis – além do lugar literal de protagonismo, há a interação com a tradição literária, assumindo seu lugar nesta e dialogando diretamente com o maravilhoso; e há o final feliz, não apoiado no amor romântico, mas na união familiar, constituindo novas possibilidades.

Quanto aos mecanismos de construção de protagonismo, pode-se afirmar que o primeiro indício se dá ainda na capa, com o título e a ilustração:

Figura 4 – Capa do livro de Rubem Filho (2013)



Fonte: Filho (2013)

Considerando a importância do filme animado na criação de uma caracterização da personagem, reproduz-se, abaixo, uma versão do pôster do clássico de Walt Disney:

Figura 5 – Pôster do filme Branca de Neve e os Sete Anões (1937)



Fonte: Adoro [...] (2024)

De início, nota-se a principal distinção: a personagem é caracterizada, na versão da Disney, como uma jovem de idade mais avançada do que Pretinha de Neve. Além disso, a imagem dá ênfase à maçã enfeitada, que não está presente na capa de Rubem Filho. As demais personagens compõem a ilustração da capa: do lado esquerdo, a Rainha Má; do lado direito, os sete anões (que, na versão de Walt Disney, ganham nomes). A ilustração da capa de Rubem Filho, por sua vez, conquista a

curiosidade do leitor pela pouca exposição que passa à Pretinha, visivelmente mais jovem, que aparece escondida à direita da ilustração, abrindo a porta que a levará para a casa dos sete gigantes. Pelo jogo de luz e sombras que se constrói entre a casa pouco iluminada e o feixe de luz que adentra pela porta, Pretinha é colocada em evidência; vê-se seu olho expressivo – representativo de sua curiosidade que move a narrativa –, parte de seu vestido e seu cabelo afro em destaque contra a luz. O estilo da ilustração, percebe-se desde a capa, não apela para um realismo exagerado, mas é suficiente para que a personagem seja vista e entendida como negra desde a primeira visualização. Algo interessante a se destacar, e que mostra o impacto da animação na construção do imaginário ao redor do conto de Branca de Neve, diz respeito à vestimenta utilizada por Pretinha no decorrer da história: trata-se de um vestido com busto azul e saia amarela, evocando os trajes utilizados pela princesa no filme da Disney.

Pascolati (2017), discorrendo sobre a função da ilustração na literatura infantil, argumenta que a presença de tais ilustrações – e sua relação com a palavra, quando esta aparece – contribuem “diretamente na esfera do ‘como’, do modo de condução da narrativa e da sugestão de caminhos para a imaginação, evidenciando os entrelaçamentos de imagem e palavra” (2017, p. 245-246). A ilustração escolhida para a capa do livro parece exercer função similar: já nos prepara, enquanto leitores, para encontrar uma garotinha negra, curiosa, e que embarca em uma jornada pelo mundo desconhecido que se abre para além dos confins familiares. A capa ilustra com bastante precisão uma das características de Pretinha – ser curiosa e perguntadora: “Ela tinha uma mania de fazer uma pergunta atrás da outra” (Filho, 2013, p. 6). O título, talvez o primeiro elemento a ser consumido quando o leitor se depara com uma capa, anuncia a proposição de uma adaptação e estabelece: essa é uma história sobre uma princesa negra. O título, neste caso, é bastante significativo para que o leitor ative sua bagagem e traga à tona as expectativas em torno dos contos de fadas e da história da Branca de Neve (ou para que o professor mediador explore e construa tais expectativas nos leitores), expectativas essas que serão quebradas pela narrativa de Filho no decorrer da leitura e que iniciam sua construção pelo título – pela mudança do nome da protagonista e da troca dos anões pelos gigantes – e pela ilustração – trata-se, afinal, de uma menina negra. Por meio do título, como ocorre em *Chapeuzinho Vermelho*, a intertextualidade se faz explícita (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012) desde o início.

Embora não haja marcação textual descritiva da etnia de qualquer um dos personagens (com exceção do nome dado à Pretinha), as ilustrações do próprio autor contribuem para preencher as lacunas deixadas em aberto pelo texto. Porém, ao contrário do que ocorre em *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, no nível textual, há um momento de autoafirmação bastante sutil, quando Pretinha observa a si própria no reflexo do tacho de cobre (que nesta história faz o papel do espelho): “Além do mais, gostava de ver o seu reflexo no tacho de cobre que sua mãe usava para fazer os doces” (2013, p. 9). A ilustração que acompanha esse comentário sobre a personagem ocupa uma página inteira e mostra o rosto da personagem expandido, aumentado pelo reflexo no tacho de cobre. Seus olhos, novamente, ganham destaque na ilustração, o que remete à figura inocente e curiosa, altiva, que os leitores encontraram na capa. Com o passar das demais ilustrações, percebe-se que os olhos grandes e curiosos são característica marcante da personagem, pois, em contraste com outros personagens, seus olhos permanecem os mais expressivos. As vestes também se repetem, bem como o cabelo afro, que apresenta, novamente, um destaque:

Figura 6 – Pretinha de Neve se observando no tacho de cobre



Fonte: Filho (2013)

Em *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, todas as personagens são negras e, logo nas primeiras páginas, depara-se com uma imagem da família real que, embora funcionando em uma dinâmica não ideal (a qual será resolvida no final da obra),

constitui um alicerce do protagonismo ao configurar novas possibilidades de representação familiar; tem-se, aqui, uma família toda de personagens negros em posição de poder e prestígio: Pretinha é uma princesa, membro de uma família real. Em contrapartida com a ilustração soturna através da qual se é apresentado à família de Pretinha, a última imagem, que encerra a história, mostra todos os personagens sentados a uma mesa, tomados por expressões leves, risonhas, propondo uma representação de felicidade, cotidiano e relações pessoais que se pauta e é construída unicamente pelas personagens negras.

A segunda intervenção realizada por Rubem Filho no conto clássico, e que contribui para a construção do protagonismo negro, toma forma na manipulação do cenário. O cenário europeizado, medievalesco, é substituído, logo na frase de abertura do livro, por um cenário africano: o monte Kilimanjaro, ponto mais alto do território africano, que está localizada na Tanzânia; em determinada ilustração da obra, por exemplo, uma zebra é ilustrada próxima à Pretinha, quando foge de casa. Diz o narrador: “Vocês sabiam que na África também cai neve? Isso acontece no Monte Kilimanjaro, que fica no coração do continente. Ele é muito, muito alto, e lá em cima sempre faz frio” (Filho, 2013, p. 5). A marcação da territorialidade africana, em diálogo com a marcação da negritude da personagem já no título e na ilustração da capa, contribui para a construção de uma nova narrativa maravilhosa (evidentemente, a criança leitora necessita de contextualização para localizar a Tanzânia e compreender o intertexto, o que se torna uma tarefa indispensável do professor mediador). Este é outro mérito de *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* no que concerne às adaptações literárias; ela não se constrói apenas pela troca da personagem, mas pela completa transposição do cenário para as terras africanas, inserindo, simultaneamente, o continente África e uma princesa africana no universo da fabulação, tão característica dos contos de fadas, ao mesmo tempo em que constrói uma nova história. Tal mérito também é compartilhado pela narrativa de *Agostinho e Coelho*, pois o transporte da narrativa para uma nova temporalidade, para uma nova versão, é acompanhado não só pela mudança da etnia da personagem, mas por uma mudança de cenário. Ao se alterar o espaço, subvertem-se as expectativas do gênero contos de fadas – que, em decorrência do imaginário popular que o rodeia, prescreve a caracterização dos cenários como europeizados e as personagens, como brancas. Embora não haja marcações da negritude da personagem enquanto descrição, as ilustrações e seu nome a constroem como tal, o

que parece remeter à constatação de Toni Morrison, autora mencionada no início deste trabalho, de que “há muitas oportunidades de revelar a raça na literatura, quer tenhamos consciência disso ou não” (2019, p. 78).

Na contracapa, há uma demarcação da intenção do autor em fazer a transposição dessas histórias clássicas para outra realidade; o texto nela presente define a obra de Rubem Filho como “[u]ma nova e bem-humorada versão de um clássico dos contos de fada transportado para a África”.

A questão da subversão da estrutura narrativa dos contos de fadas não se dá apenas pelas mudanças de cenário, personagem e enredo, mas pelo próprio desvelamento da metalinguagem e da intertextualidade que estão por trás da construção de uma adaptação. Em diversas passagens, o narrador parece levantar a cortina que separa realidade e fantasia de forma bastante humorada. O emprego da metalinguagem é bastante evidente nas passagens em que as personagens se assustam, de início, com o tacho de cobre falante.

Primeiro, Pretinha, ainda no início da história:

E não é que o tacho de cobre respondeu? Ela levou um susto quando ouviu uma voz vindo de dentro do tacho:

- Não fique triste, não, Pretinha. É assim mesmo, os adultos têm cada vez menos tempo para as crianças.
- Ué, eu não sabia que tacho de cobre falava.
- Espelho não fala também!? Isto é um conto de fadas, ora.
- Ah, é.
- Então (Filho, 2013, p. 9).

Em outro momento, é a mãe quem se assusta com o tacho:

- Tacho de cobre, tacho de cobre, existe uma mãe mais preocupada do que eu?
- Eu disse a ela que não era uma boa ideia descer a montanha – disse o tacho.
- O tacho de cobre falou!
- Sim, isto é um conto de fadas, etc. (Filho, 2013, p. 14).

Embora haja o espanto inicial, as personagens logo parecem se lembrar do “cenário” em que estão atuando, e o maravilhoso volta a naturalizar-se, tornando-se fator inquestionável da obra – conscientes de que esse é um mundo dos contos de fadas, as personagens voltam ao seu “normal”, mas esse estranhamento é o suficiente para gerar uma situação bem humorada que levanta questionamentos sobre o próprio

fazer literário e o pacto entre autor-leitor – pois, se é possível que existam objetos falantes nessas histórias, por que não se pode ter uma princesa negra?

O uso da paródia dos *clichês* dos contos de fada empregado por Rubem Filho promove algo na sequência do que diz Bakhtin (2019) sobre o papel do humor na transformação da distância temporal, elemento marcante entre os gêneros elevados e os ditos gêneros baixos. Segundo ele, “É precisamente o *riso* que destrói a distância épica e em geral toda distância hierárquica – ele afasta a axiologia” (2019, p. 390). Dessa forma, o riso é responsável pela tessitura e é a tessitura de uma rede de aproximação entre o tempo narrado, essencialmente distante e mítico-maravilhoso, no caso dos contos de fadas, e, portanto, inacessível, e o tempo da atualidade. Mais adiante, no mesmo texto, Bakhtin reafirma: “Tudo o que é risível é próximo; toda criação cômica opera na zona máxima de aproximação. O riso tem a notável força de aproximar o objeto” (2019, p. 90).

Assim, a degradação da matéria dos contos de fadas, colocando uma porta de acesso do leitor ao mundo da construção do maravilhoso por meio da metalinguagem e da paródia, gerando efeito cômico, é um dos procedimentos empregados pelo autor na construção dessa consciência específica de *intervenção* em um discurso do qual se apropria. Descaradamente, ele volta suas lupas para as inconsistências do gênero, em termos de “realidade” – afinal, um espelho não é capaz, como não o é um tacho de cobre: este narrador quer ter a certeza de que o leitor se atente ao processo de parodização que está em curso no decorrer da obra, algo que, a nosso ver, Macêdo (2019) erroneamente atribui, em sua análise da obra, a um didatismo exagerado por parte do autor. Segundo ela,

embora muitos trechos da obra também possam ser interpretados, assim como dito por Hutcheon (1985), como elementos de paródia e pistache, algumas questões nesse momento da narrativa nos parecem questionáveis, a exemplo das constantes interferências feitas pelo narrador, que assume a voz do tacho de cobre para dar explicações que, em nossa compreensão, embora se possa considerar que essas intervenções possam estar atreladas a estratégias narrativas, estabelecendo, assim, uma articulação com um leitor, também acabam por aderir ares de facilitação de linguagem para o público infantil (2019, p. 127).

Ainda que os demais apontamentos feitos por Macêdo se aproximem do que é aqui discutido, esse é um ponto-chave de contraste entre as duas análises. O que a autora entende como didatismo e facilitação, entendeu-se, neste trabalho, como um dos mecanismos utilizados para o autor para justamente expor as incoerências tão

próprias ao mundo das fadas (local em que deixam de ser incoerentes, pois são esperadas, permitidas) e inserir, nesses comentários, um viés irônico que questiona, justamente, a base canônica sobre a qual constrói a história. Isso porque a história de Filho, em um nível mais crítico do que aquele presenciado na história de Agostinho e Coelho (2020), constrói e desconstrói mais do que apenas a narrativa fonte. Outras narrativas se inter cruzam no desenrolar da narrativa, sendo mencionadas muitas vezes de formas sutis e constituindo formas implícitas (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012) de intertextualidade que só serão percebidas por um leitor atento ou pelo trabalho mediador.

Além, o caráter parodístico que atravessa a narrativa é que permite que esse tipo de interferência do narrador não se transforme em facilitação, mas em elemento humorístico. Para se compreender o elemento parodístico dessa obra, é preciso, inicialmente, retornar às concepções de Genette que servem como base para a “intertextualidade por derivação”, nome dado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) a partir da leitura que fazem do conceito de “hipertextualidade”. As autoras utilizam essa nomeação em decorrência dos estudos de Genette, que concebe a hipertextualidade como um tipo de transtextualidade que tem, em sua base, uma “relação de derivação” (2012, p. 135), ou seja, “um texto é derivado de um outro texto – que lhe é anterior –, por transformação simples, direta, ou, de forma indireta, por imitação. A paródia, o pastiche, o travestimento burlesco [...] se originam de outros textos já existentes”. As autoras concluem que o conceito de Genette, em uma leitura atual – que evita usar o termo “hipertexto” para que não se confunda com recentes teorizações relacionadas ao estudo dos gêneros do discurso –, “abrigaria [...] todas as situações em que um texto-fonte sofre transformações (que podem se dar em diferentes níveis) de modo a derivar um outro texto” (2012, p. 135). Tanto *Chapeuzinho Vermelho* quanto *Pretinha de Neve* constituem relações de derivação frente a um texto-fonte e, a seu modo, realizam uma transformação que constitui um outro texto, uma nova história. Porém, a narrativa de Agostinho e Coelho realiza essa abordagem de forma mais branda. Como mencionado, à exceção do paratexto na contracapa, a crítica e o processo de subversão não apelam para o humor, para a ironia ou para mecanismos mais ferinos de construção da crítica. As ilustrações e os desvios (relacionados a etnia, ambientação, vilão...) é que são os responsáveis por permitir que as alterações sejam percebidas. No caso de *Pretinha de Neve*, a relação de derivação é mais direta e fruto de um ponto de vista compromissado em explicitar, na própria história e na própria

construção da história, os mecanismos de empréstimo e de intertextualidade que são empregados para construí-la. Assim, a intenção de *Pretinha de Neve* é muito mais próxima da paródia.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 136-137), em uma leitura da obra de Genette, assim definem a paródia:

[...] a paródia repete formas/conteúdos de um texto para lhe emprestar um novo sentido, podendo alterar-lhe, inclusive, o gênero a que pertence [...] o que redonda em outras transformações, como a mudança do propósito comunicativo, do tom e de alguns aspectos estilísticos. [...] A paródia se elabora a partir da retomada de um texto, que é trabalhado para obter diferentes formas e propósitos em relação ao texto-fonte. As funções discursivas dessa reelaboração podem ser humorísticas, críticas, poéticas etc.

Sant'Anna, em estudo sobre paródia e paráfrase, destaca que “o que o texto parodístico faz é exatamente uma re-apresentação daquilo que havia sido recalcado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso. É uma tomada de consciência crítica” (1988, p. 31). Essa expressão, “tomada de consciência crítica”, é indispensável para se compreenda por que as interferências do narrador e os muitos momentos que o narrador revela o próprio processo de construção da obra, apontando a intertextualidade que há no próprio texto de forma a torná-la explícita (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012). Trata-se de uma nova maneira de ler os clássicos europeus; trata-se de uma reapresentação das expectativas que podem permear a leitura de tais narrativas.

Além disso, outra perspectiva que Macêdo (2019) parece ignorar em sua análise da obra diz respeito ao espectro possível de escolhas artísticas e criativas de um escritor. Em diversos momentos de sua análise, a autora aponta falhas e incoerências na trama. Por exemplo, se era a intenção do autor valorizar a estética africana, por que não há mais descrições ou representações de cenários visivelmente africanos? A crítica, certamente, é válida, uma vez que a contracapa levanta as expectativas para que mudanças sejam percebidas – assim como se criticaram certos pontos da obra *Chapeuzinho Vermelha* na sessão anterior por essa mesma razão. Porém, ela não parece levar em conta o fato de que deve haver uma liberdade artística para que os autores negros componham suas obras. Elas não devem seguir um manual que levanta uma lista de tópicos que devem ser cumpridos por autores para que suas obras sejam consideradas “boas” ou “ruins”, “adequadas” ou “inadequadas”

no tocante às representações de negritude propostas. A autora parece se esquecer, em sua análise, de que não se deve pautar por um processo que elimina a liberdade criativa e artística do autor.

Nesse sentido, este trabalho se aproxima muito mais das ponderações de Costa (2020) que, em uma análise mais otimista, considera que os primeiros movimentos de subversão propostos pela obra de Rubem Filho são perceptíveis o bastante para que sejam considerados formas positivas de construção de protagonismo. Para a autora,

Apesar de ser uma obra que se baseia em moldes europeus, já que é claramente uma paródia de Branca de Neve e os Sete anões, a obra introduz figuras negras que compõem uma realeza africana, o que contribui para a construção de imagens positivas sobre o negro, indo de encontro às representações negativas das quais este tem sido alvo ao longo da história da literatura infantojuvenil (2020, p. 81).

Nota, pela citação, que Costa também aproxima a obra à paródia. Segundo Sant'Anna (1988, p. 28), “do lado da contra-ideologia, a paródia é uma descontinuidade. [...] Falar de paródia é falar de *intertextualidade das diferenças*”. O que isso quer dizer, na prática? Que, ao optar por construir sua obra por um viés parodístico, Rubem Filho explicita ainda mais as diferenças entre a narrativa fonte da qual bebe e a nova narrativa que constrói, pois a paródia, por ser a *intertextualidade das diferenças*, coloca o holofote na subversão, no desvio: cada elemento modificado é modificado por uma razão específica e atende a funções comunicativas específicas. Neste caso, atende à necessidade de moldar uma narrativa afro-centrada que tenha como ponto de partida uma história canônica ocidental. Seu ponto de vista da narrativa europeia é que distingue sua obra das demais adaptações: trata-se de um engajamento com a problemática da (falta) de representatividade do negro nas histórias infantis. Apoiado, novamente, no respaldo oferecido pela *intertextualidade* com o conto clássico no tocante à divulgação da obra (pois é inegável que a menção à obra original auxilia a vendagem das adaptações), o autor utiliza das próprias bases ilógicas do universo das fadas para criticar a falta de representatividade; utiliza-se de um discurso eurocentrado para debatê-lo e colocá-lo, a sua maneira, em cheque.

Para a construção da paródia, na obra de Rubem Filho, o humor e o riso são essenciais. O riso coloca em xeque a constituição inacessível, a elevação irrevogável e imutável, e termina funcionando quase como um contra-argumento literário aos

comentários negativos facilmente presenciado nas redes sociais quando adaptações cinematográficas de obras populares trazem personagens, até então representados apenas como brancas, entregues aos cuidados de atores e atrizes negros. O mesmo pode ser dito para as críticas feitas à produção da peça *Harry Potter e a Criança Amaldiçoada* (2016), com o anúncio da Hermione interpretada por uma atriz negra, Noma Dumezweni. Rubem Filho se adianta, contra-argumenta o crítico: você realmente está dizendo que uma *bruxa* não pode ser uma garota negra? Que uma princesa sereia não pode ser negra por ser uma *sereia*⁴⁷ – já lhe passou pela cabeça que todo esse universo maravilhoso não é senão uma invenção e, portanto, tal limitação é descabível? Conforme Bakhtin, “Ao aproximar e familiarizar o objeto, o riso como que o transfere para as mãos intrépidas da *experiência investigativa* – tanto científica quanto artística –, servindo aos objetivos dessa nova experiência de livre *invenção experimental*” (2019, p. 91). Ou seja, é justamente o recurso humorístico e metalinguístico – algo considerado por Macêdo (2019) como “facilitação” ou elemento que subestima a capacidade do leitor – que constrói, em essência, a crítica que percorre sutilmente a obra.

Outro mecanismo empregado merece destaque – o leitor atento notará que Branca de Neve não é a única história a qual Pretinha de Neve faz referência ou com a qual tece uma relação intertextual. Assim, são frequentes, no texto, passagens como: “[...] colocou um capuz vermelho (emprestado de outra história) e foi conferir a situação. [...] E como fazia calor! Isso a deixou contente, mas teve que tirar o capuz vermelho. Mas também na África não existe lobo. Só que ela não sabia disso” (2013, p. 10, grifo meu). Uma garota vestida em trajes vermelhos, cruzando uma região coberta por neve, é vista na contracapa da obra. Em outro momento, o narrador relembra Alice, personagem de Lewis Carroll: “Ela se sentiu como a menina daquela outra história, que tomou um líquido misterioso de uma garrafinha e encolheu” (2013, p. 10). O momento de visualização em que Pretinha de Neve se observa no tacho de cobre ecoa, como pontuado por Macêdo (2019), a história do “Patinho Feio”.

Isso estabelece um jogo com a imaginação do leitor, que é capaz de vislumbrar, textualmente, a coexistência de todas essas histórias em um mesmo espaço. Rubem Filho, desta forma, registra a própria inserção da história de Pretinha neste pé-de-igualdade com as outras histórias conhecidas; não se trata de um ponto fora da curva,

⁴⁷ Referência à adaptação *live-action* feita pela Disney, em 2023, de *A pequena sereia*, com uma atriz negra, Halle Bailey, interpretando a sereia.

mas de uma possibilidade de se ampliar a perspectiva para qual as pessoas se voltam para tais histórias. Boa parte dessas relações intertextuais estabelecidas dão-se, ainda, de forma metalinguística, demarcando uma autoconsciência do narrador do processo que está a construir – este de manipular as expectativas dos contos de fada, uma autoconsciência do processo de adaptação e intertextualidade. Nesta mesa posta pelo autor, sentam-se, junto à Pretinha, personagens como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Alice e Cachinhos Dourados. Ela entra, neste palco, e para ela também se voltam os holofotes – há, finalmente, um lugar à mesa.

4.4 UM OLHAR PARA AS ILUSTRAÇÕES

A representação visual de *Chapeuzinho Vermelho* é icônica e facilmente reconhecível. Ainda que não tenha se apoiado na reprodução visual gerada por um filme de grande sucesso (como é o caso, por exemplo, da versão animada original de *Branca de Neve*), a figura de Chapeuzinho foi alvo de ilustrações nas mais variadas mídias, o que sedimentou a imagem tradicional que se carrega da garota. Autores e ilustradores, em um constante diálogo, ampliaram e reproduziram essa imagem, por vezes subvertendo-a. Se, em momentos anteriores, este trabalho discorreu de forma breve sobre a ilustração, nesta seção, busca-se explorar separadamente um pouco mais a força da intertextualidade visual na construção da representatividade, pois, “ao tratar de uma adaptação, inicialmente é imprescindível que cada linguagem semiótica tem suas peculiaridades e que sejam respeitadas” (Luiz; Guimarães; Ferreira, 2021, p. 61). Afinal, a força argumentativa, em livros como *Chapeuzinho Vermelho* e *Pretinha de Neve*, está na palavra e na imagem; a depender da maturidade do público leitor, a força está ainda mais concentrada nas imagens veiculadas pela obra. É por meio dela que a transposição da história se concretiza e, por meio dela, a representatividade se constrói visualmente.

Nikolajeva e Scott (2011), em *Livro ilustrado: palavras e imagens*, dedicam um pequeno tópico do sétimo capítulo de sua obra à discussão do fenômeno da intertextualidade em livros ilustrados. Antes de se realizar uma análise comparativa entre algumas das clássicas ilustrações dos contos de fadas e as ilustrações presentes nas obras que compõem o *corpus* de parte desse trabalho, é preciso, no entanto, conceituar o que se entende por “livro ilustrado”, a princípio, além de um breve olhar para o projeto gráfico das obras, algo essencial para que se compreenda

um pouco melhor seu processo de leitura e possível processo de recepção. Isso porque um livro infantil é uma construção de arquitetura própria, em que cada decisão a ser tomada influencia nos modos de leitura e recepção: cores, texturas, disposição do texto e das imagens – todas essas escolhas vêm acrescentar à leitura novas dimensões e, portanto, contribuindo para delinear a experiência do leitor com aquela obra. Como colocado por Moraes (2008, p. 49), “o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma idéia [sic] de *ler*”. O *livro ilustrado* atual, com a revolução nas técnicas de impressão e na fisicalidade do objeto livro é, ele próprio, tão importante quanto a história que carrega. Segundo Ramos (2011, p. 30):

É preciso ressaltar: quando se fala em imagem no caso do livro infantil contemporâneo, ela não se resume apenas às ilustrações. Está relacionada à definição de um projeto gráfico que estabelecerá os tipos de letras a serem usados, o tamanho, o espaçamento e o entrelinhamento delas; definirá ainda o ritmo do texto nas páginas, o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro.

Nesse sentido, “Livro ilustrado”, categoria à qual se pode atrelar, por exemplo, a *Chapeuzinho Vermelho* de Agostinho e Coelho (2020), é definida por Linden (2018, p. 14) como “obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens”. Ou seja, o quociente palavra/imagem pende consideravelmente para o campo da imagem, resultando em livros com ilustrações dominantes nas páginas e distribuição de pouco texto, conforme explicitado pela imagem abaixo, que mostra a disposição textual e imagética em *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* (2020):

Figura 7 – Ilustração de página-dupla em *Chapeuzinho Vermelho*

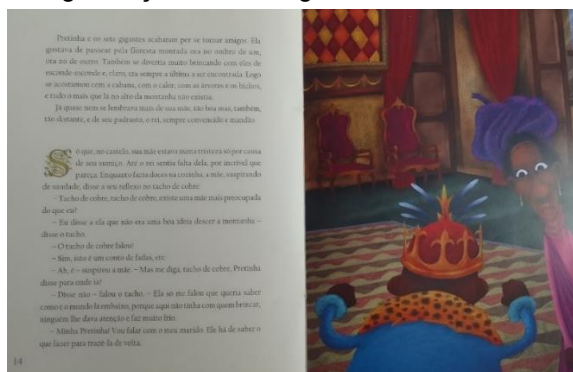


Fonte: Agostinho, Coelho e Lara (2020)

Nota-se que as obras da coleção “De lá pra cá” possuem uma quantidade ainda menor de texto se comparada à *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, em que algumas páginas são completamente compostas por textos sobre um fundo colorido. Além disso, no caso das obras aqui comentadas dessa coleção, a presença da imagem é o elemento crucial para a construção do protagonismo negro das personagens, visto que, conforme apontado, não há marcas textuais que descrevam as personagens como sendo negras: as ilustrações são as responsáveis por assim apresentá-las aos leitores. Justamente por essa razão é que se consideram essas obras como livros ilustrados, em vez de livros com ilustrações: ainda que se possa, de fato, contar a história em voz alta para um pequeno leitor sem apoio nas ilustrações, por exemplo, garantindo que ele a compreenda, a ausência de marcas descritivas no texto verbal contradiz a intenção da adaptação conforme exposta no paratexto da contracapa. Logo, o texto prescinde da imagem apenas em um nível superficial; sem a ilustração, estas seriam apenas mais uma adaptação em uma longa lista de outras adaptações que pouco acrescentam ao diálogo com a história adaptada.

Outro ponto de destaque da organização visual dessas obras é que, em razão da dispersão do texto sobre as imagens, cada página possui um caráter atmosférico e de imersão: o leitor é sugado para o universo das ilustrações, vê-se envolvido por ela em todos os cantos, aos poucos identificando detalhes, desconstruindo sua organização. Contribui para isso também o fato de que todas as ilustrações são feitas em página-dupla, ou seja, estendem-se, sem que limitadas pela brochura, ocupando a total dimensão das páginas. Isso significa que uma virada de página é também equivalente à apresentação de uma nova cena em sua totalidade para o leitor, contribuindo também para a movimentação/sequenciação visual da narrativa.

Figura 8 – Organização texto/imagem em *Pretinha de Neve* (2013)



Fonte: Filho (2013)

Em relação ao projeto gráfico, *Pretinha de Neve* apresenta, como indicado, um quociente texto/imagem que pende mais para o texto, trazendo páginas inteiras apenas de texto, em certos momentos, e se abstendo das ilustrações em página-dupla (há apenas duas ilustrações desse tipo na obra). Por conta disso, é possível classificá-lo como um livro com ilustrações, pois o texto parece prescindir das imagens. No entanto, como há a dependência da imagem para a completa caracterização da personagem como negra, optou-se por manter a obra atrelada à classificação de “livro ilustrado”. Todas as novas seções de texto se iniciam com uma capitular, definida por Camargo (1995, p. 16) como “letra que inicia um capítulo ou poema”, o que contribui para um aspecto mais “antigo” e “clássico” ao design do livro, considerando que muitos livros antigos também utilizam tal recurso.

Retornando à afirmação inicial, defendida por Nikolajeva e Scott (2011), pode-se afirmar que essas três obras, por serem adaptações de contos de fadas, trazem, além da intertextualidade textual, também uma intertextualidade visual, bem como um diálogo – ainda que não explícito para um leitor tão jovem – com a miríade de outras ilustrações realizadas dessas mesmas histórias, constituindo, a seu modo, um “cânone de expectativas” de quais cenas devem ser representadas e como devem ser representadas. Para as autoras, “Nos livros ilustrados, a intertextualidade, como tudo o mais, funciona em dois planos: o verbal e o visual. Como todos os aspectos do iconotexto, a intertextualidade pode ser simétrica e contrapontual” (2011, p. 295). No primeiro caso, e intertextualidade simétrica, as ilustrações reproduzem aquilo que está presente no livro, sem contradizer as expectativas colocadas por ele (ou seja, a intertextualidade faz-se visualmente e verbalmente). A intertextualidade contrapontual, por outro lado, e como evidente no nome, funciona como um

contraponto ao texto/à imagem, ou seja, “o vínculo intertextual pode estar presente apenas no texto verbal ou no texto visual” (2011, p. 295). Os movimentos intertextuais descritos parecem apontar para dois caminhos básicos: a relação entre o texto e a imagem como uma primeira relação intertextual; e a relação entre a imagem e outras imagens/textos fora do universo construído por um projeto livro:

“Um número cada vez maior [de obras] se baseia em trechos e contos de fadas. A maior parte usa como principais dispositivos artísticos uma mudança de cenário [...], papéis de gênero invertido [...] e inversões de posições de poder [...]. Em todos esses casos, a intertextualidade funciona simetricamente nos planos verbal e visual” (2011, p. 295).

E qual a força argumentativa dessa articulação para obras que colocam que em primeiro plano imagens de crianças negras, cultura afro e diversidade cultural brasileira a partir de um recurso intertextual?

Não se trata, somente, de acrescentar a figura do negro em uma ilustração, de qualquer forma. Já Carneiro alertava para o fato de que representatividade não se traduz num mero acréscimo:

Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade. Assim, para os publicitários, por exemplo, basta enfiar um negro no meio de uma multidão de brancos em um comercial para assegurar suposto respeito à diversidade étnica e racial e livrar-se de possíveis acusações de exclusão racial das minorias (Carneiro, 2011, p. 70).

Vive-se em uma cultura de imagem e de representação: o que se representa visualmente auxilia a construir uma determinada narrativa, um determinado viés. Dessa forma, colocar em primeiro plano imagens de crianças negras, da cultura afro e da diversidade cultural brasileira, por meio do recurso intertextual, é uma forma de reconstruir visualmente uma narrativa. Ver-se permite o reconhecimento e, para as crianças não negras, ver uma criança negra em posição de protagonismo permite apreender a identidade negra de forma positiva, o que é positivo também para a luta antirracista. Em relação à criança negra, essa representação é positiva, acolhedora e em contraposição às muitas imagens preconceituosas cristalizadas no imaginário social. Conforme Carneiro (2011), “A identidade étnica e racial é fenômeno historicamente construído ou destruído” – a isso, pode-se facilmente acrescentar que

ela é literariamente e visualmente construída ou destruída e as ilustrações das obras aqui analisadas contribuem para a destruição de paradigmas antigos.

Ao escrever sobre a presença do negro na publicidade, Carneiro (2011) destaca o poder de manipulação que pode estar escondido por trás daquilo que se escolhe ou não veicular, e, também, por trás da ótica pela qual se veiculam determinadas imagens:

[...] reivindicações históricas do movimento negro e dos afrodescendentes brasileiros em relação ao direito à imagem, sempre minoritária ou inexistente na publicidade nacional. Impera aí um imaginário social em que a loirização se tornou o ideal de ego da sociedade em detrimento de sua realidade racial, majoritariamente negro/mestiço, extirpada ou estereotipada, reiteradora do que já se tornou lugar-comum dizer: a imagem da sociedade brasileira projetada nos veículos de comunicação de massa em geral e na publicidade em particular assemelha-se à de um país escandinavo (Carneiro, 2011, p. 164).

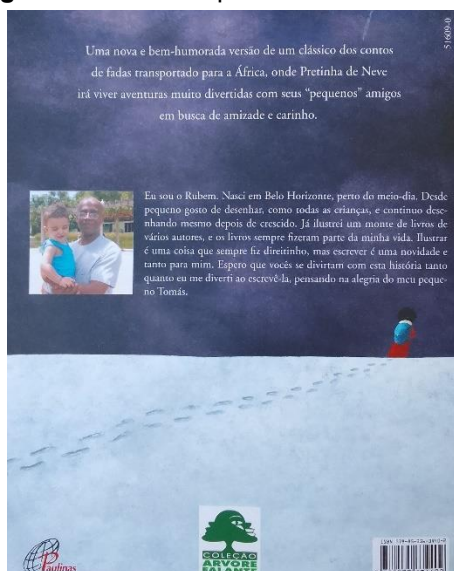
Considerando o peso da linguagem escrita e da veiculação das imagens nas obras infantojuvenis, bem como o status da literatura na sociedade, pode-se pensar que por trás de muitos projetos literários está um poder de manipular e constituir um imaginário da sociedade brasileira – basta que se pense no Romantismo brasileiro, em que os negros e sua história foram completamente apagados da literatura, como forma de branqueamento de uma falsa história do Brasil. No Brasil, em relação à desvalorização da cultura africana e afro-brasileira – algo intrinsecamente ligado à desigualdade e à imposição de padrões de cultura europeus e brancos como forma de padronizar o pensamento cultural e o imaginário social do país –, o governo tomou algumas medidas na tentativa de saldar uma pequena fração desta grande dívida histórica.

A representação das personagens negras em posições de protagonismo é uma das muitas formas de “valorizar a participação dos afro-brasileiros na história do país” (Carneiro, 2011, p. 23). Desse modo, é necessária a permanência em sala de aula de produções com protagonismo de crianças negras. As ilustrações configuram passo importante nesta resistência e inserção, pois não se tem apenas a presença do personagem negro no texto escrito, mas temos também as imagens que novamente contribuem para especificamente fixar essas personagens no imaginário coletivo da sociedade e permite que as crianças negras se identifiquem e se vejam retratadas em uma obra, algo que contribui para sua autoestima e desenvolvimento. Ademais, ao retratá-las em posições de prestígio (como o fato de ser uma princesa, em *Pretinha*

de Neve) ou de protagonismo (como o fato de ser uma personagem principal que embarca em uma jornada/em uma aventura), algo possibilitado pela escolha de se adaptar uma obra, os ilustradores aumentam as expectativas a respeito do negro representado.

Em relação à intertextualidade visual presente nas obras, outro tipo de intertextualidade apontado pelas autoras, e que se relaciona diretamente à intenção parodística da obra de Rubem Filho, é a intertextualidade por “contaminação”, presente em obras que contêm “elementos de muitos outros contos famosos; [elas] são contaminadas por outros textos sem nomeá-los abertamente” (2011, p. 296). Ainda que essa contaminação não se estenda ao nível visual, ela está presente nas muitas alusões feitas a outras histórias, como Alice, de Carroll, “Chapeuzinho Vermelho” e “Cachinhos Dourados”/“A história dos três ursos”, como ilustrado pela contracapa da obra e pela imagem de Pretinha de Neve andando pela floresta, na qual aparece segurando um amontoado de tecido vermelho que, pela leitura do texto, sabe-se ser o capuz que utilizava.

Figura 9 – Contracapa de Pretinha de Neve



Fonte: Filho (2013)

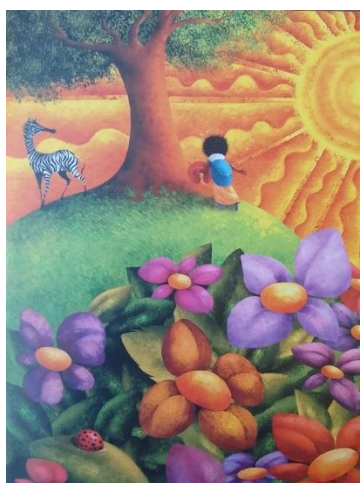
A contracapa, além de ilustrar a menina com seu capuz vermelho, também serve como argumento para a mudança que as ilustrações sofrem no decorrer do percurso da garota. Ao sair do palácio e nas ilustrações que mostram o palácio, as cores são sombrias, escuras, frias. Fora do palácio e montanha abaixo, as ilustrações ganham tons alegres, felizes, calorosos, o que serve para expressar a liberdade e

curiosidade da personagem em contraposição ao seu isolamento e à sua clausura vivenciados no palácio. De acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 102), “a ambiente visual pode afetar nossa percepção e até manipular como interpretamos os contos de fadas”. Na prática, isso quer dizer que a representação do cenário feita pelo ilustrador levanta uma série de “expectativas de acontecimentos” (2011, p. 101). Espera-se, pelas primeiras ilustrações, que a história assumirá um tom mais sombrio, como o tom percebido nas ilustrações mais antigas do conto. Porém, com a libertação de Pretinha, percebe-se que este não é o caso.

Para fins comparativos, reproduz-se, abaixo, duas ilustrações que retratam uma das cenas mais emblemáticas e reproduzidas por diversos ilustradores: a personagem caminhando “indefesa” pela floresta.

Primeiro, em *Pretinha de Neve*:

Figura 10 – Pretinha de Neve na floresta



Fonte: Filho (2013)

A ilustração abaixo é retirada de uma edição ilustrada de *Branca de Neve* e data de 1905. O desenho, realizado por Franz Jüttner (1865–1925), mostra Branca de Neve perdida na floresta.

Figura 11 – Ilustração de Franz Jüttner



Fonte: J. Grimm e W. Grimm (1905)

Percebe-se, rapidamente, que Branca de Neve, na representação de Jüttner, é retratada com a pele alvíssima e longos cabelos escuros, como a personagem da Disney. Além disso, o cenário retratado pelo ilustrador é escuro, não tão opressivo quanto a ilustração de Rackham (1909) analisada abaixo, mas construída de forma bastante diferente da mesma representação vista no desenho de Rubem Filho. Na ilustração de *Pretinha de Neve*, o cenário é acolhedor, alegre, vivo. A figura do lobo predador é substituída por uma zebra, afinal, “na África nem existe lobo” (Filho, R., 2013, p. 10).

Tanto na mudança de cenário realizada por Rubem Filho, quanto na representação do Norte criada por Walter Lara, comprova-se a proposição de Nikolajeva e Scott (2011) de que “ao escolher um tipo específico de cenário, o ilustrador não só inicia nossa leitura em um certo nível, mas também coloca a história em um certo contexto histórico, social e literário”. A mudança de cenário realizada nas adaptações é reflexo de um contexto histórico, social e literário que possibilita reescritas de antigas histórias em novos cenários de forma a solidificar a representatividade de personagens negras na literatura. Evidentemente, a constatação das autoras se volta a estudiosos da ilustração e da literatura infantil, ou a pessoas mais velhas e com mais bagagem de leitura – esses indivíduos saberão que os cenários representados levantam expectativas diferentes a respeito da história narrada. No caso das crianças, essa diferença de abordagem e o contexto do qual ela é resultante poderão passar despercebidos, o que não remove, no entanto, a importância da representação de uma personagem negra que não é estereotipada.

Abaixo, comparam-se três versões do encontro de Chapeuzinho Vermelho com a figura do *outro* – representada, em duas delas, pelo Lobo, e, na ilustração de Walter

Lara, pelo boto-cor-de-rosa. As ilustrações seguem a ordem cronológica de sua publicação. A primeira delas é de autoria do inglês Walter Crane (1845-1915), que acompanhou sua versão de *Little Red Riding Hood*, publicada em 1875. A segunda, do também inglês Arthur Rackham (1867-1939), representa uma pequena amostra de várias ilustrações produzidas por ele para uma edição compilada de contos de fadas dos irmãos Grimm, publicadas em sucessivas edições de muito sucesso. A edição na qual a ilustração aqui está presente foi publicada em 1909, a primeira delas a ser acompanhada por imagens coloridas, além dos desenhos em preto e branco. Ao todo, 40 imagens a cores e cinquenta e cinco desenhos habitam a edição (Meyer, 1987, p. 161). Walter Lara, por sua vez, ilustra a adaptação do conto de Chapeuzinho feita por Agostinho e Coelho, em 2020.

As três ilustrações, a seu modo, apontam três movimentos complexos distintos entre o material no qual o ilustrador se baseia e seu produto final: em Lara, a ilustração baseia-se em uma adaptação feita por outros autores; Crane adapta e ilustra sua própria versão, mesclando elementos das versões de Perrault e Grimm; Rackham, por sua vez, adapta uma versão considerada, junto à de Perrault, como “base” para as demais.

Figura 12 – Ilustrações de Walter Crane (1875) e Arthur Rackham (1909)



Legenda: à esquerda, ilustração de Crane para sua versão de Chapeuzinho Vermelho mostrando o encontro com o Lobo. À direita, ilustração de Rackham para a versão dos Irmãos Grimm mostrando o encontro com o Lobo.

Fonte: à esquerda, Crane (1875); à direita, Rackham (1909)

Figura 13 – Encontro com o Boto



Fonte: Agostinho, Coelho e Lara (2020)

Ainda que distantes temporalmente, perceptivelmente, percebem-se alguns pontos em comum. O primeiro ponto em comum quanto às ilustrações selecionadas – bem como às demais ilustrações de Crane e Rackham para suas respectivas edições, em comparação com as de Lara –, é uma escolha por momentos bastante característicos na representação: Chapeuzinho com a mãe, o encontro com o outro, o lobo/boto disfarçado na cama da avó. As ilustrações revelam uma recorrência de momentos-chave da história.

A diferença de estilo entre as três ilustrações é, talvez, o primeiro ponto de distinção que salta aos olhos do espectador. Isso se justifica, em partes, pelas diferentes correntes estéticas em voga nos momentos de produção, bem como pela disponibilidade de materiais e, é claro, pelas preferências e particularidades próprias de cada ilustrador, em conjunto com os efeitos de sentidos desejados pela/para uma obra. Assim, a ilustração de Crane é marcada por fortes contornos e linhas mais grossas. A ilustração é pontual em capturar a feição desprevenida – misto de surpresa e pureza – de Chapeuzinho frente à figura do Lobo. Há uma polidez e uma organização visual na ilustração que a transforma, quase, em um plano único – ainda que haja uma floresta e figuras ao fundo. Tal polidez é emblemática nas ilustrações de Crane, revelando indiretamente sua perspectiva de trabalho em relação ao trabalho do ilustrador. Segundo Meyer (1987, p. 88, tradução minha⁴⁸), “Crane estava seriamente preocupado com o poder das imagens em educar e informar, e ele sentia

⁴⁸ No original: “Crane was seriously concerned with the power of the picture to educate and to inform, and he felt the illustrator had an important responsibility in shaping the child's intelligence. Long before children can read or write, children can learn 'definite ideas from good pictures'” (Meyer, 1987, p. 88).

que o ilustrador tinha uma responsabilidade em moldar a inteligência da criança. Antes mesmo de conseguir ler ou escrever, uma criança pode aprender ideias a partir de boas imagens.” Crane acreditava no poder da ilustração enquanto edificadora, capaz de transmitir morais, valores e comportamentos às crianças.

A ilustração de Rackham, por sua vez, evoca mais uma atmosfera etérea, com toques hostis, densos, do que a solidez visual encontrada em Crane. As cores são menos intensas, mais translúcidas; um tom sépia domina a ilustração. As árvores são detalhadas ao extremo com linhas curvas em preto que delineiam seus contornos e suas sombras. A garota é pequeníssima em relação ao restante do cenário, que parece dominar a cena; assim como o lobo, representado de forma diferente àquela antropomorfizada de Crane. Meyer (1987) salienta a qualidade única da produção visual de Rackham ao apontar “uma extraordinária, poética imaginação que produziu um mundo de fantasia nunca antes visto. O mundo dele era tênue, etéreo, misterioso (...). As imagens pareciam de outro mundo, evocadas magicamente por uma varinha passada por sobre as páginas” (1987, p. 157, tradução minha⁴⁹). O contraste de estilo artístico entre Crane e Rackham é ressaltado por Meyer (1987) ao pontuar a opinião que aquele tinha do estilo deste: “Nos anos tardios, Crane ficaria incomodado com algumas das ilustrações de Arthur Rackham, de *ghouls* e monstros, porque ele suspeitava que eles perturbavam o desenvolvimento da criança. (1987, p. 89, tradução minha⁵⁰).

Quanto à caracterização da personagem, nota-se, imediatamente, que as personagens ilustradas em Crane e Rackham possuem a pele branca e cabelos louros. As reescritas, ao longo do século XX e até hoje, mantêm, em grande parte, esse padrão (tanto obras literárias quanto cinematográficas). Quando se desviam, geralmente o fazem alterando a cor do cabelo da personagem de louro para preto ou castanho. A personagem na ilustração de Walter Lara é negra e, por baixo de seu capuz, vislumbra-se seus cabelos cacheados sobre a testa. No texto dos irmãos Grimm, base das ilustrações de Rackham, não há descrição física da garota; o que se sabe dela é que é uma “menininha encantadora” e que usava um “pequeno capuz de

⁴⁹ No original: “an extraordinary, poetic imagination that produced a world of fantasy never before seen. His world was gossamer, ethereal, and mysterious [...]. The pictures seem other-worldly, magically evoked by a wand passing over the pages” (Meyer, 1987, p. 157).

⁵⁰ No original: “In later years, Crane would be distressed by some of Arthur Rackham's illustrations of ghouls and monsters because he suspected they disturbed the child's development” (Meyer, 1987, p. 89).

veludo vermelho” que ganhou de presente de sua avó (GRIMM; GRIMM, 2010, p. 145). A adaptação de Crane (1875) também não traz descrições da aparência física de Chapeuzinho, apenas de seu caráter e personalidade – “uma garotinha” (1875, p. 1, tradução minha⁵¹). Tal ausência de descrições, presentes nas três obras, aliada à caracterização inocente das três garotas, revela que os contos de fadas pretendiam-se universais: o conto dialoga com todas as meninas; fala para todas elas. As ilustrações, por sua vez, vêm atribuir às personagens contornos mais bem delimitados. Sabe-se que se trata de uma garota pequena e de aspecto infantil, na ilustração de Rackham. Em Crane, a garota, como representada na cena em que encontra o lobo, parece visualmente mais velha, em partes por conta do estilo de Walter Crane, influenciado pela Art Nouveau (Leishman, 2018, p. 111).

O desenho de Walter Lara abdica das linhas pretas que contornam os elementos do desenho, como acontece nas duas outras ilustrações, o que, juntamente com a opção pela aquarela, suaviza a ilustração, contribuindo para uma atmosfera de inocência. Quanto à caracterização da figura do outro (boto/lobo), em Lara e Rackham, os animais são representados como animais, ao passo que, em Crane, o lobo, ainda que se pareça com um, encontra-se travestido, portando uma bengala e com feições humanas, sendo, portanto, uma variação antropomorfizada deste.

Em nível intertextual palavra-imagem, as três ilustrações se relacionam ao texto-base, representando pictoricamente uma cena por ele evocado, mas, como apontado, complementando-a em descrições físicas de personagens e cenários que não são contemplados pelo texto. Além disso, as três ilustrações interagem entre si pela representação similar de mesmas composições: o encontro da menina com o personagem que corrompe sua inocência, o qual se dá em uma floresta – indicado, nas ilustrações de Lara, Crane e Rackham, curiosamente, pela presença de uma árvore maior em evidência.

A partir dessa breve análise das ilustrações, espera-se consolidar a importância de um bom trabalho com as ilustrações, em obras infantojuvenis, de forma a garantir que o objetivo de vencer estereótipos seja consolidado. Sobre as ilustrações, destaca-se o posicionamento de Azevedo sobre sua importância:

[a] força poderosa, e muitas vezes esquecida, das imagens como transmissoras insubstituíveis de conhecimento; das imagens como ampliadoras de nossa consciência; da importância das imagens na formação

⁵¹ No original: “a nice little girl” (Crane, 1875, p. 1).

intelectual e ética das pessoas; da influência imensa e difícil de medir das imagens na construção da visão de mundo de cada um de nós (Azevedo, 2014, p.19).

Neste tópico, procurou-se ilustrar que a intertextualidade das obras adaptadas também se dá à nível não-verbal, uma vez que descendem de uma longa linhagem de histórias antigas e de representações visuais que, muitas vezes de forma inconsciente, povoam a mente e a expectativa dos leitores quanto a determinadas histórias, estabelecendo múltiplas conexões. Afinal, conforme ressaltado por Walty, Fonseca e Cury (2006, p. 114), “As imagens, pode-se concluir, carregam uma significação cultural, com marcas geográficas, afetivas, religiosas etc., o que permite ao leitor leituras também múltiplas e relacionamentos intertextuais infinitos”.

Obviamente, sabe-se, atualmente, qual a “pretensão” de *universalidade* por trás dessas obras: garotas brancas, inocentes, europeias. Ao propor a quebra da imagem hegemônica, as obras analisadas, embora não o façam plenamente, estão questionando o que é universal. Para a criança leitora em formação, essa quebra de conceito é fundamental para amadurecer seu olhar crítico sobre as leituras futuras e sobre o mundo. Caso a discussão pelos mediadores de leitura seja bem conduzida, a criança vai desconstruindo a ideia de que há um padrão perfeito e único a ser seguido. Claro – reconhece-se aqui que esta é uma perspectiva ideal, não necessariamente concretiza, mas uma das propostas de quebra de paradigmas na intertextualidade/adaptação dos contos de fadas com personagens negras é justamente o questionamento dessa noção de universalidade que se reduz a imagens de personagens brancas como o “normal”, o “aceitável”.

Essas percepções corroboram os escritos de Hall acerca da representação enquanto essencial para a construção de novas imagens do que é *ser negro*:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (Hall, 2016, p. 108-109).

Tantos outros fantasmas emergem do passado escravista brasileiro para ainda hoje habitarem o imaginário social brasileiro, onde fazem companhia a figurações

como a do “bom senhor” ou do “bom patrão”; do “escravo contente ou do seu oposto, o marginal sanguinário e psicopata, naturalmente voltado para o crime. Estas e tantas outras deturpações da identidade afro-brasileira inscrevem-se em nossas letras, tanto quanto no filme, na TV ou nos programas popularescos que se espalham pelas ondas de rádio. São estereótipos sociais largamente difundidos e assumidos inclusive entre suas vítimas, estereótipos que funcionam como poderosos elementos de manutenção da desigualdade. O trabalho da representatividade a partir das ilustrações possibilita pensar no questionamento de Hall sobre quem as crianças negras podem e querem se tornar.

CAPÍTULO 5 – ENTRE *GRIOTS*, MARUJOS E AS NARRATIVAS DE AVENTURA: O CASO DE *AS VIAGENS DE SIMBA JASÍRI* (2022), DE NEI LOPES

Enquanto as duas primeiras obras aqui analisadas se voltavam a leitores mais jovens, a obra de Nei Lopes envolve uma maior complexidade para o público leitor em formação. Além de sua extensão (64 p.), a obra dialoga com o discurso historiográfico, com a relação do povo africano com a ancestralidade, com as narrativas de aventura e, também, com o conto “Sindabãd, o Marujo”. Ou seja, mais do que explícito nas outras obras, a narrativa de Nei Lopes constrói uma figura heroica com história própria e distante dos modelos eurocentrados que serviram de base, por exemplo, para as narrativas analisadas no capítulo anterior. Trata-se de uma obra que trabalha com a temática afro-brasileira e africana, o que permita associá-la à Debus (2017), mas que, também, trabalha constantemente os cinco elementos pontuados por Duarte (2008) como responsáveis para a classificação de uma narrativa como pertencente à literatura afro-brasileira: temática, autoria, público-alvo, ponto de vista e linguagem.

Conforme Duarte (2008), para que o ponto de vista seja considerado, ele deve, primeiramente, vir associado à autoria negra. Mas a autoria acaba não sendo um critério que se basta por si, uma vez que “é necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população” (2008, p. 12). Nesse sentido, o projeto estético-crítico de Nei Lopes, construído a partir de sua presença em múltiplas áreas, é visível na feitura de *As viagens de Simba Jasíri* e permitem sua associação à literatura afro-brasileira. Nascido em 1942, no Rio de Janeiro, Nei Braz Lopes (Literafro, 2024) é um dos principais nomes da literatura afro-brasileira atual, visto que sua influência não se limita à literatura, mas se estende a campos como a música (é um exímio compositor e sambista), ao Direito (sua primeira formação), aos estudos culturais e historiográficos (trata-se de um pesquisador de cultura e história afro-brasileiras com inúmeros livros publicados. De acordo com o site Literafro, “Nei Lopes é autor de uma grande obra constituída por contos, crônicas e poesias, que geralmente gira em torno da temática afro-brasileira” (2024, *online*).

Além disso, em relação à autoria e ao ponto de vista, merece destaque a escolha do ilustrador da obra: Marcelo D’Saete é um ilustrador negro, além de exímio quadrinista cuja pesquisa visual abrange temáticas afro, questionamentos do discurso historiográfico e da representação do negro – três tópicos em diálogo direto com o

texto de Lopes. D'Salete é um quadrinista brasileiro e professor de História da Arte nascido em São Paulo, no ano de 1979. Autor de obras consagradas como *Cumbe* e *Angola Janga*, o autor alia uma perspectiva crítica sobre as desigualdades raciais ainda em pauta no Brasil e a construção histórica dessas desigualdades com narrativas verbais e visuais que, carregadas por contrastes entre preto e branco (Gomes, 2019), exploram com sensibilidade a vida de negros e negras tanto no passado, quanto no presente. Segundo Gomes (2019, p. 118), o autor tem um projeto estético marcado pela “elaboração de narrativas dedicadas a uma complexa reflexão a respeito da condição do negro no Brasil”.

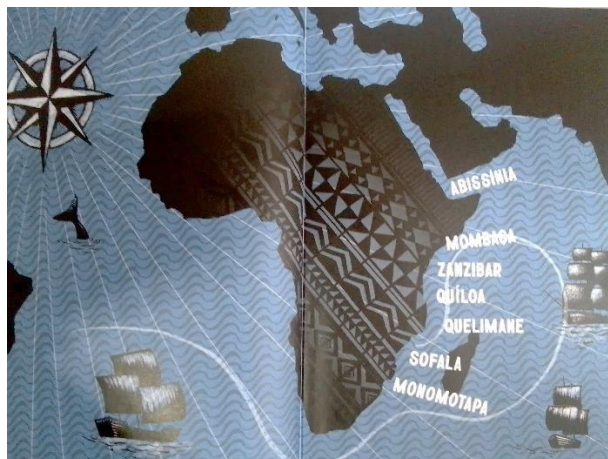
Em *As viagens de Simba Jasíri*⁵², de autoria de Nei Lopes (2022) e ilustrações de Marcelo D'Salete, opta por um caminho diferente daquele apresentado por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho: a reconstituição das memórias histórias e dos discursos historiográficos, os quais constituem uma forma de intertexto que exige maturidade do leitor a fim de reconhecer as nuances críticas da reescrita da História. Essa é mais uma razão para que se justifique a mudança de público leitor: tanto a idade indicada quanto a necessidade de mediação do docente tendem a aumentar se comparadas às obras anteriormente. Enquanto os contos de fadas da coleção “De lá pra cá” objetivavam a adaptação de tradições folclóricas ocidentais para leitores brasileiros, evidenciando a pluralidade cultural, racial e geográfica do país, em *Simba Jasíri*, apoiado nas narrativas históricas de aventura – com as quais estabelece algumas relações intertextuais explícitas e implícitas –, tece o contato com a História, intencionando, simultaneamente, reconstituir um passado e registrar, nesse passado, as narrativas que preenchem os espaços deixados pela ótica histórica de valorização única do colonizador. A própria escolha por tecer uma relação com Sindabād, o Marujo, como se verá a seguir, possui, em si, um diálogo com a história do continente africano.

Quanto às referências temporais e históricas, Lopes refere-se, na dedicatória de seu livro, “Aos que lutaram desde o século XVI contra o domínio europeu em toda a África Oriental, terra e mar de Simba” (2022, p. 5). Ou seja, o autor compartilha do compromisso do registro histórico da dominação e dos processos colonizatórios empregados por povos não originários de África, como os europeus e, em grande medida, os árabes. Geograficamente, a narrativa explora a história e a tradição de

⁵² Não foram encontrados trabalhos sobre *Simba Jasíri* no Google Acadêmico (pesquisa realizada em junho de 2024).

povos habitantes do oriente africano. Ainda nas primeiras páginas, antes do início da história, um mapa ilustrado, com o nome dos territórios, é revelado para o leitor:

Figura 14 – Mapa de As viagens de Simba Jasíri



Fonte: Lopes e D'Saete (2022)

O mapa deixa evidente os lugares percorridos por Simba, bem como alguns dos quais apenas ouve falar – como é o caso de Abissínia, um grande império que hoje corresponde à Etiópia e parte do território de Eritreia. O caminho traçado pela linha branca, imitando o trajeto deixado por um navio que avança e abre as águas, deixa pistas para o leitor do caminho a ser percorrido por Simba: de Monomatapa até Mombaça e de volta à Sofala, onde é capturado por mercadores de escravos e levado para além do Cabo das Tormentas e, de lá, possivelmente, para a América.

A obra conta a história de Simba, membro do povo xonas, desde sua infância até a vida adulta. Há, pois, um movimento de amadurecimento e de “se tornar adulto” que muito permite uma aproximação dessa narrativa de algo, pontuado por Paes (1987, p. 70), típico das narrativas de aventura: “um duro aprendizado de vida, em que se põe de manifesto outra característica do romance de aventuras que o torna particularmente caro à sensibilidade do adolescente”. Paes, ainda, mencionando o *Dicionário de termos literários* de Massaud Moisés, constata que as histórias de aventura, “via de regra, [são] exemplo típico do *Bildungsroman*” (1987, p. 70), ou seja, do romance de formação. Sua história se inicia em Monomatapa, com aquele que considera o primeiro acontecimento relevante de sua vida: a guerra dos galangas, “uma gente do mesmo sangue que [a família de Simba], mas nascida em outro ramo do povo xona” (2022, p. 11). Tal ramificação do povo xonas, descrita como altamente habilidosa na extração de ouro e outros minérios da região, foi a responsável por vender a família de Simba para mercadores da região.

Vendidos como objetos para mercadores árabes, a família de Simba é levada do interior até a costa e separada quando chegam à Sofala, uma cidade litorânea portuária, onde aportavam inúmeras embarcações, entre elas “árabes, chinesas, portuguesas, grandes e pequenas” (2022, p. 17), no primeiro indicativo do fluxo de muitos povos que cruzavam os mares do Índico na época em que a história se passa. Embora não seja datada de forma específica, a dedicatória aos escravizados do século XVI, bem como a menção à invasão portuguesa em Quíloa, localizam a história aproximadamente no século XVI.

Após a separação de sua família, Simba, até então chamado Kwada, recebe o nome de Simba Jasíri e passa a trabalhar no porto da Sofala. Após ficar amigo do filho do sultão, este decide comprá-lo e Simba se transforma em servo do sultão. Após um mal-entendido envolvendo uma moça que se apaixonara por ele, o herói é vendido para um capitão do navio que viajava na rota Índia-Sofala, comprando e vendendo mercadorias. Assim, tem início as viagens marítimas de Simba Jasíri.

O nome dado à personagem aponta para uma intertextualidade com o herói do conto das Mil e uma noites. O nome de Simba, portanto, expressa tanto seu caráter de herói corajoso quanto as sucessivas tentativas de apagamento de sua identidade e raízes culturais colocadas em prática pelos invasores; ou seja, é ambíguo em sua significação:

No meu povo, a pessoa recebe um nome assim que nasce. Mas esse nome não é ainda o nome definitivo. Eu, por exemplo, quando nasci, fui chamado de Kwada, que quer dizer “a noite caiu”, porque nasci logo depois que o sol se escondeu e a lua apareceu no céu da minha aldeia. Depois, ganhei o nome de Simba Jasíri, porque *simba* quer dizer “leão” e *jasíri* quer dizer “bravo”, “corajoso” (Lopes, 2022, p. 17).

Em outra passagem, Lopes ilumina a questão da dominação árabe em parte do continente africano, construindo, discursivamente, um relato de representação de seu povo como *outro*:

“Zanje” era a palavra que os homens de barba e turbante, da Arábia e da Pérsia, usavam para chamar quem tinha a pele escura e o cabelo crespo, assim como eu e meu povo. Então, a Terra de Zanje é o país dos pretos, onde árabes e persas também foram morar, há muito tempo. Inclusive, o nome *Zanzibar*, de uma ilha maravilhosa, aqui desta região, vem dessa palavra (2022, p. 18).

Diversos são os momentos na narrativa em que, sutilmente, Lopes constrói um cruzamento entre a cultura africana e a cultura árabe. Por exemplo, quando, em sua primeira navegação, o personagem relata que o comandante rezava para Alá. Em seguida, aproxima três figuras divinas: “Graças a Deus, Alá e Muári [nome dado pelo povo de Simba à figura de deus] – que são todos a mesma Grandeza, a mesma Força, a mesma Inteligência” (2022, p. 24). O comentário, aparentemente simples, é mostra uma postura do herói de não discriminar ou segregar as pessoas com base em constantes como crença, pois ele é capaz de reconhecer que todas essas diferenças expressam, em verdade, uma mesma motivação humana de busca por algo maior que si mesmo, por algo divino.

Portanto, a intertextualidade e referência ao conto “Sindabād, o Marujo”, presente nas *Mil e uma noites*, reforça tanto a relação de África com os árabes, quanto o caráter da tradição oral de se apropriar de histórias para, na contação, transformá-las, quanto o interesse do autor em explorar a figura do herói: “Assim começa a minha história. A história de Simba Jasíri, viajante do país de Zanje. Sou Simba, quase como Sinbad, o marinheiro persa. Mas ele foi inventado e eu nasci de pai e mãe. Nossas histórias, porém, são parecidas” (Lopes, 2022, p. 17). Em outro momento, após seu “batismo” no mar (a primeira experiência como tripulante de uma navegação), Simba declara que havia alcançado o posto de marinheiro, o que leva a uma nova comparação com o personagem árabe: “eu tinha passado de estivador, levando cargas pesadas nos ombros e na cabeça, a marinheiro. Aliás, ‘marujo’, como Sinbad” (Lopes, 2022, p. 20-21).

Neste ponto, ao previamente mencionar a oralidade das histórias, é necessário apontar que, para Jarouche (2008), as histórias das *Mil e uma noites*, diferentes dos contos de fadas, não eram histórias orais. No entanto, ao se dar ênfase à tradição oral, faz-se referência à contação dessas histórias, principalmente a crianças, e a maneira como cada contador de histórias, apropriando-se desse material, pode transformá-lo em novas narrativas. Além disso, a figura de Šahrāzād é uma figura emblemática da contadora de histórias que, dentro dessa história, une a figura do narrador contador de histórias e personagem em uma mesma figura: ela é uma narradora dentro de uma história em desenvolvimento. Similarmente, em Simba Jasíri, o narrador conta a história de Simba Jasíri enquanto o próprio Simba Jasíri conta suas histórias e suas vivências.

Na narrativa de Sindabād, o viajante/marinheiro, contada por Šahrāzād, o personagem, anos depois e transformado em um rico mercadante, conta sua história para Sindabād, o carregador. Após um primeiro encontro com o personagem carregador, Sindabād, o marinheiro, conta para ele a história de suas sete viagens marítimas, as quais exploram as mais diversas terras. Assim como Simba Jasíri se anuncia para o leitor da obra, também Sindabād, o marinheiro para o personagem de mesmo nome: “Saiba que sou chamado de Sindabād, o navegante, e não suponha que todo este conforto foi obtido sem fadigas ou canseiras; ao contrário, minhas fadigas foram as maiores e sofri dificuldades e terrores” (2018, p. 205). O contador anuncia suas proezas marítimas de forma a encantar o leitor e preparar suas expectativas para o que virá em seguida: “Ouçam, portanto, o relato de minhas sete viagens, meus senhores, e fiquem perplexos, pois seus pontos de partida são assombrosos, e insólitos os seus pontos de chegada” (2018, p. 205).

Após contar todas as suas sete histórias, o marinheiro finaliza justificando para o carregador que, após tantos terrores vividos, ele tem o direito de “desfrutar as volúpias” e se “entregar aos prazeres” (2018, p. 235). Ou seja, ainda que o desejo de aventura seja compartilhado pelos dois personagens, bem como suas posturas heroicas, a motivação maior de Simba – reencontrar sua família – difere sua narrativa daquela tradicional em que o marujo se motiva unicamente por prazer próprio e pelo temor que o acomete após se deparar com sua própria pobreza, o que estimula a vender os itens restantes de sua herança e se transformar em marinheiro: “Saibam que meu pai era um grande mercador [...] quando ele se mudou para a misericórdia divina, herdei muito dinheiro [...] ao acordar da embriaguez de minha estupidez, verifiquei que o dinheiro partira e a boa situação sumira” (2018, p. 205-206).

Enquanto Sindabād, o marinheiro, é ameaçado pelos perigos maravilhosos e fantásticos que se depara em cada uma de suas viagens, Simba é ameaçado pelo complexo jogo mercante de piratas e marinheiros na costa oriental da África, bem como pelas consequências das invasões europeias em África.

Em sua primeira viagem, bastante caótica e com muita tempestade, trovões e chuva, Simba deixa que o mar – e seu trabalho no navio – o transforme em um marinheiro. Nas interações feitas com diferentes indivíduos, em razão de seu trabalho como marujo, Simba descobre paradeiros de sua família e começa sua busca por eles. A busca por sua família toma grande parte do livro, estando por trás da sequência de viagens realizadas pelo protagonista. A primeira parada é o reino de Quelimane, onde

Simba havia escutado boatos de ser a localização de seu pai, o velho Mulfúri, agora chamado de “Mestre das Espadas”, em razão de sua habilidade na manufatura de armas brancas. Mulfúri é quem revela a Simba que sua mãe, Mudzáki, faleceu.

A segunda viagem tem como alvo o irmão de Simba, Konama. Sua procura por ele o leva até a ilha de Madagascar, pois seu irmão conseguiu se tornar um rico mercador na região. Simba revela ao irmão que a mãe faleceu e prossegue viagem. Simba parte em busca de sua irmã Sikana, agora chamada Aziza, em Zanzibar. Aziza havia sido raptada com a chegada da família em Sofala, por mercadores homens a serviço de um sultão que, ao descobrir os dons de Aziza para prever o futuro e desvendar o passado, vende-a para o rei de Zanzibar, do qual se torna esposa. Apreensivo, pois o rei era dono do maior harém da região, Simba se surpreende ao descobrir que Aziza vivia em ótimas condições, sendo a esposa preferida do rei.

Al-Adin, cunhado de Simba e rei de Zanzibar, oferece-lhe uma esposa de presente – Aíxa, com quem o herói se casa e com quem tem filhos, embora pouquíssimo a respeito de sua família futura seja mencionado. Simba parte de Zanzibar para Mombaça. No caminho de volta, o navio em que Simba se encontra é atacado por um barco de piratas chineses, dos quais a tripulação – incluindo Simba – torna-se refém. Ao ouvir a história de vida de Simba, o chefe dos piratas chineses, Xing-iang-Sinx se simpatiza com o protagonista e o deixa ir embora, dando-lhe um barco de presente para que continue a viagem até Gorongoza. Após uma sequência de festividades em comemoração ao seu retorno, Simba vive sua última viagem. Ao ser capturado por traficantes de escravos, ele é colocado em um navio negreiro que segue rumo ao sul, para o Cabo das Tormentas. A narrativa de Simba termina com a revelação de que a cidade de Quíloa, uma rica cidade mercante, foi invadida e bombardeada por navios portugueses. O destino de Simba termina incerto – seria aquela última viagem um pesadelo ou uma realidade? – e, no último trecho de sua narrativa, outro narrador toma a voz, revelando ser aquele que está contando a história da viagem “alucinante” (2022, p. 61).

5.1 OS *GRIOTS* E A NARRATIVA DA MEMÓRIA

Estendendo-se da infância, começando aos doze anos, à vida adulta, o livro acompanha a história de Simba Jasíri, ou Kwada, e as veredas tortuosas de seu destino desde a invasão de sua aldeia até sua captura por traficantes de escravos. Ao

evocar a figura de um contador de histórias, o próprio protagonista, Nei Lopes recupera a tradição dos *griots* e seu papel na transmissão de contos simbólicos, ancestrais, que comunicam vivências e legados às sucessivas gerações. Para Lopes e Macedo (2022), os *griots* são “indivíduos [...] que reservavam para si o direito e o dever de preservar os elementos constitutivos do passado e, por extensão, os traços coletivos essenciais dos povos em que estavam inseridos” (2022, p. 232). Melo (2009) ressalta a ligação entre narrativa e memória na tessitura oral feita pelos *griots*, além do poder da palavra quando empregada como agente de transmissão dos saberes e das tradições de um povo.

a figura do griot, o guardião da memória. Originado da expressão francesa, o termo griot, na cultura africana, significa contador de histórias, função designada ao ancião de uma tribo, conhecido por sua sabedoria e transmissão de conhecimento [...] é o agente responsável pela manutenção da tradição oral dos povos africanos [...] é o poeta, o mestre, o estudioso, o músico, o dançarino, o conselheiro, o preservador da palavra [...] O griot quando conta sua história revela os momentos sociais nos quais a prática de contar foi adquirida. Seus relatos têm relação com a identidade coletiva e permite a sua identificação com o povo, com a comunidade (Melo, 2009, p. 149).

Os *griots* podem ser tanto a figura que narra essas histórias mítico-poéticas que não dizem respeito a sua figura – no sentido de participação efetiva no acontecimento narrado –, como pode ser, ele mesmo, o narrador-personagem da história que relata; é este o caso de Simba, homem sábio que, na velhice e consciente da maturidade de experiências que isso implica, relata momentos importantes de sua vida.

Um dos eixos narrativos que compõem a história das *Mil e uma noites* é assim definido por Santos (2010, p. 21): “a história da contadora de histórias que dribla a morte com a sua habilidade de narrar”; similarmente, o narrador de Simba Jasíri dribla o apagamento e a marginalização por meio de sua habilidade de narrar. A obra abre com uma declaração do narrador: “Sou um homem velho. Muito velho. Mas o bom da velhice é que a gente tem sempre muita história pra contar: porque já viu e ouviu muita coisa” (Lopes, 2022, p. 9). No entanto, a materialização dos *griots* não se constrói unicamente pela presença de Simba, mas pelo próprio autor-narrador, que faz uma aparição no último capítulo para revelar que “foi num sonho, soprado por bons ventos do mar, que Simba me contou esta história” (2022, p. 61) – ou seja, Nei Lopes também se coloca aliado às tradições dos *griots* e, estabelecendo essa ligação entre passado e o momento presente, ilustra a conexão que há entre os afrodescendentes,

espalhados pelas Américas em razão da diáspora e da colonização, e os africanos levados à força:

Como diria Simba, na vida, cada um de nós é um elo de uma grande corrente. E cada um desses elos, que somos, liga-se a outros, acima e abaixo. Acima, está o elo dos antepassados e abaixo está o dos descendentes. **Os de cima sustentam os de baixo.** Assim a vida vai seguindo. Feita de fatos reais, mas de sonhos também (2022, p. 61, grifo meu).

Além disso, é relevante destacar a relação estabelecida pelo narrador com o mar: anteriormente, memória de trânsitos diaspóricos, o mar aparece, agora, como elemento que estabelece a conexão entre passado e presente, entre ancestrais e seus descendentes: o mar carrega a história da escravização, mas é, também, o elemento de separação e, portanto, de conexão, entre o povo afro-brasileiro e o continente africano. Melo (2009) destaca a utilização das tradições dos *griots* como uma tendência da literatura infantil e juvenil atual, mencionando, como exemplos, *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires Lima, e algumas obras de Rogério Barbosa: “O resgate da tradição oral ganhou força e levou a uma revisada ao passado, para dali trazer de volta a figura do contador de histórias, que aparece em sua configuração contemporânea, especialmente em narrativa infantis” (2009, p. 153).

Entrelaçando memórias, peripécias e testemunhos, Simba Jasíri compõe uma história de aventura que, destoando do colonialismo típico das obras exemplares deste gênero, abre a possibilidade de novas narrativas e a visualização de novos mundos, de um imenso repertório sociocultural. Na análise aqui proposta, analisaram-se dois mecanismos intertextuais: a utilização da intertextualidade intergenérica e da intertextualidade com a história de Sindabād, o Marujo, presente na coletânea das *Mil e uma noites*⁵³.

5.2 DESCONSTRUINDO AS NARRATIVAS DE AVENTURA: ANCESTRALIDADE, ANTEPASSADOS E A FIGURA DO OUTRO

Assim como observado na análise dos contos de fadas, a obra de Nei Lopes dialoga com demais *narrativas de aventura*, gênero da literatura infantojuvenil com o

⁵³ Neste trabalho, optou-se pela obra traduzida por Mamede Mustafa Jarouche, cuja versão da história de Sindabād, o Marujo é uma tradução do que está contido em um dos manuscritos árabes, intitulado “Arabe 3615” (Jarouche, 2018).

qual mantém a relação mais forte, principalmente aquelas povoadas por diferentes cidades e povos e longos momentos passados no limiar entre os pontos de partida e chegada – o oceano Índico, neste caso. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade intergenérica, ou seja, a presença de ecos de outros textos de um mesmo gênero dentro de outros textos de tal gênero, é explicada como a manutenção, entre “os exemplares de cada gênero [de] relações intertextuais [entre si] no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo” (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 86). É a partir desse conceito definido de forma vaga por Koch, Bentes e Cavalcante que se buscou, inicialmente, pensar a aproximação entre as narrativas de aventura e a obra de Nei Lopes. Optou-se por apresentar esse conceito apenas nesse capítulo, embora se possa dizer que as obras anteriormente analisadas também manifestassem tal forma de intertextualidade, pois o livro de Nei Lopes, diferente dos demais, é uma narrativa que emprega o discurso das narrativas de aventura sob um viés crítico: ele não se constrói com base em algum texto-fonte com o qual dialoga diretamente. Assim, é evidente que haja uma intertextualidade intergenérica nas obras previamente analisadas – são, afinal, contos de fadas –, mas a adaptação da história como um todo é preponderante em relação à modificação de estruturas e motes típicos do gênero, algo percebido em *Simba Jasíri*.

As narrativas de aventura, em sua gênese, por sua vez, aproximam-se de narrativas que dialogam diretamente com o momento histórico do qual surgem e, a partir da relação entre as personagens com o “novo mundo”, podem, em diferentes níveis de profundidade – pois, como pontuado por Paes (1987), não é este o objetivo principal dessas narrativas –, propor retratos de amizade e companheirismo. Por isso, na classificação oferecida por Ceccantini (2021), a narrativa de Simba Jasíri se encaixa duplamente, tanto no núcleo temático “História”, quanto no núcleo temático “Família/amor/amizade”, uma vez que explora, como um de seus principais temas, “a representação dos relacionamentos humanos” (2021, p. 20), principalmente a questão familiar e de relacionamento com a tradição ancestral. Considerada por Ceccantini como “instituição central na história do gênero juvenil” (2021, p. 20), a obra de Lopes não compõe um retrato tradicional das representações familiares, primeiro por optar representar uma família africana, segundo que a concepção familiar não segue o modelo tradicional burguês ocidental; a relação que corre entre eles é muito mais ancestral e afetuosa do que propriamente individualista. De fato, conforme Lopes e Macedo (2022), antes do comércio de escravos e da dominação europeia, o modelo

familiar africano se diferenciava do modelo ocidental. Conforme os autores, “A ligação e a lealdade de cada indivíduo para com seu grupo chegavam quase à veneração [...]. Nessas tradições, o culto aos antepassados tinha um papel fundamental, e o respeito pelas pessoas mais velhas era uma atitude natural” (2022, p. 210). Isso mostra, aliado à figura do narrador *griot*, que a narrativa de aventura de Lopes se distancia das narrativas eurocentradas por propor uma leitura da aventura e do dinamismo familiar que é atravessado por um forte discurso histórico de crítica à colonização e de valorização da tradição ancestral africana. Não é a figura do “outro” que é exotizada e falsamente exaltada; nesta obra, o que se percebe é uma celebração honesta de partes da cultura africana.

Quanto à descrição do núcleo temático “História”, assim o descreve Ceccantini:

[...] foram inseridas aqui narrativas que seguramente poderiam estar integradas a outras rubricas do conjunto, mas se destacam pelo peso que adquire o contexto histórico (em geral distante do presente imediato) para a dinâmica da ação narrativa desenvolvida. Nestas obras, são atribuídas funções narrativas das mais relevantes a determinados fatos da História nacional ou estrangeira, propiciando ao leitor a possibilidade de adquirir consciência histórica, mas sem que se empregue o surrado didatismo da tradição da literatura infantil e juvenil (2021, p. 21).

Assim, e em consonância com as intenções críticas de revisionismo histórico frequentes em produções afro-brasileiras, percebe-se que Nei Lopes intenciona colocar os acontecimentos da África no século XVI sobre outra lupa – sem desconsiderar a inevitável escravização –, mostrando tradições e culturas antes apagadas pela ênfase da historiografia em apenas mapear a escravidão sem o devido aprofundamento.

Além disso, o título parece fazer referência direta ao vasto número de histórias antigas cujo título é indicativo das viagens de seu protagonista, como *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, publicada em 1726, ou das *Viagens de Marco Polo*. José Paulo Paes, em ensaio publicado na obra *Os preferidos do público*, discorre sobre as origens, os motes e as bases narrativas dos romances de aventura, uma modalidade da literatura muitas vezes associada à literatura dita “comercial” e, por isso, menosprezada por parte da crítica, embora tenham aliciado “milhões de leitores, ensinando-lhes desde cedo o prazer pela leitura” (1987, p. 69, grifo do autor). Adiante, Paes destaca a associação entre romance de aventura e o público infantojuvenil, uma vez que, “desde os seus primórdios” (1987, p. 69) voltou-se para esse público. Isso é

de especial relevância, considerando que as narrativas às quais são expostas as pessoas podem, eventualmente, influenciar em sua visão de mundo e contribuir para a construção de uma bagagem de expectativa.

O *outro* foi, por muito tempo, matéria a ser explorada por escritores europeus em obras como a de Swift, que moldavam suas representações. Os romances de aventura estão diretamente ligados aos empreendimentos marítimos e coloniais de dominação realizados principalmente pela Inglaterra. Compactuando com a ideologia da época e buscando representar, ao mesmo tempo que incitar, o espírito viril do homem aventureiro que expande os territórios sob domínio de sua Nação, obras como *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, mostram o *outro* como não-civilizado, à espera da linguagem, religião e sistemas sociais europeus para iniciar sua passagem de selvagem à humano. Para Said, “Robinson Crusoe é praticamente impensável sem a missão colonizadora que lhe permite criar um novo mundo próprio nos pontos remotos e agrestes da África, do Pacífico e do Atlântico” (2011, local. 1809). Segundo José Paulo Paes,

o ciclo das grandes descobertas, a que se seguiria o estabelecimento de colônias nas Américas, na Oceania, na África e na Ásia, iria sobrepor um assoberbante interesse econômico à curiosidade pelo exótico. E o romance de aventuras em sua época áurea, vale dizer, o século XIX, refletiu o apogeu do colonialismo, sobretudo do inglês e francês (1987, p. 67).

Nota-se, a partir da consideração de Paes e de Said, que Nei Lopes, assim como os autores das adaptações previamente discutidas, emprega também uma tradição literária voltada à infância e à adolescência (as narrativas de aventura) e subscreve, em diálogo direto com essa tradição, a temática afrodiaspórica. Allen (2022), discorrendo sobre a aparição da intertextualidade na obra *Their Eyes Were Watching God*, de Zora Neale Hurston, aponta que Celie, a personagem principal da obra, é uma personagem “com uma voz capaz de produzir uma síntese de si e do outro” (2022, p. 167) e, depois, que tal personagem é “um testamento da natureza radicalmente intertextual da escrita negra americana” (2022, p. 167-168). Similarmente, pode-se apontar que a escrita de Lopes e a personagem de Simba Jasíri, ao qual as bases e expectativas típicas de uma narrativa de aventura se constroem, são também capazes de produzir uma síntese entre discurso histórico e discurso literário, entre a tradição eurocentrada nas histórias de aventura e as novas narrativas de conexão historiográfica que buscam refutar uma tradição. Parece ser

este o argumento de Allen ao conectar a escrita negra norte-americana pós-colonial ao dialogismo bakhtiniano e à intertextualidade: escreve-se, a partir de uma tradição, contra; escreve-se para sedimentar *diferenças* em relação à tradição, o que não significa dizer que a escrita de autoria negra é unicamente resultado de um conflito em relação à tradição ou que dela deriva – muito pelo contrário.

Lopes, portanto, em seu projeto estético-crítico, dialoga com as narrativas de aventura. Um de seus antecedentes, segundo o Paes, são as narrativas de viagem publicadas na Europa que, desde suas primeiras publicações, fascinaram leitores europeus ao se apoiar em certo escapismo imaginoso para cativar e encantar o público-alvo. Para Paes,

neste capítulo dos antecedentes históricos do romance de aventuras, restaria ainda mencionar, como o mais próximo, as narrativas ou relações de viagem que proliferaram na Europa desde o Renascimento até o século XIX, sempre com grande êxito do público, a começar do famoso *Livro de Marco Polo*, que despertou e avivou o interesse do Ocidente pelo exotismo. O ciclo das grandes descobertas, a que se seguiria o estabelecimento de colônias nas Américas, na Oceania, na África e na Ásia, iria sobrepor um asoberbante interesse econômico à curiosidade pelo exótico. E o romance de aventuras em sua época áurea, vale dizer, o século XIX, refletiu o apogeu do colonialismo, sobretudo francês e inglês (1987, p. 66-67).

Mais adiante, no mesmo estudo, Paes faz uma distinção entre o propósito do romance de aventuras e o romance de análise (que enfoca a complexidade psicológicas das personagens):

O propósito confesso do romance de aventuras é, afinal de contas, menos o de, através do poder persuasivo da literatura, despertar a consciência crítica do leitor para a problemática do mundo e da vida, do que entreter-lhe a imaginação, fazendo-a esquecer a banalidade do cotidiano para reviver as proezas dos heróis de ficção (1987, p. 68).

Lopes, portanto, tece uma narrativa de aventuras que é crítica, não apoiada apenas na aventura e que não deixa de lado a interioridade das personagens. Claro, em termos de extensão e por conta do valor arbitrário de muitas das classificações, parece pouco produtivo discutir se a personagem de Simba Jasíri é uma personagem plana ou complexa. O que importa é a realização de que Nei Lopes não está interessado em reproduzir exotismos ou meramente entreter um leitor que não traz consigo inquietações que demandam respostas. Isso significa que o autor se apropria da natureza do romance de aventura, mas o faz sob um viés crítico: sua aventura não é desprovida de um contexto histórico-social (assim como não o eram as aventuras

publicadas durante o auge do imperialismo britânico) e não é desprovida de questionamento. Se o contexto de publicação das antigas narrativas de aventura permitia a exotização e a conquista dos territórios, o novo paradigma de reescrita da história e de busca pela representatividade negra, por exemplo, permitem o surgimento de uma narrativa de aventura que é crítica em relação ao que narra: o discurso é carregado pela história, pela memória dos horrores da colonização.

O que se impõe notar é o exotismo deles em relação ao modelo europeu de civilização. Esse exotismo, repetidamente explorado pelo romance de aventuras para satisfazer a necessidade de evasão de seus leitores, paraleliza, no tempo histórico, a expansão do colonialismo ocidental. Tanto que o contato do colonizador branco com outras culturas é tematizado com frequência [sic] nesse tipo de ficção, quer direta, quer obliquamente. A ótica colonialista chega inclusive a informar o foco narrativo (Paes, 1987, p. 74).

Ainda que Paes aponte que “o nexos ideológico com os interesses colonialistas nem sempre é imediato ou ostensivo no romance de aventuras” (1987, p. 74) e que não se deve incorrer no equívoco de ver os romances de aventura como “mero reflexo ideológico” do colonialismo, é importante destacar, consoante a Said (2011), que a identificação do viés histórico na tessitura de uma obra não diminui sua contribuição literária, mas apenas mostra que toda obra, além do produto de um gênio criativo, carrega também reflexos, conscientes ou inconscientes, das possibilidades permitidas por aquele contexto histórico.

Said (2011), na obra *Cultura e Imperialismo*, dedica um capítulo inteiro para analisar a relação entre narrativa e a consolidação do Imperialismo na memória e no inconsciente do povo inglês. Segundo o autor, no apogeu da Inglaterra, o objetivo dos ingleses não estava em conquistar mais e mais territórios, mas em manter, em pleno funcionamento, o vasto império britânico; em outras palavras, reforçá-lo de todas as formas possíveis. O imperialismo inglês tornou-se parte da cultura inglesa não porque seus autores escreviam manifestos ou obras de cunho obviamente a favor do imperialismo⁵⁴, mas porque era um elemento definidor da sociedade inglesa por muitos séculos. Ou seja, ainda que os autores não estivessem conscientemente

⁵⁴ Obviamente, algumas obras, como colocado por Said, traziam um evidente cunho a favor das conquistas inglesas, como parte de uma intenção nacionalista de construção de uma representação grandiosa do povo inglês. Também, é válido destacar que a ênfase dada especificamente ao romance imperialista britânico diz respeito ao “sentido forte, quase filosófico de missão imperial que há na Inglaterra” (Said, 2011, local. 1784), em comparação com outros países como França, Espanha ou Portugal.

escrevendo sobre os feitos ingleses, pequenas menções despretensiosas – como mencionar que determinado personagem rico possuía terras nas colônias, por exemplo – situam os leitores presentes na complexa trama histórico-social do qual esses romances são, em parte, reflexo (Candido, 1989). Além de funcionarem, direta ou indiretamente, como construção da representação do império inglês, muitos dos romances publicados durante o período áureo do imperialismo britânico se aproveitam dos territórios coloniais para a constituição das narrativas, seja para explorar o encontro com o “outro” (e sua posterior “educação” ou punição), seja para explorar esses territórios distantes como terra de “seres humanos excêntricos ou inaceitáveis”, de “atividades aventureiras ou fantasiadas, como a emigração, o enriquecimento e a aventura sexual” (2011, local. 1809). Portanto, ter em mente a associação entre romance e imperialismo, para Said, é imprescindível, pois ambos “se fortaleciam reciprocamente a um tal grau que é impossível [...] ler um sem estar lidando de alguma maneira com o outro” (2011, local. 1973).

Conforme Said (2011, local. 1845), “para quem tem um passado colonial, o tema imperial é determinante em sua formação”. Isso permite afirmar que a manutenção do período histórico da colonização, associado à escravização (por vezes implícita, em muitas das obras inglesas), está de acordo com as expectativas de um gênero de narrativas surgidas a partir do mistério e fascínio exercido por novos territórios. No entanto, dada a distância temporal e o movimento de revisionismo histórico, não é possível dizer que a narrativa de Nei Lopes se presta a esse mesmo papel. Primeiro, porque o autor escreve para outro público e guiado por outra mentalidade crítica. Segundo Said, deve-se lembrar que

[...] os autores ocidentais até a metade do século XX seja Dickens, Austen, Flaubert ou Camus, escreveram pensando num público exclusivamente ocidental, mesmo quando discorriam sobre personagens, lugares ou situações que se referiam ou utilizavam territórios ultramarinos dominados por europeus (2011, local. 1858).

Nei Lopes escreve a partir de um contexto histórico-social que permite e valida a explícita crítica à empresa colonizatória. Trata-se de um autor compromissado com a representação das experiências e vivências do povo negro, seja no passado, seja no presente. Com as mudanças ocorridas a partir dos movimentos sociais negros e com a consolidação de uma literatura afro-brasileira, pode-se afirmar que os autores não mais escrevem com um público exclusivamente europeu em mente, o que permite

uma expansão das expectativas criadas por tais obras. Troca-se o interlocutor com o qual as obras dialogam e troca-se a figura do enunciador: com isso, modificam-se as possibilidades narrativas.

Márcia Miyuki Iwai, em sua dissertação de Mestrado intitulada *O romance de aventura europeu e a construção do Outro: uma análise de O mundo perdido (1912), de Arthur Conan Doyle*, elenca algumas das características fundamentais dos romances de aventura clássicos. Apoiando-se na argumentação de Elaine Showalter sobre os retratos de exaltação da virilidade masculina nessas obras, aponta os seguintes elementos:

As questões coloniais (em que está implícita a questão étnica), sexual e social são, então, elementos que encontram representações bem marcadas no romance de aventura. Esse gênero é um tipo de discurso que busca, direta ou indiretamente, fortificar aquelas divisões de papéis que Elaine Showalter chama de *fronteiras raciais, sociais e sexuais* [...]. São ainda fundamentais dois elementos para pensar esse gênero. O primeiro é a relação – ou o conflito – entre o homem e a Natureza, que se expressa nesses romances. [...] O segundo elemento é o Nacionalismo e a afirmação dos Estados-Nações e dos Impérios coloniais. [...] Portanto, além das *fronteiras racial, sexual e social*, no romance de aventura também influem as fronteiras nacionais e as “fronteiras da cultura” (Iwai, 2010, p. 10).

O primeiro movimento de Lopes em direção à desconstrução das *narrativas de aventura* é a opção por colocar o africano – aquele que, em muitas obras, foi colocado como Outro –, como o protagonista e, além disso, como representante dos *griots*. A figura de Simba Jasíri está envolta no ambiente e na cultura de onde provém e escreve, ele não a configura pelo viés do exotismo, mas da exaltação simbólica, da descrição de costumes pela intenção de transmissão e registro. Desta forma, laivos de ancestralidade e de uma cosmovisão particularmente africana atravessam o livro em sua integridade, além da utilização do idioma suáli em certas passagens e da descrição de costumes dos povos com os quais interage – “tudo de acordo com as Leis dos Antepassados, que eram muito respeitadas” (2022, p. 12). Isto pode ser exemplificado pelas passagens relativas à mãe de Simba, que falece antes de reencontrá-lo. Em dois momentos, morte e vida são colocadas em planos bastante distintos da tradição eurocêntrica cristã, valorizando a linhagem e os antepassados que olham pelos vivos:

E entre lágrimas e soluços, dele e meus também, me contou que minha mãe, nossa doce Mukádzi, já não pertencia mais ao mundo dos vivos. Tinha falecido de saudade, aos pouquinhos, sentindo falta de sua terra, dos filhos,

dos parentes, da paz que reinava no mundo, antes de o dinheiro chegar para semear a inveja e todo o mal que ela traz consigo (2022, p. 24-25).

A utilização do idioma suáli estabelece a aparição de mais um dos cinco elementos pontuados por Duarte. Dentre as constantes da literatura afro-brasileira, a linguagem é a mais difícil de ser delimitada propriamente; no entanto, Lopes opta pela inserção de frases em suáli como forma de dialogar com a cultura ancestral. Tal relação com o idioma é indispensável para a caracterização das personagens, do cenário e das intenções de Lopes de oferecer ao leitor retratos diversos e vivos do continente africano. Sobre a linguagem e sua relação com a literatura afro-brasileira, aponta Duarte (2008, p. 12) que este âmbito da *linguagem*, “fundado na constituição de uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas lingüísticas [*sic*] oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil”. Ou seja, para Duarte, as escolhas lingüísticas realizadas para a escrita de uma obra podem tornar visível a afro-brasilidade a partir de um nível discursivo: “ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada, muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua” (2008, p. 18).

Este ponto – a importância da linguagem na constituição da afro-brasilidade – permite a aproximação direta entre Duarte (2008) e as ponderações de Allen (2022) a respeito da intertextualidade em obras pós-coloniais, uma vez que essas obras, muitas vezes, apresentam um discurso dialógico que engloba, simultaneamente, a língua dominante do qual se apropriam e as alterações, os acréscimos, as supressões feitas por autores afros de forma a transformar a língua dominante. Ao mesmo tempo em que se utiliza a língua do colonizador para se escrever a própria história, os autores pós-coloniais trabalham, por exemplo, com vocabulário advindo de idiomas africanos.

Retomando o questionamento de Allen apontado em um momento anterior neste trabalho, “Para adentrar na escrita (branca), é preciso sacrificar o discurso negro?”, (2022, p. 165, tradução minha⁵⁵), nota-se que Lopes não sacrifica o discurso negro para a construção de sua narrativa, pois seu ponto de vista e sua autoria, marcadamente negras, são comprometidos com uma releitura crítica de discursos previamente estabelecidos, o que inclui o questionamento da linguagem utilizada.

⁵⁵ No original: “To enter (white) writing does one have to sacrifice black speech?” (Allen, 2022, p. 165).

Para Duarte (2008), a transformação da linguagem e seu emprego em contextos diferenciados (por exemplo, a ressignificação ao redor da palavra “negro”) é indispensável para a constituição de uma literatura afro-brasileira porque é a partir da linguagem que muitas representações estereotipadas do negro na literatura podem, enfim, se desconstruir. Nota-se, assim, que a constante “linguagem” não se resume ao emprego de vocábulos emprestados de idiomas africanos, mas da própria ressignificação do negro construída pela/na linguagem. Trata-se, nas palavras do crítico, de um “esforço de reterritorialização cultural empreendido pela literatura afro-brasileira” (2008, p. 19).

De volta à narrativa, similar é a reação do irmão de Simba ao descobrir sobre a morte da mãe: “Que descanse no Jardim da Paz, entre os Antepassados, benfeitores da nossa linhagem, do nosso clã, da nossa família e do nosso povo” (2022, p. 29). A morte de Mukádzi termina por constituir uma representação simbólica do continente africano que lentamente padece frente aos conflitos provocados por dinheiro, poder e intenções de dominação, marcando, de certa forma, o derrear dos povos de África.

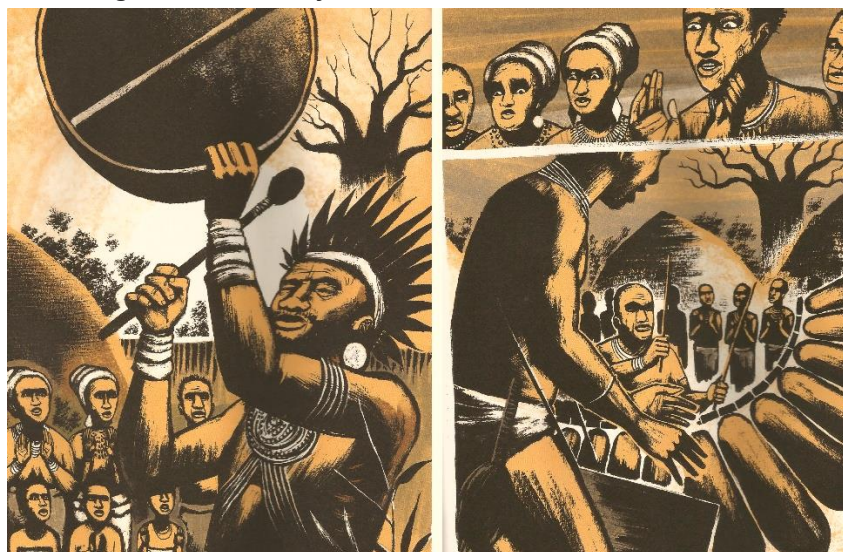
Outra ocasião em que as tradições africanas são explicitamente marcadas ocorre na festa de recepção de Simba e Jumaní, marinheiros que retornavam, enfim, à aldeia, momento em que, embalado pela música, Simba sente que a “África estava [o] recebendo de volta” (2022, p. 52):

Mas aprendi que todo povo africano gosta de festa, sempre com canto, dança e muita comida. [...] Porque nós, pretos africanos, cantamos e dançamos em todos os momentos da vida e a vida toda. E nisso, vamos do nascimento, passando pelos festejos de entrada em novas etapas da vida, pelas festas de semeadura e colheita, até a morte, que é a passagem para um outro tipo de existência.

Dançar, para nós, é botar o corpo em movimento, em vibração, junto com as forças invisíveis que movimentam o universo (2022, p. 47).

Pode-se afirmar que o momento de retorno às tradições da dança e da música simbolizam o ponto alto da narrativa de Simba, pois representam seu momento de maior conexão com a terra antes de sua captura por traficantes de escravos, que ocorre algumas páginas à frente, quando se inicia “a mais triste viagem de [sua] vida” (2022, p. 54). Algumas das ilustrações mais belas da obra são aquelas que retratam o envolvimento da música, do batuque, do coro de vozes:

Figura 15 – Descrição visual do encantamento da música



Fonte: Lopes e D'Saete (2022, p. 48-51)

Paradiso e Gonzalez (2014, p. 334), discorrendo sobre as significações do tambor em poemas de Oliveira Silveira, classificam-no como o “símbolo máximo” da religiosidade africana, permitindo uma espécie de comunicação entre os homens e as entidades divinas: “É importante pontuar que o atabaque é um símbolo essencial para as religiões de matriz africana, pois o som que este objeto produz contém o poder de invocar os deuses africanos, sejam eles *orixás*, *nkisses* ou *voduns*”. Mais adiante, os autores ressaltam o caráter transformador, purificador das vivências desses rituais: “Assim, tal grupo entra em contato com as divindades em um momento de sublimação ao sagrado, isto é, abandonam o mundo externo para vivenciar suas raízes religiosas” (2014, p. 335). Pela representação honesta e pouco enviesada ou exotizada, algo permitido em razão da construção da própria personagem de Simba, que não é um herói europeu em termos tradicionais e que não tem a intenção de impor sua cultura em outros povos, Lopes apresenta uma narrativa de aventura que, se passando em tempos das explorações coloniais, não se limita a elas, ou não reproduz suas ideologias; pelo contrário – apresenta-nos um outro lado, novos acontecimentos que correm paralelos, mas profundamente enraizados, no desenrolar da história da colonização.

Embora Simba represente uma masculinidade heroica, ele está distante da masculinidade hegemônica e opressiva dos heróis tradicionais. Escravizado ao início da narrativa, e traficada como escravizado para a América, nos momentos finais do livro, a história de Simba equilibra tragédias embasadas fortemente em acontecimentos históricos e, entre elas, momentos de aventura pelo mar em busca de

seus familiares, separados, ainda em sua infância, ao serem vendidos, todos eles, como escravos. No entanto, apesar do final contundente – da última e pior viagem feita por Simba –, o autor escolhe ressaltar outras facetas positivas e aventureiras da trajetória do herói. No centro de sua história, está a recuperação do contato com sua família e sua transição de infante para homem adulto, ainda que seu percurso seja repleto de aventuras marítimas em lugares diferentes do oriente africano e neste ponto a narrativa tecida por Lopes se aproxima dos romances de aventura, com seus episódios de viagens, explorações e conflitos.

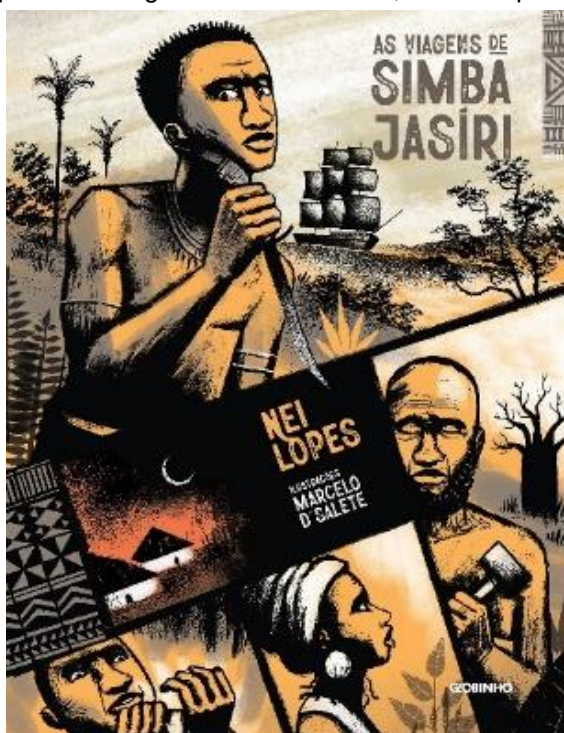
Nessa intenção de recontar histórias e compor uma narrativa de aventura, as ilustrações magistrais do quadrinista e ilustrador Marcelo D'Saete corroboram para a sensação rítmica, ágil, tátil e dramática dos acontecimentos. As ilustrações são feitas em traços carregados, em preto e branco sobre uma cor de fundo. Por outro lado, o mesmo estilo, aplicado às cenas pacíficas e cotidianas, reflete um olhar sensível e seguro do que representa e de como o faz. Gomes (2019) assim define o projeto estético-crítico que permeia a produção de D'Saete:

Desde o ponto de vista narrativo, suas obras trazem uma miríade de personagens cujos rostos e ações dão concretude aos debates por ele sugeridos, **ao incorporarem os desafios, resistências e dilemas históricos vividos pela população negra e sentidos na pele**. Tal ênfase nas trajetórias de tantos personagens que vêm e vão e se entrecruzam ao longo das páginas das HQs sinaliza para uma narrativa que, a princípio descontínua e marcada por algo próximo àquilo que historiadores classificariam de micro-história, percebe certa integração entre essas experiências a partir da condição racial que atravessa suas histórias e trajetórias pessoais (2019, p. 188, grifo meu).

Ainda que o apontamento de Gomes reflita os trabalhos de D'Saete enquanto autor-ilustrador (quadrinista) de suas próprias obras, há uma conexão entre o projeto construído por Nei Lopes e a o projeto artístico de D'Saete enquanto artista comprometido com incorporar vivências da população negra nas artes produzidas.

A capa apresenta quatro personagens negras em posição de destaque, orquestrada à maneira de uma história em quadrinhos e indica o caráter de aventura que perpassa a história. Vê-se fragmentos de cenário, indicações das viagens e vislumbres dos complexos sentimentos enfrentados por cada um dos personagens tirados de suas antigas vidas:

Figura 16 – Capa de *As viagens de Simba Jasíri*, ilustrada por Marcelo D’Saete



Fonte: Lopes e D’Saete (2022)

As personagens presentes na capa são Simba (acima), seu pai (canto direito), sua irmã (centro inferior) e seu irmão (canto esquerdo), retratando, portanto, as viagens de Simba para recuperar o contato com seus parentes e reestabelecer suas ligações familiares. A ilustração da capa indica não se tratar especificamente de uma história de aventura e navegações marítimas – implicado pelo “viagens” do título –, mas coloca o foco na busca familiar que Simba empreende, núcleo principal do que conta, além de constituir, visualmente, uma sensação de “episódios” a serem relatados. Por outro lado, a imagem das caravelas, ao fundo, prenuncia o momento histórico possível em que a história se ambienta: a época das navegações europeias.

A figura de Simba é heroica e imponente, algo raro não só na representação negra em geral, mas, principalmente, na representação dos negros nos quadrinhos. O estilo quadrinista de Saete, e a representação que faz do negro, são revolucionárias por permitirem um vislumbre pouco estigmatizado dessas figuras. Ao discorrer sobre um dos poucos heróis negros presentes nos quadrinhos, Pererê, criado por Ziraldo, Chinen aponta uma incoerência por trás desse emblemático herói: “Ou seja, o negro mais famoso dos quadrinhos brasileiros é alguém que não existe [no sentido de ser uma figura folclórica], que não serve de modelo ou ideal ao leitor negro” (2019, p. 113-114). Como lembrado por Cirne (1982 apud Chinen, 2019, p. 114-115), “No Brasil, o que nos parece bastante grave para um país que oficialmente não reconhece o

preconceito racial, os heróis negros são exceções, nem sempre honrosas [...]. A verdade é que nossa galeria de personagens negras é bastante pequena”. Isso reforça a necessidade da criação e da representação de figuras heroicas que estejam inseridas em narrativas até então brancas, eurocêtricas e, a partir dela, teçam a pluralidade de outras histórias, com outros personagens e outras vivências.

Da mesma forma com que contribuem para a representação dos bons momentos da narrativa, quando essa se volta para os temas relacionados à escravização, as imagens e o traço de Marcelo D’Saete intensificam sua carga dramática, representando o desespero, o sofrimento e o pesar que recai sobre Simba após ser capturado. Neste cenário de agonia, o fundo da imagem torna-se azul, frio; as sombras se avivam – lembrando os tons frios que retratavam o isolamento e a solidão de *Pretinha de Neve* na ilustração de Rubem Filho. O contraste se avoluma; visualmente, é estabelecido um diálogo com a descrição do narrador quando é capturado:

Figura 17 – Retrato dos porões dos navios negreiros



Fonte: Lopes e D’Saete (2022, p. 59)

Encarcerado neste “navio fantasma”, Simba Jasíri realiza sua última viagem, “a pior da sua vida, pela distância interminável e pela tragédia que representava” (2022, p. 61), possivelmente até a América. Em poucas linhas, o narrador é capaz de sintetizar os horrores vivenciados – trata-se de uma *tragédia* – e a degradação moral, física, espiritual de que foram acometidos os africanos em razão da empresa colonizatória, sedimentando, novamente, a crítica do autor e sua intenção em impedir

que o ocorrido – da forma violenta como ocorreu – seja esquecido ou tenha seu impacto minimizado: “Era a barca do inferno, lotada de seres que já nem se lembravam mais que um dia tinham sido humanos. Que, assim como eu, tinham deixado de ser pessoas para serem simplesmente cargas, embarcadas sem que soubessem para onde” (2022, p. 58).

Como dito no início, após sua captura, a narrativa de Simba se interrompe e a figura do narrador, aquele que ouviu a história de Simba em um sonho, aparece. Este último capítulo de *Simba* sedimenta a denúncia do autor quanto aos horrores da escravização e seu posicionamento (simultaneamente de defesa de uma mudança no discurso histórico e de celebração da sobrevivência do povo negro, o qual conquistou, enfim, sua liberdade), além de ampliar a aparição dos *griots* na história e sua importância para as tradições africanas, pensando, especificamente, no compartilhamento de histórias do passado que impeçam que o ciclo de esquecimento e silenciamento se repita mais uma vez. Embora a obra termine com a captura de Simba e sua última travessia marítima, o narrador é esperançoso. Quem assume a voz, ao final, é um narrador que não se identifica enquanto Simba, mas que se vê diretamente conectado a ele: “Mas nós nos libertamos e recuperamos nossa condição de seres humanos” (2022, p. 61). A partir dessa frase, o narrador dialoga diretamente com um público-alvo negro (Duarte, 2008) que compreende o percurso histórico que os levou até ali. Capturados, no passado, sim, mas libertos e novamente humanos na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, em sua introdução, semeou uma série de questionamentos norteadores de suas análises. Muitas delas encontraram respostas satisfatórias, espera-se, enquanto outras, embora deparadas com respostas tecidas, ainda deixam espaço para questionamentos, acréscimos, notas de rodapé, contra-argumentações de um possível leitor.

Como anunciado no início, buscou-se, aqui, tecer uma análise de formas de construção do protagonismo negro e de novas representações de infância a partir do uso da intertextualidade, estabelecendo, assim, um diálogo entre novas vozes e velhos discursos literários. Quanto aos objetivos específicos, elencaram-se dois: a análise das ilustrações, principalmente nos contos de fadas adaptados, e os processos intertextuais específicos que se desenvolveram nas obras, conforme as intenções de cada autor.

A primeira das ponderações levantadas pela introdução e que foi respondida no decorrer do trabalho está relacionada à consideração da intertextualidade como mecanismo de subversão da tradição literária canônica. Conforme evidenciado pelas análises, a intertextualidade provou-se uma estratégia argumentativa para que esse objetivo fosse alcançado, sendo que a força do argumento construído aumentou-se gradualmente em cada uma das obras analisadas. Logo, o principal ponto de contato entre as obras diz respeito a uma tentativa de cada um dos autores de reconstruir um paradigma literário em relação às personagens negras e, entre os muitos mecanismos, lançam mão da intertextualidade. Em razão da complexidade de cada um desses processos (menor na adaptação de Agostinho e Coelho e maior na obra de Nei Lopes) é que as obras foram organizadas na arquitetura do trabalho, de forma a mostrar um panorama geral dos recursos intertextuais e da diversidade que esses recursos podem atingir na literatura infantojuvenil (sempre consciente de que a análise de três obras não esgota a pluralidade do gênero ou das formas de subverter esse paradigma).

Assim, é possível concluir que a inscrição de personagens e vozes negras no cerne de histórias conhecidas, como visto nas adaptações literárias, obtém efeitos antirracistas condizentes com a faixa etária do público leitor que as consome. O que se quer dizer com isso? Que as obras alcançam a intenção inicial de ampliar o horizonte de expectativas do leitor quanto às personagens representadas e estimular,

desde o início, uma visão crítica sobre o que se escolhe ou não representar na/pela literatura. A mediação do professor é necessária, sim, para que os efeitos sejam percebidos e para que muitas nuances contidas nas obras sejam capturadas, mas ambas, a seu modo, constroem novas representatividades que colocam a criança negra em protagonismo e a representam em cenários diversos, quer em mundos fictícios no norte do Brasil, quer em mundos fictícios no continente africano. Nesse contexto de leitores em formação, as ilustrações é que certamente carregam o grande poder de delinear novas expectativas nos leitores, pois é a partir delas que os leitores passam a ter contato com representações visuais da negritude que não se pautam em estereótipos ou construções racistas do negro.

De forma comum às duas obras, veem-se autores que empregam, entre outros elementos, a adaptação de histórias canônicas eurocêntricas como mecanismo de construção do protagonismo negro nas narrativas, destituindo-as dos estereótipos colocados pela branquitude, o que configuraria, aqui, algo que considero enquanto uma construção do protagonismo pelos modelos narrativos escolhidos, fundamentados em procedimentos intertextuais.

Nota-se, portanto, que há uma intenção dos autores ao escolherem adaptar um texto literário – não apenas o fato de se escolher adaptar uma obra, mas qual obra se escolhe e quais alterações se fazem. Seja por questão de vocabulário, até em questões de cenário (momento histórico, localidades geográficas, visando a transpor determinada obra para uma cultura mais próxima daquela conhecida pelos leitores etc.), ou no caso destas obras, de uma transposição do cenário aliado a um forte cunho identitário e antirracista, ou seja, uma adaptação dessas histórias clássicas para o universo particular das crianças brasileiras (por exemplo, pela combinação de elementos folclóricos com a realidade social e geográfica da Amazônia), por exemplo. Obviamente, nenhuma adaptação é livre de uma intenção norteadora por detrás de seu projeto de feitura, mas uma simples adaptação não garante a qualidade da obra – há de ser bem-feita

Em relação à *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, algo interessante de se notar, retornando novamente ao texto da contracapa e às considerações críticas de Macêdo (2019), é que um dos questionamentos colocados pelo paratexto é o seguinte: “Mas... e se Perrault, Andersen e Grimm tivessem nascido no Brasil? Como seriam os seus contos?”. A premissa é, por si só, bastante interessante: quais seriam os contos populares coletados por figuras como essa em terras brasileiras?

Certamente, não as narrativas europeias que foram escolhidas pelos autores para a construção da adaptação, mas isso não é suficiente para desacreditá-la em seu propósito maior de revisionismo do cânone e do imaginário coletivo no que diz respeito a princesas e personagens dos contos de fadas. Novamente, reforça-se que a construção visual do protagonismo negro, por meio das ilustrações, bem como a transposição da história para terras brasileiras, é, em essência, um movimento interessante e profícuo. Evidentemente, ao contrário de outras obras da mesma coleção, em *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, a intenção motivadora é muito mais geográfica do que centrada na cultura e história afro-brasileiras.

Pretinha de Neve, por sua vez, amplia o panorama das adaptações literárias enquanto combate ao discurso eurocêntrico e o faz com apoio do humor e da paródia. Nesta obra, diferente do que se percebeu na leitura de *Chapeuzinho Vermelho*, a intenção crítica torna-se evidente nos mecanismos intertextuais e metalinguísticos empregados pelo autor, bem como na utilização do humor para vencer a atmosfera distante, inatingível, imutável dos contos de fadas. *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* é uma obra que, por meio do humor, constrói uma paródia que escancara os mecanismos de adaptação e o “contrato imaginativo” dos contos de fadas, provocando o leitor sem que se distancie dos pilares clássicos da história na qual se apoia.

Quanto à intertextualidade, a análise das obras corroborou o apontado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e por Allen (2022) em relação à ligação intrínseca existente entre intertextualidade e as questões culturais e sociais. Opta-se pela adaptação de certas histórias, em detrimento de outras, por razões culturais e sociais; escolhe-se rever e reparar o discurso historiográfico e colonial por razões culturais, sociais e históricas. Não se trata de um movimento de se sujeitar sem qualquer viés críticos a textos da chamada “Tradição”, mas de questioná-los e utilizá-los como mecanismo para embasar o próprio questionamento. Ou seja, a relação com a tradição simultaneamente reveste as novas obras de uma possibilidade de disseminação entre leitores e de uma certa autoridade: são obras que, apoiadas em um argumento de autoridade (a própria tradição literária), utilizam-na de forma a ampliar o que a constitui.

Curiosamente, notou-se, nas três obras, intertextualidade com obras que possuem relação com a tradição oral. Os contos de fadas, obviamente, advêm de tradições orais, enquanto *Mil e uma noites* traz em seu centro uma narradora

contadora de histórias que o fio a costurar todas as outras janelas fictícias que abre. E por que essa ênfase nas narrativas orais? Segundo Fonseca e Costa (2020, p. 6), “A narração oral é uma das formas mais antigas usada pelas comunidades ancestrais para a perpetuação da herança, é um meio para que as tradições sejam reavivadas e ressignificadas”. Portanto, as narrativas orais (o ato de narrar) está diretamente associado à sobrevivência e à memória, além da responsabilização de construir um determinado universo compartilhado por uma coletividade: fabrica-se uma realidade que, pela contação, sedimenta-se, ganha força. Este papel de construção de uma herança e de uma tradição são feitos, nos dias de hoje, principalmente pela cultura escrita. Se narrar permite a criação de novos espaços a serem propagados, a coleção “De lá pra cá”, a obra de Rubem Filho e a narrativa de Lopes objetivam a criação de um universo a ser compartilhado não só pelas crianças brancas, mas também, e finalmente, por uma coletividade antes marginalizada e relegada a conviver com imagens e descrições estereotipadas.

Quanto à obra de Nei Lopes, reforça-se sua aproximação à literatura afro-brasileira, por uma série de razões elencadas no decorrer do trabalho, como o trabalho com a linguagem, a temática ligada à ancestralidade, o revisionismo do discurso historiográfico e a construção de uma narrativa de aventura que coloca a personagem negra em posição heroica de protagonismo. Há, na obra de Lopes, uma complexidade estética, crítica, social e artística que permite colocá-la neste campo. Conclui-se, como Duarte, que se está diante de

[...] uma produção que está *dentro* da literatura brasileira, porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas, gêneros e processos (procedimentos) de expressão. Mas que está *fora* porque, entre outros fatores não se enquadra na “missão” romântica, tão bem detectada por Antonio Candido, de instituir o advento do espírito nacional. Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar [...] ao da literatura brasileira canônica: o de edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afro-descendentes, uma escritura que não seja apenas a da sua expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização (Duarte, 2008, p. 22).

A obra de Nei Lopes, voltada a um público juvenil, tem uma maior extensão em termos de números de páginas e da quantidade de texto, dada a maturidade esperada dos leitores; trata-se de uma narrativa de mais fôlego. Diferente das obras adaptadas, *Simba Jasíri* não emprega como base de sua história uma narrativa direta, um texto-fonte, mas uma série de discursos históricos, coloniais, literários para tecer uma

narrativa que representa, de forma única, um protagonista herói negro em situações de aventura e exploração de um território já tão explorado, de forma incoerente, por escritas imperialistas. Nessa obra, a importância do ponto de vista na seleção de obras para se construir a relação intertextual se torna ainda mais evidente: por ser um crítico apaixonado por História e pelos estudos culturais, Nei Lopes, com frequência, alinha seu projeto estético a um projeto de revisionismo histórico e de questionamento das tradições. Ao optar por dialogar com narrativas de aventura, ele o faz para apontar suas inconsistências e também para criar uma narrativa de aventura com protagonismo negro e com temática africana; ao optar por se relacionar com o personagem das *Mil e uma noites*, ele o faz para, simultaneamente, explorar a relação histórica entre árabes e povos africanos e, também, delinear a figura de seu herói a partir das diferenças que estabelece com o herói da narrativa oriental.

Através da manipulação de histórias clássicas e de outros textos da tradição (histórica ou literária) e da inserção do protagonismo negro nessas histórias, os autores configuram uma forma cultural de resistência; mostram, pelo verbo e pela imagem, que as histórias clássicas de aventura, magia ou fantasia, por exemplo, não precisam ser apenas povoadas por protagonistas brancos.

REFERÊNCIAS

- ADORO Cinema. “**Branca de Neve e os Sete Anões**”. c2024. 1 imagem. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-27524/>. Acesso em 15 jul. 24.
- A PEQUENA Sereia. Direção: Rob Marshall. Produtor: Walt Disney Pictures; Lucamar Productions; Marc Platt Productions. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures. 2023. 1 DVD (135 min.).
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **A pequena sereia**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.
- AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.
- ALLEN, Graham. **Intertextuality**. 3. ed. Nova York, NY: Routledge, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Miriam. Cadernos Negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado. *In*: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Poéticas afro-brasileiras**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Editora PUC Minas, 2012. p. 221-240.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- LIVRO das Mil e uma noites. Tradução de Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Biblioteca Azul, 2018. v. 3.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance III**: o romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2019. 144p.
- BARTHES, Roland. **Inéditos**: teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. v. 1.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Poemas malungos - Cânticos irmãos**. 172 f. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. (org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 77-92.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. *In*: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro Edições: São Paulo, 2011.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A adaptação literária e formação de leitores. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). **Leitura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

CARVALHO, Maria da Conceição. Indústria cultural e literatura infantil. **REB – Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 189-196, jul./dez. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/38280>. Acesso em: 10 set. 23.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. A adaptação dos clássicos. *In*: PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (org.). **À roda da leitura**: língua e literatura no jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004a.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. O conto de fadas, imemorável patrimônio da humanidade. *In*: PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (org.). **À roda da leitura**: língua e literatura no jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004b.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. Literatura juvenil brasileira no horizonte (2008-2019). *In*: ROCHA, Dheiky do Rêgo Monteiro; MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios; CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias (org.). **Livro juvenil**: estética, crítica e experiência literária. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

CHINEN, Nobu. **O negro nos quadrinhos do Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

COELHO, Isabel Lopes. **A representação da criança na literatura infantojuvenil**: Rémi, Pinóquio e Peter Pan. São Paulo: Perspectiva, 2020.

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

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil. **Jornal do Alfabetizador**, ano VIII, n. 44, 1996.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. Eterna Caperucita: la renovación del imaginario colectivo. **CLIJ**: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, ano 9, n. 87, out./1996, p. 8-19. Disponível em: <https://bit.ly/3ROZFQx>. Acesso em: 30 nov. 2023.

COSTA, Maria Rosane Alves da. Personagens negras na literatura infantojuvenil: analisando a figura da princesa negra no conto pretinha de neve e os sete gigantes (2013). **Revista Crioula**, [S. l.], n. 25, p. 65-83, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/170396>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CUTI, Luiz Silva. "O leitor e o texto afro-brasileiro" *In*: FIQUEIREDO, Maria do Carmo Lana; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Mazza Edições, 2002. p. 19-36.

CRANE, Walter. **Little red riding hood**. Ilustrações do autor. Londres: George Routledge & Sons, 1875. Disponível em: <https://library.si.edu/digital-library/book/littleredriding00cran>. Acesso em: 13 jan. 24.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil – Seminário de Literatura Infantil e Juvenil**, 2007.

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 10 ago. 22.

DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a Literatura Brasileira Afro-descendente. *In*: SCARPELLI, Marli Fantini; DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Poéticas da Diversidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

DUTRA, Aline da Silva. **O protagonismo negro nos contos de fadas modernos**. 2017. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2017.

DUTRA, Aline da Silva; DEBUS, Eliane Santana Dias. O protagonismo negro nos contos de fadas modernos. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 69–83, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/56432>. Acesso em: 10 jul. 2024.

EAGLETON, Terry. **Literary theory**: an introduction. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 2003.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-representação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**: cultura afro-brasileira, ano 1, n. 1, p. 52-57, ago. 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 25 out. 2022.

FILHO, Rubem. **Pretinha de neve e os sete gigantes**. Ilustrações do autor. São Paulo: Paulinas, 2013.

FONSECA, Thaila Bastos da; COSTA, Veronica Prudente. Narrativas amazônicas: representações do mito do boto nas narrativas dos moradores antigos da comunidade da missão Tefé-Amazonas. **INTERThesis**, Florianópolis, v. 17, p. 01-19, 2020.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte, MG: Edições Viva Voz, 2010.

GODOY, Maria Carolina de; ARAUJO, Susylene Dias de. (org.). **Novas vozes da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Todas as Musas, 2021.

GOMES, Ivan Lima. Imaginando uma outra história da resistência negra: entrevista com Marcelo D'Saete. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 21, n. 39, p. 117-124, jul./dez. 2019.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhelm. **Sneewittchen / [Jakob und Wilhelm Grimm.] Gezeichnet von Franz Jüttner. - (Scholz' Künstler-Bilderbücher ; 6)**. Mainz: Scholz, 1905. Disponível em: https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00000165. Acesso em: 17 jul. 24.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri/PUC-Rio, 2016.

HARTMAN, Saidiya. O tempo da escravidão. **Periódicus**, Salvador, n. 14, v. 1, p. 242-262, nov/2020-abr/2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/42791>. Acesso em: 25 out. 2022.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

HUTCHEON, Linda. A intertextualidade, a paródia e os discursos da História. *In*: HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 163-182.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** (USP), São Paulo, n. 28, p. 91-99, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>. Acesso em: 04 mai. 2022.

IWAI, Marcia Miyuki. **O romance de aventura europeu e a construção do outro: uma análise de *O mundo perdido* (1912), de Arthur Conan Doyle**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

JAROUCHE, Mamede Mustafa. O prólogo-moldura das Mil e uma noites no ramo egípcio Antigo. **Tiraz**, São Paulo, v. 1, p. 70-117, 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlo/tiraz/index.htm>. Acesso em: 30 nov. 2008.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo, Ática, 1986.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

LEISHMAN, Donna. Conto exemplar: estórias feitas e distribuídas através da internet. **MATLIT: Materialidades da Literatura**, v. 6, n. 3, p. 105-114, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_6-3_9. Acesso em: 13 jan. 2024.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LITERAFRO. **Nei Lopes**. [S.l.], 06 fev. 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/343-nei-lopes>. Acesso em 15 jul. 2024.

LOGAN, Mawvena Kossi. **Narrating Africa: George Henty and the Fiction of Empire**. Nova York/Londres: Garland Publishing, 1999.

LOPES, Nei. **As viagens de Simba Jasíri**. Ilustrações de Marcelo D'Saete. Rio de Janeiro: Globinho, 2022.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África: séculos XVI a XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. v. 2.

LUIZ, Tiago Marques; GUIMARÃES, Iza Lopes; FERREIRA, Nilton César. Articulação entre tradução, adaptação, intertextualidade e paródia. **Open Minds International Journal**. São Paulo, vol. 2, n. 1, p. 54-67, jan./abr. 2021.

MACÊDO, Jhennefer Alves. **Princesas negras**: as adaptações dos contos europeus na literatura infantil com temáticas afro-brasileiras. 2019. 162 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique; GRESILLON, Almuth. Polifonia: polifonia, provérbio e desvio. Tradução de Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. In: MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, tradução de Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 171-186.

MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda (org.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 53-77.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, Marilene Carlos do Vale. A figura do griot e a relação memória e narrativa. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (org.). **Griots**: culturas africanas: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009. p. 148-156.

MEYER, Susan E. **A treasury of the great children's book illustrators**. Nova York: Abradale Press/Harry N. Abrams, Inc, 1987.

MORAES, Fabiano. **Chapeuzinho Vermelho na escola**: mil anos de história. Petrópolis: Vozes, 2022.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**: seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

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

PAES, José Paulo. As dimensões da aventura. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Os preferidos do público**: os gêneros da literatura de massa. Petrópolis: Vozes, p. 65-75, 1987.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

PARADISO, Silvio Ruiz; GONÇALEZ, Deyse Natali. O 'tambor' como símbolo metonímico da identidade afro-brasileira, na poesia de Oliveira Silveira. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 19, n. 2, p. 327-346, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/3071>. Acesso em: 04 mai. 2022.

PASCOLATI, Sonia. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum**, v. 39, n. 3, p. 245-253, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/35642>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PEREIRA, Lucas Carvalho. **Os contos de fadas e suas atualizações**: diálogos e práticas teatrais em sala de aula. 2021. 34 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas). Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

PERROT, Michelle. (org.). **História da vida privada, vol. 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. v. 4.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RACKHAM, Arthur. **Little Red Riding Hood**. 1909. Caneta, tinta e aquarela sobre quadro. Disponível em: <https://collections.artsmia.org/art/9098/little-red-riding-hood-arthur-rackham>. Acesso em: 12 jan. 24.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS FILHO, Osmar Gonçalves dos. O discurso histórico como maquinaria de exclusão: um diálogo entre Benjamin e Foucault. **Cadernos Benjaminianos**, n. 3, Belo Horizonte, p. 98-104, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/5328>. Acesso em: 04 mai. 2022.

ROSA, Guimarães. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DAVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011. *E-book*.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANDERS, Julie. **Adaptation and appropriation**. 2. ed. Nova York, NY: Routledge, 2016.

SANDRONI, Laura. A década de 1970 e a renovação da literatura infantil e juvenil. *In*: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 218-230.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Isabela Maira. **Identidade racial na infância**: o papel das representações literárias. 2022. 22 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, Edmacy Quirina de; PEREIRA, Reginaldo Santos; ANDRADE, Fábio Santos de. Literatura infantil e relações étnico-raciais: releituras decoloniais de contos clássicos com personagens negros. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 18, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/74806>. Acesso em: 11 jul. 2024.

WALTY, Ivete Lara Camargo; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Infância e educação civilizadora na literatura brasileira. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 221-231, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16168>. Acesso em: 17 jul. 2023.

YENIKA-AGBAW, Vivian. **Representing Africa in children's literature**: old and new ways of seeing. Nova York, NY: Routledge, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: 2014.

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

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. *In*: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori (org.). **Literatura infantil**: emancipação e autoritarismo. São Paulo: Ática, 1987. p. 3-24.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: emancipação e autoritarismo. São Paulo: Ática, 1987.