

O que será que existe do outro lado? Imagens da ausência na literatura infantil

What is on the other side? Images of absence in children's literature

¿Qué puede haber al otro lado? Imágenes de la ausencia en la literatura infantil

ADRIELI APARECIDA SVINAR OLIVEIRA¹

CHRISTIANE SILVEIRA BATISTA²

EVELIN GOMES DA SILVA³

RESUMO: Considerando o papel da literatura na formação do indivíduo, o objetivo deste trabalho é realizar uma leitura crítico-interpretativa de como a ausência, entendida a partir dos temas de fronteira (MARTHA, 2010), pode ser abordada na literatura infantil para dar forma a emoções e sentimentos do universo da criança. *Menina amarrotada* (2013), de Aline Abreu, e *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo, constituem o corpus literário elegido para esta análise, em que acompanhamos a emancipação dos personagens e a instauração do processo de identificação entre crianças leitoras e os seres do mundo ficcional, responsável por propiciar aos receptores a possibilidade de refletir sobre sua condição e elaborar sua imagem como seres no mundo. Para tanto, além de Martha (2010), utiliza-se como aporte teórico as contribuições de Bettelheim (1978), Turchi (2004), Petit (2019), entre outros. Espera-se, assim, ampliar as discussões sobre os temas de fronteira nas narrativas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; crianças; temas fronteiriços.

ABSTRACT: Considering the role of literature in the formation of the individual, the objective of this work is to perform a critical-interpretative reading of how absence, understood from the frontier themes (MARTHA, 2010), can be addressed in children's

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
2. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).
3. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

literature to shape emotions and feelings of the child's universe. *Menina amarrotada* (2013), by Aline Abreu, and *Pai Francisco* (2015), by Marina Miyazaki Araujo, constitute the literary corpus chosen for this analysis, in which we follow the emancipation of the characters and the establishment of the identification process between child readers and the beings of the fictional world, responsible for providing the receptors with the possibility of reflecting on their condition and elaborating their image as beings in the world. To this end, in addition to Martha (2010), the theoretical contributions of Bettelheim (1978), Turchi (2004), Petit (2019), among others, are used. Thus, it is hoped to broaden the discussions on the frontier themes in children's narratives.

KEYWORDS: Reading; children; border issues.

RESUMEN: Considerando el papel de la literatura en la formación del individuo, el objetivo de este trabajo es realizar una lectura crítico-interpretativa de cómo la ausencia, entendida desde la perspectiva de los temas fronterizos (MARTHA, 2010), puede ser abordada en la literatura infantil para dar forma a emociones y sentimientos desde el universo del niño. *Menina amarrotada* (2013), de Aline Abreu, y *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo, constituyen el corpus literario elegido para este análisis, en el que seguimos la emancipación de los personajes y el establecimiento del proceso de identificación entre los niños lectores y los seres del mundo ficcional, responsables de proporcionar a los destinatarios la posibilidad de reflexionar sobre su condición y elaborar su imagen como seres en el mundo. Para ello, además de Martha (2010), se utilizan como aporte teórico las contribuciones de Bettelheim (1978), Turchi (2004), Petit (2019), entre otros. De esta manera, esperamos ampliar las discusiones sobre los temas fronterizos en las narrativas infantiles.

PALABRAS CLAVE: Lectura; niños; temas fronterizos.

INTRODUÇÃO

“Existe, assim, uma outra função essencial da linguagem, além da designação das coisas em sua presença: nomear a ausência.”
(PETIT, 2017, p. 80)

O livro *Menina amarrotada* (2013) foi escrito e ilustrado por Aline Abreu; já *Pai Francisco* (2015) é de autoria de Marina Miyazaki Araujo, ilustrado por Marcus Vinícius Vasconcelos. A ausência é tema comum de ambas as produções, e neste texto será analisada pelo viés dos temas de fronteira. Assim, busca-se averiguar os

elementos narrativos que permitem a compreensão dessa problemática nas duas obras, para entender como são tratados pela literatura infantil e de que forma interagem com o leitor, possibilitando sugestões de organização de sua existência.

No percurso deste texto, primeiramente será apresentada uma breve contextualização da trajetória da literatura infantil brasileira, desde quando predominava o modelo pedagógico e o ideal adultocêntrico. Em seguida, serão ponderadas as novas perspectivas da literatura voltada para esse público. Já a análise das obras parte de uma situação-problema inicial, passando pela maneira como os personagens lidam com os conflitos ao momento em que chegam ao “outro lado”, à emancipação.

No decorrer do trabalho, a relação da literatura infantil com outros elementos narrativos também será comentada. Destaca-se a ilustração como um fator importante para o diálogo entre leitor e obra, contribuindo para a construção de sentidos do texto e para a inserção dos leitores no mundo narrado. Nas obras escolhidas, o adulto não é mais encarado como “dono da verdade”, situando-se acima de qualquer julgamento, mas a voz da criança é valorizada por meio de linguagem coloquial, com frases curtas, simples e objetivas, valorizando e estimulando a passagem de fases rumo à sua maturidade e à maior compreensão do mundo exterior.

TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Segundo Lajolo e Zilberman (2006), a literatura infantil europeia iniciou-se às vésperas do século XVIII, com a publicação de *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, em 1697. Já a literatura infantil brasileira surgiu por volta do século XX, embora durante o século anterior tenham sido publicadas obras esparsas destinadas às crianças. A implementação da Imprensa Régia no Brasil, em 1808, contribuiu para que se iniciasse a publicação de livros para esse público, mas foi depois da Proclamação da República, com as intensas transformações no país, que o momento se tornou propício para o aparecimento da literatura infantil.

A escola foi extremamente importante para a passagem da população rural para a urbana. Por ser a escola a instituição em que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância, em termos de valores ideológicos, habilidades, técnicas e conhecimentos, “[...] é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática em particular ao público infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 25).

Nesse início, a literatura infantil se apropria de obras destinadas a outros fins: “[...] aos leitores adultos, gerando adaptações; aos ouvintes das narrativas transmitidas oralmente, que se convertem nos contos para crianças; ou ao público de outros países, determinando, nesse caso, traduções para a língua portuguesa” (ZILBERMAN; 2005, p. 18). Além disso, as obras eram destinadas à escola, pois foi durante a ascensão da burguesia que a educação ganhou maior atenção, tendo em vista que a criança ganha maior visibilidade por representar uma “continuidade”, sendo necessário investir em sua formação.

Por ter tido uma relação estreita com a escola, a literatura infantil aliou-se ao ensino e tornou-se seu instrumento, cujas motivações educativas eram prioridade sobre as literárias. De cunho altamente moralizante, a literatura era meio de transmissão de valores que visavam educar principalmente pela transmissão de normas, incutir atitudes vistas como adequadas e pregar obediência. A criança era vista como um adulto em miniatura, cuja infância, por ser um período de imaturidade, deveria ser encurtada o máximo possível. “Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas” (COELHO, 2009, p. 23).

Por muito tempo, a literatura infantil também foi infantilizada e tomada como inferior às demais literaturas. Não obstante, desde o fim do século passado se nota um movimento na direção de ela ser entendida para além de rótulos, prezando por qualidade estética e sendo reconhecida em importância para a formação e a humanização do futuro adulto.

NOVAS PERSPECTIVAS

Em termos de produção literária infantil mais recente, o gênero ocupa um espaço importante no mercado. Os estudos sinalizam para a superação do modelo pedagógico e para a valorização da criança, vista como um ser em formação, e consequente valorização do seu universo, com suas complexidades específicas. Porém, Maria Zaira Turchi (2004) chama a atenção para a natureza ambígua e problemática do lugar ocupado pela literatura infantil e para a necessidade de se encontrar um campo teórico adequado para discuti-la.

Tal questão é complexa porque envolve não apenas o fenômeno artístico nas obras infantis, mas confronta as categorias estéticas com o delineamento do infantil. Para Turchi (2004), a discussão do estético está ligada a uma ética do imaginário,

em que há uma criança leitora e um escritor adulto buscando uma ponte de significados. Na literatura infantil, o estético precisa estar integrado a uma ética que inclua a alteridade e o diálogo. Dessa maneira, escrever para crianças não tem a ver com o domínio de técnicas preenchedoras de rótulos, “[...] mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma ética de uma troca significativa em que o leitor se sinta tomando parte do mundo da literatura” (TURCHI, 2004, p. 38).

Logo, são pertinentes produções estéticas em que a criança se reconheça, sem que a autoridade, a influência e a ideologia do adulto se sobressaiam. Para isso, o escritor deve buscar maneiras de estabelecer conexões entre suas vivências como adulto e o horizonte de expectativas da criança que lê: “[...] conciliar a contradição de ser ele mesmo e de ser o outro que ele já foi, e só pode voltar a ser no jogo ficcional por meio da memória e da imaginação” (TURCHI, 2004, p. 39).

Uma questão relevante a respeito das obras infantis, e que interessa para a análise das obras escolhidas neste trabalho, é a contribuição dos elementos não verbais. Tal como os adultos, a criança está em contato com diferentes mundos e precisa de diferentes narrativas para dar conta dessa diversidade. Nesse sentido, a presença de várias linguagens possibilita conexões com outros campos do conhecimento humano.

Isso posto, a ilustração, por ser uma linguagem universal, pode ser compreendida por pessoas de várias idades e lugares, independentemente da decifração de algum código linguístico, o que, no caso da criança não leitora, torna-se um recurso acessível para que ela crie sua interpretação do texto verbal. “A ilustração confere ao livro, além do seu valor estético, o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura criadora” (WERNECK, 1983, p. 119). Destarte, as ilustrações inseridas em um livro colaboram para a criação de uma interpretação singular do leitor, sugerindo pistas enriquecedoras para a imaginação, e contribuem para o desenvolvimento do leitor e de sua percepção do mundo.

Outra questão que figura dentre as preocupações mais recentes da produção literária voltada para crianças tem sido a fuga da infantilização. Essa postura se dá, por exemplo, ao não privar a criança de ter contato com determinados temas, como os temas de fronteira (MARTHA, 2010), gerando uma ruptura da ideia de infância como período sem sofrimentos e/ou pensamentos complexos.

[...] os temas de fronteira em obras para crianças e jovens – compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam

suas angústias, faces diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – a partir da leitura de narrativas contemporâneas (MARTHA, 2010, p. 3).

Ou seja, os temas de fronteira nada mais são do que temas reais a que são expostas crianças também reais, e não as idealizadas frequentemente pelos adultos. Esses temas são vistos e vividos por crianças no mundo todo (infelizmente, em alguns lugares mais que em outros) e não podem ser simplesmente ignorados da literatura feita para crianças. Obviamente não se deve pensar que a literatura infantil seja constituída somente disso, mas que seu escopo não se deve limitar, possibilitando que vários assuntos permeiem suas narrativas, inclusive os temas de fronteira.

Nesse sentido, Alice Áurea Penteado Martha afirma que “Os livros lidos por crianças e jovens, como toda literatura, são espelhos nos quais os leitores recebem, pela percepção estética, situações e sentimentos direta ou indiretamente ligados a questões prementes para o ser humano” (MARTHA, 2010, p. 3). Portanto, a obra de literatura infantil precisa oferecer qualidade estética e apresentar temas e assuntos que permeiam as relações sociais.

Pensando nisso, pode-se traçar um paralelo com a reflexão de Michèle Petit: “[...] penso por exemplo nos adultos que não queriam que as crianças paralisadas folhassem livros nos quais os personagens corriam... para não traumatizá-las. Essas crianças viam-se, assim, proibidas de correr também na imaginação” (PETIT, 2019, p. 125). Apreende-se, então, que se houver insistência em oferecer às crianças somente obras literárias com temas que não as traumatizem, possivelmente essa literatura não conterà muito do que elas vivenciam cotidianamente fora dos livros, o que pode representar um momento necessário de fuga, de devaneio, uma ruptura com o mundo, mas também distanciamento e sentimento de não pertencimento por não haver identificação entre o que se lê e o que se vive.

Desse modo, os temas de fronteira devem integrar obras infantis, pois “[...] os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais” (GREGORIN FILHO, 2016, p. 2). Assim, livros lidos por crianças, como toda literatura, pelo jogo estético, apresentam situações e sentimentos que estão ligados a questões importantes para o ser humano, não havendo motivos para eleger temas e assuntos que não possam constar em livros de literatura infantil, pois, desde que se tenha um cuidado com as peculiaridades do gênero, todos os sentimentos, os desejos, as aspirações e os medos do ser

humano devem fazer parte também do universo literário das crianças, pois elas estão, sim, aptas a dialogar com o texto.

EM FOCO, AS OBRAS

Tendo em vista as premissas expostas anteriormente, de modo a não subestimar a interpretação do público infantil, duas obras literárias – *Menina amarrotada* (2013), de Aline Abreu, e *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo — serão analisadas para explicitar como o texto verbal e o visual dialogam e se organizam de maneira criativa, possibilitando ativar o imaginário da criança leitora e fazendo com que ela interaja com as obras.

MENINA AMARROTADA

Nessa perspectiva de não poupar a criança de assuntos mais delicados, *Menina amarrotada* (2013), escrito e ilustrado por Aline Abreu, trata de maneira poética a ausência do pai na vida de uma menina. A personagem não tem nome na narrativa, o que lhe garante universalidade e identificação, ou seja, essa menina pode ser qualquer criança, em qualquer tempo e lugar, que esteja passando pela mesma situação. O livro é narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente, com linguagem coloquial, próxima da criança, e com ilustrações que dialogam de forma criativa para a construção de sentidos na história.

As primeiras páginas do livro apresentam uma menina brincando em um balanço; as ilustrações são em cores quentes, como o sol amarelo e as flores vermelhas. Na sequência, a imagem representada é de uma ventania, em cores frias — azul e tons de violeta — misturadas a cores neutras — marrom e tons acinzentados.

A próxima imagem é em preto e branco, mostrando o balanço vazio onde a menina brincava, até chegar a uma imagem completamente preta, esfumada, com aparência de vultos. O texto que segue diz: “Do lado de lá era assim: às vezes fazia chuva, às vezes fazia sol. Fazia até tempestade tinha vez. Fazia dia frio. Caiam folhas quando batia o vento seco. Era bom” (ABREU, 2013, p. 7). Essa é a descrição do lugar onde a menina morava. Metaforicamente, pode-se perceber que a menina morava em um lugar comum, como qualquer outro, com dias bons e ruins, felizes e tristes, mas, acima de tudo, era bom.

Nas próximas ilustrações, ainda em preto e branco, está a menina brincando e a mesa posta, com três copos, uma jarra, dois pratos grandes contendo alimentos e

alguns guardanapos, provavelmente representando o núcleo familiar: o pai, a mãe e a menina. A sombra do pai aparece balançando a menina, seguido do texto: “Tinha coisas que não tem em todos os lugares, mas que todo mundo quer. A menina tinha balanço pendurado na árvore e tudo” (ABREU, 2013, p. 11). Nessa imagem, o pai é agigantado, como acontece, comumente, com qualquer criança e sua visão do pai.

Na cena seguinte, o carro do pai está estacionado embaixo de uma árvore, e a figura gigante está com a menina no colo. “O pai da menina viajava sempre. Ia num pé e voltava no outro. Um dia viajou pra longe” (ABREU, 2013, p. 13). Na sequência, é mostrado o pai se afastando em seu carro, e a menina com os braços esticados em sua direção: “A menina teve vontade de mais um abraço e correu, mas o pai já tinha sumido” (ABREU, 2013, p. 15). Então, a imagem de uma nuvem preta, pesada, aproxima-se da menina, e o vento sopra forte. E surge seu pensamento: “E se ele não voltar?” (ABREU, 2013, p. 17). Mais uma vez o tom das cores se alterna, e a menina está em cima do que parece ser uma pedra, com um longo caminho atrás de si, que leva até sua casa. A menina, o caminho e a casa são da mesma cor, em tom de cinza, sobrepostos a um plano de fundo marrom, que se assemelha a um papel amassado. “E foi assim que, pela primeira vez, a menina amarrotou” (ABREU, 2013, p. 19). A partir daí, instaura-se o conflito.

Isso posto, verifica-se que a narrativa parte de uma situação inicial “normal”, em que tudo parece estar bem. A maneira como os acontecimentos são narrados permite à criança leitora a identificação com a rotina da família, com dias de sol e chuva, dias bons e ruins. As ilustrações são extremamente importantes para que o leitor identifique uma situação de proximidade entre pai e filha, mesmo que este viajasse sempre, até o momento em que o pai parte e a menina tem dúvidas sobre sua volta.

Depois que o pai vai embora, a menina “Andava por lá toda cinza. Sentia uma coisa, não sei o quê. A menina também não sabia. Tristeza não era. Nem braveza. Não era raiva nem nada. Era uma falta. Um buraco sei lá onde, bem dentro” (ABREU, 2013, p. 21). O sentimento de falta, causado pela ausência do pai, é representado pela cor neutra cinza, nem quente, nem fria, algo indefinido, assim como o sentimento da menina. Essa identificação de sentimentos com cores facilita a criação de imagens mentais para a criança, que, mesmo inconscientemente, dialoga com a situação-problema apresentada.

No próximo trecho, o “outro lado” pode representar metaforicamente o outro lado da ausência, sua superação: “Do buraco nasceu a cisma de ver. O que tinha do outro lado? Será que encontrava o pai e mandava embora o vento? (ABREU, 2013, p. 23). Mesclado com a vontade de encarar o problema, “[...] vinha um Nunca soprado pela nuvem pesada [...] a menina escutava o vento soprar. E amarrotava ainda mais”

(ABREU, 2013, p. 25). Essa alternância revela a maneira como a personagem está lidando com a ausência do pai: ao mesmo tempo em que rumo para a superação do conflito, surge a insegurança, e ela volta ao medo inicial. Cabe observar que esta não é uma atitude infantil, mas própria de qualquer ser humano ao defrontar-se com um desafio.

Mais uma vez, a menina espia o outro lado, o lado de sua possível emancipação: “Mesmo com tanto Nunca na cabeça ela seguia curiosa até a beirada do fim do lado de lá. Se esticava toda. Pensava em sanfona que enche de ar e... ia e vinha, ia e vinha, ia e... lá vinha o Nunca pra amarrotar a menina outra vez. Uma roupinha dentro de mala cheia. (ABREU, 2013, p. 29). Com a chegada do pensamento de que o pai poderia nunca voltar, a menina amarrota novamente.

A imagem de amarrotar é muito significativa dentro da narrativa, pois remete a todo momento a um papel amassado, vincado, enrugado. Pode-se entender que a menina se sente assim: amassada, machucada. Juntamente com o trecho transcrito anteriormente, a imagem do sentimento da menina é, no mínimo, sugestiva. Ela é retratada em posição fetal, encolhida em sua dor, envolta em papel extremamente amassado, amarrotado. No entanto, quando o “Nunca’ se aproximava novamente, a menina teve uma ideia: “Engoliu o vento antes de ele virar pensamento” (ABREU, 2013, p. 31). Ou seja, bloqueou o pensamento de que seu pai não voltaria.

Em certo momento, a menina voou como balão e, por ser bom, ela se distraiu. Nesse instante, há um pássaro na ilustração voando com ela. Esses dois elementos simbolizam sua busca pela liberdade. Porém, do seu voo, a menina volta ao chão: “Já era noite, e lá ela chorou e chorou. Foi tanto choro que só fez ficar ainda mais amarrotada. E cinza” (ABREU, 2013, p. 37). Mais uma vez torna-se evidente o que a personagem vive em seu conflito interior: ora visualiza a possibilidade de liberdade, ora volta à etapa anterior. Todo esse vai e vem faz parte de seu amadurecimento.

Entre um amarrotar e desamarrotar, a personagem “[...] esperava a chegada de nuvens. Dessa vez iria é chover uma tempestade de Nuncas sobre ela. Mas não. Veio um sopro que não era de Nunca. Nem cinza” (ABREU, 2013, p. 39). A partir desse momento, as cores começam a retornar na narrativa. Ao fundo, uma porta se abre, e alguém parece entrar. “A menina não sabia se era colorido o sopro que chegava. Mas era bom. Ouviu uma voz chamando. Abriu um olho e viu que a voz era amiga” (ABREU, 2013, p. 43). No abraço da mãe, a menina encontrou novamente o calor que a havia deixado. Daí em diante, as cores permanecem, predominando as quentes, simbolizando uma provável superação da ausência do pai.

A descrição contida na próxima página é: “Olhou em volta, se esticou todinha. Sem medo de voltar a amarrotar” (ABREU, 2013, p. 45). Aqui há a certeza de que a menina conseguiu resolver internamente seus conflitos. Em determinado momento, com os olhos fechados, ela sente o sol no rosto, como se respirasse sua liberdade. Em outra imagem, ao que tudo indica, rememora seu pai brincando com ela no balanço. Porém, diferentemente das outras vezes, esse pensamento não lhe causa sofrimento, pois ela parece estar feliz enquanto olha para seu passado.

Não há como saber o que realmente aconteceu com o pai: se foi uma separação ou apenas mais uma viagem. Mas a última imagem do livro sugere que houve uma emancipação da menina, que superou a ausência do pai, sentindo-se bem com o mundo exterior, depois de ter organizado seu caos interior.

É importante frisar que o sofrimento da personagem não é banalizado; pelo contrário, é legítimo. Assim, quando uma criança lê essa narrativa, pode encontrar nela elementos que dialogam com seu universo, pois,

[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade — e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1978, p. 5).

Nesse sentido, a leitura tem de propiciar reflexões, mas também possibilidades, por meio de lacunas a serem preenchidas por cada leitor a partir de suas experiências, contando com elementos lúdicos e criativos para abordar situações e temas diversos, nem sempre agradáveis ou belos, como os temas de fronteira, mas inerentes à vida humana.

PAI FRANCISCO

O livro *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo, ilustrado por Marcus Vinícius Vasconcelos, também trata da ausência do pai, com a diferença de que este está ausente desde o começo da história, além de a narrativa não ser paginada. Assim como em *Menina amarrotada* (2013), os personagens não são nomeados,

conferindo mais chances de identificação do leitor com o personagem. No caso de *Pai Francisco* (2015), o narrador é a própria criança, o menino, o que assegura ainda mais proximidade com a possível criança leitora.

O início da história se dá com uma cantiga do folclore brasileiro: “Pai Francisco entrou na roda tocando/ seu violão dororón dondón./ Vem de lá Seo Delegado/ e Pai Francisco foi pra prisão” (ARAUJO, 2015), que antecipa o tema da narrativa: o fato de um pai estar privado de liberdade e, portanto, do convívio familiar.

Na página seguinte, a imagem representa um menino fazendo uma refeição enquanto indaga a mãe: “Mãe, cadeia não é pra bandido? Meu pai não é bandido, né? Meu pai não está preso não, né? Mãe? Hein, mãe?... Por que ele tá preso, hein mãe? Mãe...” (ARAUJO, 2015). Percebe-se, então, que essa narrativa já se inicia com o conflito instaurado, a prisão do pai. Não há uma resposta da mãe para as perguntas do filho, de modo que não sabemos o motivo da prisão do pai.

Na sequência, há a ilustração do prato de comida do menino, contendo arroz, feijão, salada e carne. Essa imagem é simbólica, pois a partir dela há uma possibilidade interpretativa ao final da narrativa.

Depois, aparece um texto verbal sobre como o menino está lidando com a prisão do pai. Ele comenta que na escola todos já sabem, mas que não liga para ninguém desse ambiente, pois todos de lá são chatos, e ele “[...] não queria ter amigo mesmo, e eu nem quero mais ir pra escola” (ARAUJO, 2015). Sua necessidade de amizade fica evidente pela negação, própria da fase, e, conseqüentemente, pela perda da vontade de frequentar a escola.

Assim como na narrativa de Aline Abreu, há o agigantamento do pai por meio das qualidades elencadas: “Eu nem vou contar lá na escola que meu pai é mais alto que a professora, que ele me conta histórias... Ele sabe de tudo, de todas as coisas que existem no mundo, ele sabe de umas mil coisas... Não, acho que ele sabe mais de dez mil coisas, ele sabe infinito!” (ARAUJO, 2015). Observa-se que o fato de o pai estar preso não influencia a avaliação feita pelo menino, que ressalta as características que lhe agradam, que são importantes na relação dos dois.

Sobre a relação entre pai e filho, esta é descrita pelo menino e sua maneira de encarar a ausência do pai. Na associação que faz, ele acha que o pai é médico, já que não tem tempo para buscá-lo na escola. Médico igual ao que o costurou quando ele caiu de bicicleta e quase nem chorou: “Só chorei um pouco mais que um pouquinho – quase um poucão” (ARAUJO, 2015). “Então eu aproveitei e chorei agora também, e falei pra minha mãe que não era por causa do meu pai, mas ela não acreditou, disse

que ia me levar pra ver o meu pai, e que ele não ia gostar nada de saber que eu não quero mais ir para escola” (ARAUJO, 2015).

Depois da promessa, o menino vai à escola, mas faz cara de bravo para afastar as pessoas. Tal como a menina da obra de Aline Abreu, o personagem se isola como forma de proteção, para não se explicar aos colegas que não querem saber o quanto seu pai é interessante.

Para a visita ao pai, a mãe guardou várias coisas gostosas, sendo que ela levou a sacola mais pesada, e ele, “[...] aquela sacolinha de criancinha” (ARAUJO, 2015). Ainda que tratando de um assunto delicado como a prisão, a autora mescla momentos de humor, como este em que o menino, mesmo sendo uma criança, não quer ser identificado como tal, situação que certamente dialoga com leitores dessa fase.

Um momento importante para o amadurecimento do personagem é quando ele visualiza que não é o único a passar por esta situação: “Quando chegamos lá, foi muito legal, tinha muita gente na fila, eu fiquei brincando com outras crianças, e achei bom, porque eles também tinham o pai lá, o outro tinha um irmão e o outro tinha o tio...” (ARAUJO, 2015). Assim, ele interage com essas crianças, pois sabe que não receberá insultos ou julgamentos delas, encontrando uma relação de pertencimento. Ao se ver no outro, e portanto no mundo, mesmo que inconscientemente, seu dilema está sendo organizado internamente.

O reencontro não poderia ser mais significativo. O longo abraço, o colo que o deixa alto e o pai que chora. O menino não compreende o choro diante de sua felicidade: “Meu pai tá virando um nenê chorão, toda vez que me vê, ele chora. Só eu que não posso chorar? Eu ia falar pra ele ‘Nenê chorão, nenê chorão!’. Mas acho que ele ia ficar triste de ser chamado de nenê” (ARAUJO, 2015). Assim, O sentimento do menino é descrito e ilustrado, de modo que o leitor sinta a emoção do momento.

Depois da visita, a vida segue: “Já passou um tempão e tem dia que eu estou um pouco triste – só um pouco –, mas não choro”. A maneira como o personagem lida com a prisão do pai e sua falta parece estar se encaminhando para um maior entendimento da situação. O menino o aguarda para seu aniversário, mesmo a mãe tendo dito que não será possível novamente. Ainda assim, ele espera a surpresa do pai, planejando com ele jogar futebol e aprender a subir no alto do telhado para tirar a bola.

Na sua reflexão sobre a espera do pai, o menino diz: “Meu pai tem que vir logo, porque todo mundo fica me falando pra comer salada pra crescer” (ARAUJO, 2015). Aqui há uma fala de fácil identificação por parte dos leitores infantis, que em algum momento, possivelmente, já viveram a mesma situação. A fala que se segue é

simbolicamente carregada: “Mas eu não posso crescer agora, preciso esperar meu pai” (ARAÚJO, 2015). O menino sabe que crescer implica outras responsabilidades, por isso se recusa a comer a salada, a perder o colo, e, de certa forma, quer congelar o tempo, para não perder o futebol com o pai, nem todas as brincadeiras que tinham juntos. Ao se negar a crescer, ele também se nega a partir para a próxima fase de sua vida.

A última página do livro retoma a ilustração do prato de comida exposto nas primeiras páginas da narrativa, mas agora o prato contém três grãos de feijão e toda a salada em um lado dele. Isso simboliza que o menino não comeu a salada, pois não aceita crescer sem seu pai presente, nem superar essa fase, mantendo-se firme em sua decisão.

Não obstante, ao fechar o livro, sua contracapa traz uma outra imagem: a do prato sem a salada, somente com três grãos de feijão. Essa ilustração sugere que o menino pode ter crescido, ou seja, superado a situação da prisão do pai, no sentido de que chegou a uma maior compreensão do mundo.

Ambas as interpretações são uma possibilidade a partir das ilustrações, já que não há nenhum código verbal. Esse final aberto é importante para que o leitor assumira seu protagonismo e eleja o que deseja para o narrador-protagonista da obra, pois nada está definido, permitindo o devaneio e a criatividade. É o que corrobora Petit (2019, p. 77) ao afirmar que, para haver espanto e intriga, “[...] sempre é bom que algumas palavras escapem às crianças nas narrativas que lhe fazemos”.

Finalizado o livro, então, cabe ao leitor escolher e interpretar a imagem da última página e/ou da contracapa. Compete a ele decidir se o personagem supera ou não a situação conflituosa pela qual passa, o que depende também do estágio de amadurecimento do leitor. E por mais que este escolha o final da última página, em que há salada no prato, sempre haverá a possibilidade de fechar o livro e optar pela contracapa, ou seja, entender que o personagem decidiu comer a salada, permitindo-se crescer e aprendendo, assim, a conviver com a ausência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambas as obras pormenorizadas, há uma situação inicial de conflito, em que são apresentadas as maneiras como os personagens lidam com seus problemas, e as narrativas culminam com possibilidades de amadurecimento, de superação, de emancipação. Pela resolução de seus conflitos internos, os personagens finalmente conseguem chegar ao “outro lado”, o lado da liberdade.

A descrição do mundo e das vivências individuais dos personagens, associadas às fases de amadurecimento, convergem para a interação entre texto e leitor, uma vez que a atuação dos personagens provoca identificação, manifestando-se seja em reações de aproximação ou de rejeição.

A ausência do pai nas duas narrativas marca as várias indagações e dificuldades da existência que qualquer criança nesta situação passaria. Portanto, as imagens construídas pelas reflexões propostas nas histórias contribuem para a elaboração dos personagens e dos leitores, que, aos poucos, refletem sobre os conflitos narrados por meio dos recursos verbais e visuais.

A infância nas duas obras não é vista de maneira infantilizada, mas como fase decisiva na vida dos personagens, plenos de significado e valor, com preocupações e complexidades que despertam a atenção dos leitores. As narrativas não desconsideram a visão da criança, e o modelo adultocêntrico não se apropria da narração, prevalecendo a experiência pelo viés infantil. Os personagens não são construídos como não adultos, mas como seres de identidade própria e completa. As situações em que se envolvem os obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmos e do mundo.

Assim, ao desprender-se de um imaginário condicionado da infância para um imaginário libertador, que leva em consideração a criança, a alteridade e a diversidade cultural, este tipo de literatura, que aborda temas de fronteira, abre espaço para a criança construir sua subjetividade; ver em imagens e palavras não só o que está presente no mundo que a rodeia, mas também o que está ausente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline. **Menina amarrotada**. São Paulo: Jujuba, 2013.
- ARAUJO, Marina Miyazaki. **Pai Francisco**. São Paulo: Pólen, 2015.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2009.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 20., 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABL, 2016. p 1-10. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MARTHA, Alice Áurea Penteado. Narrativas de língua portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA,

Adrieli Aparecida Svinar Oliveira; Christiane Silveira Batista; Evelin Gomes da Silva

2., 2010, Évora. **Anais** [...]. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 1-22. Disponível em: <https://arquivo.pt/wayback/20170222132841/http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt59/02.pdf>.

Acesso em: 29 jul. 2021.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luis C. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de gramado. São Paulo: Cultura acadêmica, 2004. p. 38-44.

WERNECK, Regina Yolanda. O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 118-125.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

Adrieli Aparecida Svinar Oliveira é mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e graduada em Letras pela mesma instituição. Atualmente faz pós-graduação lato sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integrante do grupo de pesquisa InterArtes/UFGD.

E-mail: adrieli_svinar@hotmail.com.

ORCID: 0000-0002-5536-6208.

Christiane Silveira Batista é doutoranda em Letras na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Fez mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e especialização em Língua Espanhola pela Faculdade Internacional Signorelli. Integrante do grupo de pesquisa InterArtes/UFGD.

E-mail: christianebatista@ufgd.edu.br.

ORCID: 0000-0002-1133-2188.

Evelin Gomes da Silva é doutoranda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), graduada em Comunicação Social, Jornalismo, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com especialização

O que será que existe do outro lado? Imagens da ausência na literatura infantil

Artigos

em Gestão da Comunicação, Assessoria de Imprensa e Marketing pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

E-mail: evyartes@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-1133-2188 0000-0003-3473-6748.

Recebido em 04 de outubro de 2022 e aprovado em 19 de maio de 2023.