

LIVROS QUE MOSTRAM MUNDOS

A literatura infantil na perspetiva da educação intercultural no contexto português e
alemão

Laura Detry Cardoso e Cunha Tschampel

Tese de mestrado em Promoção e Mediação da Leitura

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof^ª Doutora Maria Isabel Rosa Dias

Prof^ª Doutora Carina Infante do Carmo

LIVROS QUE MOSTRAM MUNDOS

A literatura infantil na perspetiva da educação intercultural no contexto português e
alemão

Laura Detry Cardoso e Cunha Tschampel

Tese de mestrado em Promoção e Mediação da Leitura

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof^ª Doutora Maria Isabel Rosa Dias

Prof^ª Doutora Carina Infante do Carmo

2013

LIVROS QUE MOSTRAM MUNDOS

A literatura infantil na perspetiva da educação intercultural no contexto português e alemão

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referência incluída.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

© 2013

Laura Detry Cardoso e Cunha Tschampel

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

DEDICATÓRIA

Ao Joel

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais agradeço todo o apoio e disponibilidade durante a realização deste trabalho

Ao meu marido, agradeço o acompanhamento e ajuda nas traduções

Um especial obrigado ao meu filho Joel pela partilha da fantasia e aconselhamento durante a leitura de livros para crianças

Gostaria igualmente de agradecer às minhas orientadoras, Prof^a Doutora Maria Isabel Rosa Dias e Prof^a Doutora Carina Infante Carmo, pela crítica sensível e acompanhamento ao longo deste trabalho

RESUMO

Neste estudo faz-se uma abordagem comparada de obras de literatura infantil tendo em vista uma educação intercultural. Para a reflexão sobre os temas da interculturalidade foram escolhidas edições recentes do contexto português e alemão e fez-se uma análise interpretativa para encontrar semelhanças e diferenças nos temas tratados nas obras. Considerando a literatura infantil enquanto forma de arte mas também como veículo educativo foi também dado relevo às tendências atuais da literatura infantil.

Palavras-chave: literatura infantil; multiculturalismo; leitor infanto-juvenil; literatura *crossover*; intertextualidade.

ABSTRACT

In this study we try a comparative approach to children's literature works having in mind an intercultural education. In order to achieve a reflection on interculturality, recent editions were chosen from the Portuguese and German contexts and an interpretive analysis was made trying to find similitudes and differences on the subjects treated. Considering children's literature as a form of art, but also as an educational vehicle, a special attention was given to present tendencies in children's literature.

Keywords: children's literature; multiculturalism; child reader; crossover literature; intertextuality

ÍNDICE

Introdução	10
Parte I	
1. Educação intercultural, leitura e diversidade	13
2. Tendências recentes da literatura infantil no contexto português e alemão	20
3. A seleção de obras de literatura infantil para educação intercultural	30
Parte II	
1. Olhares de criança sobre a diversidade – livros para vários públicos	
1.1 <i>A contradição humana</i> de Afonso Cruz (texto e ilustração)	35
1.2 <i>Mon papa a peur des étrangers (Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm)</i> de Rafik Schami (texto) e Ole Könnecke (ilustração)	44
2. Cenários de (in) tolerância da diferença e a adequação à criança	
2.1 <i>O Aquário</i> de João Pedro Messeder (texto) e Gémeo Luís (ilustração)	57
2.2 <i>Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo (Es war dunkel und merkwürdig stil)</i> de Einar Turkowski (texto e ilustração)	63
3. Os mundos recriados do capuchinho vermelho	
3.1 «Capuchinho vermelho à caçador» de Eugénio Roda (texto).....	76
3.2 <i>Se eu fosse o 7º cabritinho. (Wenn ich das 7. Geißlein wär')</i> de Karla Schneider (texto) e Stefanie Harjes (ilustração)	81
Conclusão	89

Bibliografia	92
---------------------------	----

Índice de imagens	97
--------------------------------	----

Anexos

Anexo I p. 12. Tradução livre de <i>Wenn ich das 7. Geißlein wär'</i>) de Karla Schneider (texto) e Stefanie Harjes (ilustração)	98
--	----

Introdução

Nos últimos anos, o fenómeno das migrações, assim como a globalização através das redes modernas de transporte e comunicação, têm diminuído a distância física e/ou tecnologicamente mediada entre povos e culturas a um ritmo acelerado, ultrapassando fronteiras. Este não é de todo o caso um processo a-histórico, linear e muito menos pacífico; falar em globalização é ter em conta uma compressão do tempo e do espaço, formulando um efeito de uniformização e ubiquidade, uma aparência de mundo mais íntimo que minimiza as diferenças culturais. A multiculturalidade de escala planetária é uma realidade nos vários contextos ocidentais. Nada de novo, mesmo assim, se considerarmos este fenómeno na sequência histórica do fluxo migratório para o continente americano nomeadamente de povos europeus e africanos (por via do tráfico negreiro), no século VIII e XIX, ou para a Europa, após o processo de descolonização dos continentes asiático e africano, na segunda metade do século XX.

Não admira por isso que, no contexto nacional, a percentagem de migrantes nascidos fora de Portugal tenha aumentado de 4,4 % da população total em 1990, para 7,4% em 2009 (Marques, 2011, p. 8). Das crianças nascidas em Portugal, 13,2% têm progenitores com nacionalidade estrangeira. No panorama alemão, a população migrante representava 19,5% da população, o que naquele contexto significa 15 milhões de pessoas num total de 81 milhões de habitantes (Bundeszentrale für politische Bildung, 2012, p. 1). Naquele país, um terço das crianças com menos de 5 anos tem progenitores nascidos fora do país (34,9%) (*id.*: *ibidem*).

Esta diversidade sócio-económica (mas também étnica, religiosa e por extensão ideológica) constitui, deste modo, um desafio importante para o conjunto da sociedade, com repercussões na educação infantil. Para refletir sobre esta crescente multiculturalidade é necessário encarar essa diversidade de forma positiva. Uma leitura comparada de textos através de diferentes culturas permite a aceitação da diferença veiculada pela educação intercultural, estabelecendo conexões e intertextualidades que

podem transcender as restrições de um conceito de cultura hegemónico (Rius & Roca, 2012). Esta é uma abordagem que ultrapassa fronteiras geográficas, sociais e linguísticas, recorre a vozes diferentes e propõe construir a ligação entre o universal e o particular (*id.: ibidem*).

Para o estudo das questões da interculturalidade na literatura para a infância foram escolhidas várias edições recentes do contexto português e alemão tendo em conta que se inscrevem em sistemas literários e culturais nacionais, historicamente inscritos. Fez-se uma análise textual que tomou também em consideração a relação entre texto e imagem quando relevante para a interpretação das obras. Nessas obras foram encontrados pontos de semelhança, ao mesmo tempo que, na sua diversidade, cada história apresenta características singulares. Entendendo as obras da literatura infantil enquanto peças estéticas mas também como veículos educativos, deu-se relevo às tendências atuais da literatura infantil.

Nos primeiros dois livros analisados, *Mon papa a peur des étrangers* (2003) de Rafik Schami com ilustrações de Ole Könnecke e *A contradição humana* (2010) de Afonso Cruz, será explorado o tema do olhar da criança sobre a diversidade que reconhecemos em ambas as obras. A partir desse tema far-se-á uma reflexão sobre o esbatimento da diferença entre a literatura para crianças e a literatura para adultos. Em *O aquário* (2010) de João Pedro Mésseder com ilustrações de Gémeo Luís (2010) e em *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo* (2007) de Einar Turkowski abordou-se o tema da exclusão em dois cenários diferentes (o aquário no primeiro e um mundo alternativo no segundo). Paralelamente será relevante a forma como é feita a adequação da obra de literatura infantil à criança. Por último, em *Se eu fosse o 7º cabritinho* (2010) de Karla Schneider com ilustrações de Stefanie Harjes e em *Capuchinho vermelho à caçador* de Eugénio Roda (2012) confrontaremos duas versões do conto de *O Capuchinho Vermelho*. Através dos nexos de intertextualidade daquelas obras com o texto dos irmãos Grimm, destacar-se-á a forma como essas histórias foram renovadas a partir da literatura tradicional.

Os livros *Mon papa a peur des étrangers* e *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo* não foram ainda editados em Portugal, por isso utilizam-se traduções em línguas próximas do português (em castelhano e francês) para tornar as obras mais

acessíveis. Já *Se eu fosse o 7º cabritinho* foi traduzido livremente por mim do alemão para português (Anexo II), por não existir tradução disponível em inglês, espanhol ou francês.

PARTE I

1. Educação intercultural, leitura e diversidade

Para entender como o livro infantil pode fazer parte de uma educação intercultural, começaremos por dar alguma atenção aos termos cultura e intercultural. Existem diferentes definições interdisciplinares destes conceitos: etnológica, político-histórica, sociológica ou pedagógica, entre outras. Vejamos então primeiro o conceito de cultura.

John Clarke, Stuart Hall, Tony Jefferson e Brian Roberts sugerem que cultura é o “modo de vida peculiar e distintivo de um grupo ou classe, os sentidos, os valores e as ideias disseminadas nas instituições, nas relações sociais, no sistema de crenças, nos mores e costumes, na utilização dos objetos e na vida material” (1993, p. 10; tradução minha). Como tal, cultura é a forma como se estruturam e modelam as relações sociais de um grupo através da qual a organização social e material da vida se expressa e a forma como esses moldes são interpretados, experienciados e entendidos. Na ótica daqueles estudiosos, cada cultura tem “mapas de sentido” (*id.: ibidem*) que são interiorizados e objetivados nos modos de organização e relações sociais, tornando as coisas inteligíveis para os membros dessa cultura, transformando os indivíduos em indivíduos sociais (*id.: ibidem*). Uma conceção dinâmica deverá, para além disso, incluir na sua definição, a ideia de cultura como um constructo em permanente mudança que se redefine continuamente através da comunicação com os outros (Rudolph, 2011, p. 9).

Por seu turno, o termo intercultural, como indica o seu prefixo, é a relação entre pelo menos duas culturas numa troca permanente e desejavelmente recíproca. A educação intercultural visa sobretudo a aquisição de uma competência intercultural. Adquirir uma competência intercultural através da leitura pressupõe uma capacidade de comunicação intercultural que parte de um pensamento bifocal. Como tal, tem por base a tolerância em relação a outras culturas, o reconhecimento de ideias estreitas da própria cultura depois de conhecer outras culturas, participando numa troca recíproca entre as mesmas

(Reiser, 2006, p. 26). A palavra tolerância é neste caso usada, como a explica João André, “não de uma forma passiva, mas ativa, e vivenciada não como condescendência” (2012, p. 140). Não significa uma atitude de superioridade em relação a quem se tolera, mas “uma capacidade de acolher em si o outro diferente de si, de lhe dar hospedagem, tratando-o não só com respeito, mas com uma disponibilidade de abertura para dele receber o que ele tem também para dar” (*id.: ibidem*).

O diálogo intercultural, através da capacidade de pensamento bifocal, permite um equilíbrio entre a pertença cultural individual e a abertura e relacionamento com outras culturas. Isso sucede sem ser necessário desistir da identidade, tomando consciência ao mesmo tempo da diversidade de culturas existente (Reiser, 2006, p. 118). Esta dialética será necessária ao indivíduo para que, sem cair na tentação do euro ou etnocentrismo, possa conservar a sua identidade e a sua responsabilidade no diálogo com outras culturas, representando cada cultura um pormenor do mundo global (*id.: ibidem*).

Como contraponto à educação monocultural, a educação intercultural estimulada por exemplo através da literatura, dá relevância à diversidade, considerando-a positiva e integrando práticas educativas dirigidas a todos os membros da comunidade em geral e não apenas a determinados setores sociais. Com ela se promove a igualdade de oportunidades e a superação de atitudes preconceituosas do ponto de vista da raça, da classe social, do sexo, da religião ou da etnia (Rios e Roca, 2012, p. 296). Ao confrontar-se com o texto literário, o jovem leitor pode ter acesso às referências da sociedade em que se insere ou em que se irá inserir, à medida que se integra na comunidade de leitores. A literatura é assim vista enquanto sistema de comunicação e como veículo de transmissão e conservação da organização social e da criação de valores, permitindo ao leitor vincular-se aos outros leitores mas também à memória coletiva (*id.*, p. 229).

Através da leitura, o recetor estabelece também conexões interculturais e intertextuais, como por exemplo referências folclóricas, histórico-literárias, linguísticas ou mitológicas, entre outras, que têm por objetivo a construção de significado (*id.*, p. 298). Assim sendo, Rios e Roca consideram que a leitura é um valioso instrumento para nos aproximarmos das várias representações da alteridade. Consequentemente, a competência intercultural torna-se um elemento essencial da competência literária em

que se conjugam saberes e atitudes de outras competências básicas como a social, cultural, artística e a cidadania (*id.*, p. 298)

Não admira por isso que Lawrence Sipe sublinhe o facto de a literatura infantil ter o poder de transformar o estranho em familiar e o familiar em estranho, permitindo a perceção do mundo real através de operações cognitivas elaboradas e de visões alternativas dos padrões estabelecidos. Daí que a leitura permita imaginar outros mundos mais justos e sustentados através do mundo imaginário das histórias. A experiência da história é, segundo aquele autor, uma das formas mais poderosas de impor ordem e de dar significado ao mundo, ou seja, possibilitar o entendimento da realidade, na medida em que lhe dá sentido, ao mesmo tempo que participa na formação da identidade (Sipe, 2008a, p. 247).

É conhecido o papel da literatura infantil na modelação ideológica e por isso também não devemos esquecer o seu papel numa modelação preconceituosa como comprovam obras que serviram a propaganda nacionalista ou o preconceito racial ou religioso. Sem esquecer a que ponto a literatura infantil pode ser veículo de preconceito (e não apenas em contexto ditatorial), podemos sublinhar as funções da literatura infantil indicadas por Teresa Colomer (1999, p. 15): oferecer uma representação articulada do mundo que servirá às novas gerações como instrumento de socialização e proporcionar o acesso à representação da realidade. Na verdade, tal acontece, na literatura para crianças, por vezes de forma lúdica, através de uma identificação temporária do leitor com as personagens descritas que faz ultrapassar a estranheza. Percecionam elas o mundo através dos olhos das personagens, que alcançam uma realidade bem diferente da distância objetiva. Assim sendo, pode considerar-se a referida literatura um meio para combater e esbater as diferenças culturais, porque não se observa o estranho visto de fora mas através de identificação com ele. Surge assim um meio que é conhecido e seguro em que se age virtualmente. A leitura de livros infantis facilita a aprendizagem de formas narrativas, poéticas e dramáticas e é também uma aprendizagem sobre a diversidade da realidade humana e dos objetos estéticos.

Nesse sentido, Ana Margarida Ramos (2007, p. 168) descreve o contacto com a literatura como uma porta para a compreensão da realidade através do maravilhoso, que estimula a compreensão e organização do mundo e da realidade. Os leitores habituados

ao faz de conta têm, por isso, uma habilidade potencial acrescida reinventar e recriar o mundo conhecido:

O livro apresenta-se para os leitores que descobrem as suas possibilidades mágicas, como passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades. Países estranhos e longínquos, seres monstruosos e terríficos, princesas e fadas convivem numa harmonia só possível através da criação literária.

Através da literatura, o jovem leitor pode confrontar-se com as opções de vida e crenças das personagens, ao viver com elas em situações ficcionadas, o que lhe proporciona uma reflexão sobre a existência humana (Ramos, 2009, p.16). Se, por um lado, a literatura infantil permite à criança o acesso a várias possibilidades de organização de realidades, a influência do meio, das instituições e dos média vão moldando a forma como ela reage às culturas que lhe são estranhas, facilitando desde cedo o contacto com concepções erróneas sobre culturas paralelas, a discriminação e o preconceito. Como percebemos pelo exemplo da leitura da metáfora, num estudo realizado por Martina Fittipaldi (2012, p. 228) com crianças catalãs e um grupo de imigrantes de primeira geração, uma mesma história leva a diferentes interpretações dos símbolos e da metáfora porque a leitura também convoca conhecimentos experienciais. No entanto, apesar de cada leitor construir as suas metáforas a partir da sua própria história, a leitura de álbuns permitiu, naquele caso, conciliar várias perspetivas e motivou uma reflexão empática sobre as vivências dos imigrantes.

A importância da literatura para ultrapassar barreiras culturais é também reconhecida por Mingshui Cai que as define como “linhas de demarcação que separam uma cultura de outra” (2002, p. 118). Cai descreve três categorias de barreiras culturais. A primeira é uma fronteira geográfica ou física. A segunda remete para diferenças culturais que incluem valores, crenças, história ou tradições. A terceira, é a que existe nas nossas mentes, e nos impede de entender e apreciar outras culturas, na justa medida em que é marcada por sentimentos de medo ou preconceito (*id.: ibidem*). Contudo, ultrapassando estes fatores e tendo uma relação positiva com outras culturas, estamos, na opinião do autor, a ultrapassar as barreiras culturais interiores. (*id.: ibidem*)

De que forma então concretizar objetivos tão exigentes através da literatura sem tomar uma atitude paternalista, que considera o diferente exótico ou que promova a diversidade sem igualdade? Para Mingshui Cai serão necessários na educação livros que

identifiquem as semelhanças transversais entre culturas, capazes de revelarem a humanidade e seus laços comuns, assim como os preconceitos para com o outro (*id.: ibidem*). No se entender, é ao mesmo tempo necessário um trabalho que perfure a superficialidade das diferenças culturais, que mostre também o que há de negativo e os conflitos nas relações interculturais, evitando que fique a ideia de que o mundo é sempre um sítio maravilhoso (*id.*, p. 122). Esse trabalho é conseguido, como explica o autor, caminhando entre culturas, desenvolvendo capacidades transculturais (*id.: ibidem*).

De forma semelhante, Werner Wintersteiner afirma que, em tempos pós-colonialistas e de globalização, as tendências na literatura pedem uma ideia de “transculturalidade”. O conceito indica que o estado e a relação entre culturas no mundo não é de isolamento. A mistura cultural, a multiculturalidade e o multilinguismo equivalem à normalidade e não a exceção (Wintersteiner, 2006, p. 14). Essa relação entre culturas deveria ser encarada como um valor positivo, que não entenda a diversidade como um mal inevitável mas como uma oportunidade a aproveitar. Como resposta à globalização, à emigração, às culturas mediáticas internacionais e à diversidade de línguas, a educação intercultural através da literatura torna-se uma importante ferramenta para ajudar a ganhar uma visão crítica e cosmopolita do mundo, por forma a serem abandonados preconceitos nacionalistas, dando voz a jovens cidadãos do mundo conscientes das suas várias identidades possíveis (*id.*, p. 22).

A educação literária transcultural defendida por Werner Wintersteiner ganha assim interesse no contexto da promoção da leitura por oposição a um projeto estritamente nacional e restrito aos textos literários canónicos de leitura. O seu conceito de poética da diversidade na literatura substitui a literatura nacional, em favor de um critério de escolha que valorize tendências transculturais (*id.*, p. 14). Tal conceito valoriza afinal uma troca transcultural em que as culturas se influenciam reciprocamente. Isso implica uma formação literária que tenha em conta o multilinguismo, assim como a promoção da leitura no espaço nacional que incorpore as influências da literatura do mundo (incluindo a literatura dos países do sul, pós-colonial, literatura de migração e exílio, entre outras), partindo das interligações e fusões existentes.

Ao relacionar a leitura com a vida, Margarida Morgado e Maria Natividade Pires evidenciam igualmente a importância da leitura para a compreensão do mundo. Em vez de a literatura infantil constituir apenas um escape à realidade ou um modo de abraçar mundos de fantasia, as autoras repensam-na tendo em conta as transformações socioculturais e económicas das sociedades atuais (Morgado e Pires, 2010, p. 9). Propõem um modelo de reflexão sobre a literatura infantil e intercultural que assenta em três vértices: a literatura infantil, a educação e as sociedades multiculturais (*id.: ibidem*, p. 106). Constatam também, por um lado, a dependência da literatura infantil de uma “lógica de identidades nacionais e linguísticas” (*id.*, p. 37), no que toca à sua relação com os discursos inter e multiculturais, e, por outro lado, a dependência da mesma literatura de mercados globais e niveladores (*id.*, p. 37). Alternativas existem, segundo as autoras, se houver um “enfoque em abordagens internacionais e comparadas”, no entendimento das “assimetrias de cultura e poder” (*id.: ibidem*) e os interesses económicos na tradução de obras, mas também a reflexão sobre as características que definem o mundo atual dos jovens de hoje: os fluxos migratórios, as tecnologias que ultrapassam fronteiras, a renovação constante do conhecimento e ideologias que reclamam direitos e liberdades, assim como as adaptações possíveis que daí advêm como, por exemplo, as identidades híbridas ou “imaginários sem referentes territoriais rígidos” (*id.:ibidem*).

A literatura infantil possibilita, sem dúvida, várias abordagens possíveis, se for considerada como veículo educativo, mas também enquanto forma de arte. A relação destas duas perspetivas com a diversidade social propõe caminhos férteis para a interpretação literária. A literatura enquanto forma de arte não visa muitas vezes uma receção rápida e uma compreensão fácil do texto. Pelo contrário, procura formas de complexificar essa compreensão chamando a atenção para o pormenor da linguagem; para aquilo que pode provocar uma “irritação produtiva”, nos termos de Werner Wintersteiner (2006, p. 127). Wintersteiner reconhece deste modo uma função intercultural da literatura porque nos distanciamos do que consideramos evidente ou daquilo que parece ser especificamente nosso. A literatura pode refletir o absoluto da estranheza e desafiar os limites da compreensão do leitor (*id.*, p. 137) através de uma distância estética que representa uma possibilidade de aprendizagem. Abre-se assim a

possibilidade de uma leitura crítica, como percebemos nas palavras de Maria de Lourdes Dionísio (2005, p. 34):

Ler é interrogar os textos quanto aos seus pressupostos sobre o mundo, bem assim como interrogar as assunções que cada um de nós tem sobre este mesmo mundo e sobre o que trazemos para os textos. (...) Os leitores usam os livros para questionar, interpelar, problematizar, desnaturalizar, interromper e perturbar o que parece ser normal, natural, corrente, mundano e quotidiano.

Chegados aqui, podemos então afirmar que das várias perspetivas de abordagem da literatura infantil para a educação intercultural ressalta a valorização da noção de diversidade. Isso deve-se, também, ao facto de existirem várias perspetivas que contribuem para a teoria de análise do livro infantil: a estética literária na sua articulação com as artes visuais, a pedagogia, ou a psicanálise (Rudolph, 2011, p. 24), participam na interdisciplinaridade que a sua leitura especializada pode convocar. Não existindo conceitos fechados, revelam-se caminhos que variam e se entrecruzam. Jens Thiele (2003, p. 97) refere a este propósito o seguinte:

Na atualidade, a análise de livros infantis não pode ser vista como um conceito fechado. Não há um super-modelo que corresponda à complexidade do médium e à sua especificidade narrativa, mas sim uma diversidade de caminhos abertos para lá chegar. A representação de um modelo de análise único que dê resposta a todos os livros de forma igual dilui-se, na medida em que a cultura contemporânea, assim como a cultura da criança, é, ela própria, aberta, inacabada contraditória e heterogénea.

Apesar de justificável a procura de critérios unificadores para a análise da literatura infantil, as estruturas estéticas são tão variadas que cada livro necessita de uma abordagem diferente e só assim podemos tentar perceber pelo menos algumas das suas complicadas interdependências ajudando a construir, deste ponto de vista, a própria “cultura da criança” (*id.*, p. 92), ao ser por natureza inacabada, contraditória e heterogénea.

2. Tendências recentes da literatura infantil no contexto português e alemão

Em Portugal, a valorização da literatura para crianças seguiu um caminho mais lento do que em países do centro e norte da Europa. Só a partir do fim dos anos 50, se dá início à difusão do livro infantil através da atividade das bibliotecas (fixas e itinerantes) Gulbenkian. A escolaridade obrigatória de quatro anos instaurou-se em 1960, revertendo o retrocesso que a escola salazarista impusera ao modelo republicano. Ainda assim, a massificação do ensino só é consolidada depois de 1974, o que torna possível a melhoria das condições económicas da população e a valorização da democracia cultural.

Durante os anos 70, o fenómeno da literatura para a infância ganha consistência editorial e nos últimos 20 anos esta literatura tornou-se um fenómeno artístico e comercial forte. É preciso não esquecer o exemplo de alguns autores dos anos 50 em diante. Sara Silva destaca as autoras Sophia de M. B. Andresen, Matilde Rosa Araújo ou Ilse Losa, entre outros, que publicaram obras que nesses anos “se distinguem pela imaginação, pela criatividade e pela ficcionalização de tópicos a partir da reinvenção do maravilhoso e do fantástico, do humor, nascido por vezes do nonsense e do absurdo, e até da crítica social subtil” (Silva, 2011, p. 189). O aumento do interesse pela literatura para crianças em Portugal (inclusive no domínio do ensaio e do ensino superior especializado nessa área) tem acompanhado o aumento de edições para esta faixa etária. A melhoria das condições económicas da população portuguesa e a sensibilização crescente para a leitura infanto-juvenil explicam em grande medida o fenómeno. Surgem editoras especializadas em literatura infantil que enriquecem o panorama nacional através da edição de autores e ilustradores portugueses, mas também com traduções de obras de qualidade de autores e ilustradores estrangeiros. Aliás, é na ilustração que mais se evidencia o salto qualitativo, por vezes em desfavor do texto verbal.

Hoje temos acesso a obras de uma grande diversidade estética em que dificilmente vislumbramos tendências unificadoras, e coexistem, com a mesma classificação de literatura infantil, obras que alinham numa continuidade tradicional reveladora do que se pode denominar como “tranquilizadora positividade” (Ramos, 2012, p. 42). Em paralelo, marcam presença obras reveladoras de novidade e modernidade ao proporem “leituras alternativas à maniqueísta organização do mundo” (*id.: ibidem*), “potenciadora de leituras múltiplas” (*id. : ibidem*) , “dando voz a conflitos interiores, às inquietudes do indivíduo, à questionação, à fragilidade da existência, num caleidoscópio cada vez mais multifacetado” (*id. : ibidem*).

Não obstante essa variante, é possível traçar um quadro genérico de tendências mais significativas. Uma primeira tendência prende-se com o alargamento do destinatário da literatura infantil. O leitor encontra muitas vezes na literatura contemporânea dois níveis de compreensão: um primeiro que contempla a criança, que é mais acessível e concreto. E um segundo nível, mais simbólico e abstrato, que é dirigido aos leitores adultos. A literatura para crianças é assim transformada numa literatura para todas as idades, pois inclui o adulto leitor. Esta questão, que desenvolveremos mais adiante no contexto alemão, testemunha o esbatimento das diferenças entre a literatura para crianças e literatura para adultos que se impôs desde o século XIX até à contemporaneidade. Para o autor Manuel António Pina (2010, p. 22):

(...) o prazer da palavra e o prazer do pensamento que preside a muita da literatura “para” crianças que hoje se publica em português constituíram um momento fundamental para a afirmação da literatura “para” crianças, como, simplesmente...literatura.

De certa forma, isso indica que quanto mais a literatura infantil tenta afirmar a sua singularidade pela sua qualidade estética, mais se aproxima da literatura dos adultos. Por outro lado, as palavras de Manuel António Pina remetem também para a menorização (dentro do sistema literário) da literatura infantil em relação à literatura considerada para adultos. A valorização da literatura para crianças nos últimos anos deve-se tanto à qualidade da criação literária como ao cânone escolar e a outras instâncias que a consagraram, como por exemplo os prémios literários, a universidade, etc. Falamos de literatura para crianças porque existe um destinatário preferencial de

determinada faixa etária. No entanto, a sua produção é equiparável em qualidade, rigor e sentido estético e artístico à literatura produzida para adultos (Ramos, 2005, p. 118).

De facto, se a produção literária para crianças pode ser em tudo semelhante à qualidade da literatura para adultos, o destinatário preferencial parece ser a sua única característica distintiva (*id.*, p. 67). Para esse efeito, os aspetos paratextuais, como o formato do livro, a composição gráfica da capa, o tipo de letra escolhidos nestes livros ou a utilização de uma linguagem mais acessível são indicadores desse mesmo destinatário preferencial que é o público mais jovem (*id.*, p. 172). A própria preocupação com os termos utilizados para nomear a literatura infantil indicia a insegurança que levanta a designação do público recetor. O termo literatura “para” crianças, de Manuel António Pina, pretende justamente evitar a infantilização desta literatura, que poderia correr o risco de ser menos exigente (Pina, 2010, p. 22). Entretanto, o termo “literatura de potencial receção infanto-juvenil” (Silva, 2010, p. 192) revela a cautela na definição do público que aqueles livros possam ter.

São vários os aspetos que influenciam a definição do campo específico da literatura infantil, a começar pela própria ideia de infância e da necessidade de tratamento especial em várias áreas sociais, institucionais e culturais. No Portugal do séc. XIX, a escrita para crianças foi dominada, durante largos anos de ditadura, por uma atitude oficial “incontornável e indiscutível, cega e surda a quaisquer liberdades criativas, mas facilitadora e encorajadora de uma escrita pedagogizante e seguidora dos princípios sugeridos” (Gomes, 2009, p. 22). Essa escrita foi fortemente determinada pela censura, pelo impedimento do espírito crítico e irónico sobre a sociedade, de temas referentes à sexualidade e a outros tópicos da esfera moral. Alegava-se que se queria evitar que fosse “fomentado um pessimismo acerca da condição humana” (*id.: ibidem*), estipulando e impondo princípios orientadores que chegavam a regulamentar temas (favorecendo a idealização do mundo rural e a estreita exaltação patriótica de grandes heróis da história portuguesa), formas de escrita e até elementos gráficos (*id.*, p. 17).

Não nos admirará, portanto, que, hoje, em democracia e com uma visão menos conservadora da infância, os autores portugueses explorem um sentido de liberdade e mesmo de regozijo, ao contrariarem velhos constrangimentos e tabus na escrita para os mais novos: não se furtam a tratar tópicos problemáticos ou longe do politicamente

correto, preferindo não suavizar a realidade, pelo que contrariam os paradigmas morais/ideológicos mais conservadores da literatura infantil. É o que se pode confirmar nas palavras Manuel António Pina (2010, p. 17), a propósito desta questão:

Durante muito tempo, os temas da literatura “para” crianças eram limitados, em virtude, principalmente, da sua assumida função “educativa” e das próprias conceções dominantes da “educação”. (...) Hoje, para os poetas e também para escritores de literatura “para” crianças, como para o velho Karamazov, “não há mulheres feias” e nenhum assunto é imposto ou proibido.

É também de destacar, neste contexto, a tendência para tratar temas que exploram a memória histórica, que “selecionam momentos do passado para veicular valores do futuro” (Colomer, 1999, p. 123). Como registam os estudos de José António Gomes sobre estamátéria, são várias as edições que escolhem, por exemplo, o 25 de abril para introduzir leituras mais ou menos metafóricas sobre acontecimentos históricos, pretendendo que “o conhecimento do passado (opressivo e castrador) evite a sua repetição no futuro” (2009, p. 45). Paralelamente, Ana Margarida Ramos, citando Francesca Blockeel, salienta o silêncio sobre certos aspetos da história de Portugal que ainda não encontraram eco na literatura infanto-juvenil portuguesa. Tal é o caso do tráfico negreiro, da guerra colonial ou, vista da perspectiva dos movimentos de libertação africanos, das guerras de independência dos seus países (2007, p. 104). Aí se comprova como a ficcionalização do nosso passado coletivo apresenta tantas omissões, deixando em branco os diversos e contraditórios modos de representar e usar coletiva e publicamente o passado.

Uma segunda tendência recente da literatura infantil portuguesa consiste na introdução de temas de tonalidade negativa, ou como escreve Ana Margarida Ramos, temas “apoéticos” (2010, p. 98), por oposição à forçosa associação da literatura infantil ao imaginário edulcorado e maravilhoso. Esses temas poderão ser a morte e violência, a guerra, a sexualidade ou, simplesmente, o conflito vivido no quotidiano (Colomer, 1999, p. 111). Tal realidade não obsta a que subsistam as temáticas tradicionais desta literatura, por exemplo, sob a forma da resolução positiva da intriga e dos conflitos, com a reinstauração final da ordem e do equilíbrio e com recurso ao maravilhoso (Ramos, 2010, p. 118). Com base no estudo de vários críticos de literatura clássica infantil, Maria Nikolajeva identifica justamente vários padrões recorrentes que podemos considerar tradicionais, se comparados com as tendências mais recentes. São eles a

presença de um cenário rural em que o lar tem um significado especial, que é autónomo do resto do mundo e em que existe uma sensação geral de harmonia e inocência (Nikolajeva, 2005, p. 137). Nestes cenários, os aspetos repressivos da civilização são banidos (dinheiro, trabalho, leis e governos), assim como são estão ausentes referências à morte e à sexualidade, sendo o tempo cíclico e indeterminável (*id.:* *ibidem*).

Nestes termos, a literatura infantil projeta várias ideias de infância. Por um lado, é uma literatura que quer proteger a criança da realidade negativa, pressupondo uma orientação nostálgica. Margarida Morgado e Maria Natividade Pires subscrevem esta ideia, quando afirmam que “muitos dos debates contemporâneos que envolvem a criança – a criança e os novos média globais, a criança e a violência social, a criança e a sexualidade – constituem expressão de ansiedades culturais dos adultos (2010, p. 39). Referem também que se reflete na literatura infantil o facto de a cultura coletiva considerar hoje a necessidade de combater o aumento da agressividade, a violência na sociedade, o domínio excessivo das novas tecnologias e sua orientação para o lucro e consumo de bens.

Por outro lado, encontramos também na literatura atual características que pretendem “preparar para a vida” (*id.*, p. 106) adulta, contrariando a conceção de infância que protege demasiado das realidades negativas. Trata-se neste caso de uma literatura que ambiciona estimular e desafiar a curiosidade e que não fica presa a um seu destinatário preferencial, como define o ilustrador Yann Fastier (2009, p. 174):

Je ne sais pas ce que sont les enfants, je ne sais pas ce qu'ils cherchent. Mais j'aime pousser le lecteur dans ses derniers retranchements, j'aime piquer sa curiosité, susciter ses questions, voire son indignation. Il s'agit simplement de ne pas mentir au lecteur, particulièrement s'il s'agit d'un enfant. C'est pour cela que j'aime faire des livres «ouverts», pleins de trous et de questionnements (...)

Esta opinião denota a distância que pode existir entre o autor adulto de literatura infantil e o seu público preferencial, a criança. O facto de serem adultos a escreverem para crianças levanta dúvidas, nomeadamente quanto aos conteúdos educativos abordados. Vários autores optam por utilizar formas de proporcionar livros mais abertos, mais perto da imaginação e da incerteza. A crescente importância da ilustração contribui em muito para a concretização deste objetivo. Daqui resultam formatos ou manchas gráficas não-tradicionais– transforma-se o livro em obra de arte ou brinquedo,

o que porventura pode ser entendido como uma resposta no campo do livro à prevalência da imagem e dos ecrãs na cultura contemporânea. Não raro acontece que o texto se submeter-se à imagem, já que a ilustração se diversifica de forma exuberante e assume um papel crucial na criação da surpresa e na captação da atenção do leitor (Ramos, 2005, p. 127). A interação entre texto e imagem pode ser maior ou menor. A imagem mostra a sua narratividade, tecendo significados com o texto, significados esses que evoluem ao longo da leitura. A interação entre imagem e texto comprova que ambas as componentes são complementares. Assim sendo, a arte visual acrescentada à literária passa a possuir “um papel determinante na perceção, na decodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (Silva, 2010, p. 331).

Esta característica alia-se a uma tendência que se reconhece na literatura infantil contemporânea, na justa medida em que rompe com a chamada leitura inocente. Rita Simões (2008, p. 62), a propósito de um novo papel do leitor, explica o desafio suscitado por textos que incitam o leitor jovem a “posturas mais ativas” face ao texto:

(...) agora o leitor é convidado a resolver as ambiguidades criadas pelos textos, a organizar/conectar as diferentes partes da história, a integrar as vozes distintas, a participar nos jogos de dupla codificação, a reconhecer as referências intertextuais, a sair da narrativa e a colocar-se numa posição distanciada, integrando a informação que o texto verbal e o icónico lhe proporcionam. Deste modo, o leitor adquire uma postura mais ativa face ao texto, devendo cooperar explicitamente com ele.

A reescrita de formas de escrita ou géneros literários parece ser um dos meios escolhidos pelos autores para representar esta modernidade. A renovação do conto tradicional (Colomer, 1999, p. 130) é um bom exemplo disso e uma interessante inovação em que encontramos subvertidos e desmistificados inúmeros motivos da literatura tradicional (*id.:ibidem*). Nessas obras surgem incertezas e dúvidas que se abrem à interpretação quando se introduzem variações ou alterações de pontos de vista das personagens (Lewis, 2001, p. 67). Aliam-se deste modo a forma tradicional, os seus esquemas conhecidos de composição narrativa, da intriga ou da personagem, ao jogo literário experimental, de onde resultam efeitos de humor (Colomer, 1999, p. 132) e até um conceito eminentemente irónico da escrita literária, consciente do seu próprio fazer.

Uma última tendência a referir no panorama nacional, de acordo com Ana Margarida Ramos, é a da recente introdução mais frequente dos temas da multiculturalidade e da promoção da consciência ecológica, ambos no sentido de sublinhar a riqueza da diversidade (2010, p. 121).

Viremo-nos agora para o contexto alemão atual. Aí reconhecemos tendências semelhantes, às que enunciámos acima, fruto das tendências unificadoras que determinam as realidades editoriais e mundiais, mas encontramos igualmente divergências, com origens e matizes diferenciados.

De um modo geral, o esbatimento da fronteira entre literatura infantil e adulta é um aspeto relevante, não só porque os adultos partilham o gosto pela literatura para crianças, mas também porque as crianças mais jovens leem hoje títulos dirigidos a uma faixa etária mais velha, desconhecendo-se os leitores a que público se destina o livro que estão a ler (Schikorsky, 2012, p. 2). Os livros de coleções de fantasia como os de J. K. Rowling são dados como exemplo de uma mudança de época (*id.: ibidem*). Através das redes sociais e de estratégias de publicidade e distribuição modernizadas, é agora possível às editoras contactar diretamente o público-alvo infantil e juvenil. Assim, é mais condicionada a interferência dos adultos, com as suas preferências por escolhas de livros com conteúdos educativos, em vez dos apetecidos livros que apenas têm como função a diversão (*id.:ibidem*).

Isa Schikorsky considera que também no álbum se encontra a tendência *all age*: quando os aspetos artísticos e estéticos da imagem não são apelativos para as crianças mais novas transformam-se em objetos de coleção para adultos (*id.*, p. 1). A autora constata que, na última década, existem dois segmentos de mercado que divergem cada vez mais: a literatura *bestseller* e o livro literário com exigências inovadoras. A imensa oferta está agora facilmente ao alcance da criança, do jovem ou do adulto, que escolhe de acordo com os seus gostos e interesses, correndo a literatura infantil o risco de desaparecer no grande conjunto da literatura. Schikorsky questiona, no entanto, se os leitores partem de uma liberdade de escolha ou das escolhas de um mercado editorial cujo objetivo é obter o maior lucro possível (*id.*, p. 3).

Também no contexto alemão, a literatura infantil é considerada uma ponte de comunicação entre gerações, entre as exigências dos adultos sobre o que as crianças devem ler e as exigências das crianças enquanto leitores (Reiser, 2006, p. 56). Martin Salisbury e Morag Styles (2012, p. 113) afirmam existirem culturas em que a discussão sobre os aspetos menos confortáveis da vida (e da morte) nos livros infantis é mais usual do que noutras, assim como se verifica uma relutância em especificar a idade da audiência. É o que se passa nomeadamente nos países escandinavos, na Alemanha, França, Bélgica ou a Coreia do Sul. A adequação do livro infantil e a sentimentalização da criança é, segundo os mesmos autores, um fenómeno sobretudo ocidental, residindo as razões na perceção da infância, sendo esta construída socialmente e dependendo da cultura (*id.: ibidem*). Não existem livros completamente neutros, nem sensibilidades estéticas unificadas e cada país tendo uma tradição particular na arte. A tendência para a adequação dos temas da morte, guerra, violência, xenofobia deveria assim passar pela discussão dos fenómenos estéticos, de forma a, simplesmente, satisfazer a curiosidade da criança, como sugere Thiele (2003, p. 189):

A imagem realista sobre os lados negativos ou tabu da vida (a morte, a guerra, a violência, a sexualidade) em especial, são considerados como não-adequados. É aqui que se potenciam os medos e os preconceitos. A solução pedagógica é imediatamente vista sob a forma de esconder, rejeitar, reprimir essas imagens. No entanto, depois de retirado o lastro pedagógico-moral, a adequação do livro à criança significa precisamente o oposto: satisfazer a sua curiosidade inerente, satisfazer a sua procura de experiências elementares no campo estético, motivá-la para uma discussão ativa sobre os fenómenos estéticos e, sobretudo, proporcionar-lhe espaço para o seu próprio desenvolvimento.¹

Também Saskia Rudolph (2011, p. 38) argumenta que as crianças não veem na realidade um campo livre de conflitos. Não considerando que a representação de problemas possa ser sempre negativa para o equilíbrio emocional da criança, Rudolph refere que é importante que os livros infantis deem atenção à realidade social do leitor, caracterizando-a individualmente, em vez de omitirem e embelezarem essas questões (*id.: ibidem*). Apesar de considerar os mundos fantásticos muito importantes para a criança, a mesma ensaísta defende que, mais importante do que uma representação

¹ Tradução livre da minha responsabilidade.

idílica do mundo, é apresentá-lo de forma a que possa ser moldado e transformado para que valha a pena viver nele. Isso terá mais valor para a criança do que representações em que a realidade é escamoteada, edulcorada ou mesmo inexistente e que não a ajudam a superar ou dominar o quotidiano (*id.*, p. 39)

Já no séc. XIX a representação da infância no contexto alemão mostra a criança em ilustrações num ambiente rural, reconstruído artificialmente, longe da industrialização e das dificuldades sociais, convocando o estereótipo da aldeia em que o homem e a natureza convivem harmoniosamente, representando a infância, o idílio e a felicidade (Thiele, 2003, p. 19). Essa é, sabemo-lo bem, um aspeto que não é exclusivo alemão; trata-se, sim, de um marco romântico que contraria, por via da idealização, a crua realidade da industrialização e urbanização aceleradas naquele momento histórico.

Noutro contexto histórico, nos anos seguintes à segunda guerra mundial, a evolução do livro infantil na Alemanha demonstrou igualmente tendências fortemente conservadoras. O período do pós-guerra na Alemanha passa a incluir um pensamento pedagógico e psicológico em que os temas problemáticos e os conflitos são afastados, permanecendo uma representação intemporal (*id.*, p. 26). Thiele considera que a evolução enquanto obra estética do livro infantil tem um marco importante nos anos 50 com a tradução para a língua alemã *Little Blue and Little Yellow* (1959) do ilustrador norte-americano de origem holandesa Leo Leonni, sendo a sua tradução para a língua alemã de 1962 ².

Neste livro, o sucesso das formas de abstração deve-se à introdução da fantasia, por um lado e, por outro lado, à reação contra a inundação de imagens dos media que não o livro (*id.: ibidem*). Nos anos 60, a psicologia da educação transforma a imagem da criança, abrindo caminho aos temas considerados tabu através da fantasia (*id.*, p. 163). Com a introdução da *pop art*, a ilustração incorpora as respetivas mudanças estéticas, não apenas aproximando-se dos objetos do quotidiano, como incutindo uma modernidade ao livro infantil que se une mais tarde, nos anos 70, à ideologia antiautoritária.

À semelhança do contexto português, também aqui se verifica tendência para não explorar temas com conotação negativa, de onde se depreende não pouca

² Curiosamente, a tradução portuguesa, com o título *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*, data apenas de 2010 com a chancela da editora Kalandraka.

insegurança quanto a matérias tabu na literatura infantil. Considerando, o tratamento do tema do Holocausto, Thiele (2003, p. 175) sublinha a dificuldade que existe em introduzi-lo na literatura infantil alemã. Segundo o autor, isso só seria possível através de uma emancipação estética do livro infantil que quebrasse normas e inventasse novos caminhos. Para esse fim, seriam essenciais, no seu entendimento, a experimentação de formas de expressão “inacabadas”, “passageiras” ou “fraturadas” para representar as experiências das pessoas nos campos de concentração, no fascismo e na guerra (*id.*, p. 175). Só assim, as crianças poderiam conhecer a história recente da Alemanha e as suas enormes repercussões na atualidade.

3. A seleção de obras de literatura infantil para educação intercultural

Uma das dificuldades na escolha de livros infantis que promovam a educação intercultural reside por vezes na ausência de critérios que ajudem a encontrar linhas orientadoras de seleção. Em ambos os contextos, português e alemão, encontramos sugestões que se podem complementar. No contexto português, José António Gomes (2012, p. 5) sugere a utilização do seguinte tipo de livros para uma literatura entre culturas: livros informativos que exerçam um papel de mediação entre o mundo e o leitor (por exemplo, através de livros ilustrados em que os leitores são confrontados com a história, hábitos e costumes de outras comunidades); obras de ficção traduzidas cuja vantagem reside na natureza da própria literatura, ao proporcionar uma vivência das emoções e “viver mil vidas” (*id: ibidem.*) ao mesmo tempo que oferecem tempo de maturação pessoal; livros bilingues que, através da função linguística, sensibilizam e despertam a curiosidade em relação ao outro; obras que abordam o tema da diversidade, do confronto com o estrangeiro, da condição de imigrante ou tópicos afins; e, por último, contos e recontos cuja génese os veicula a textos estrangeiros, estimulando um diálogo com textos que os precederam e que são, por vezes oriundos de outros universos culturais.

Esta sugestão de seleção apresenta temas que apostam numa leitura dependente da orientação do mediador. São uma base para definir temas gerais que propõem uma reflexão sobre a interculturalidade. Os livros bilingues, de facto, sensibilizam imediatamente para a curiosidade em relação ao outro porque introduzem a diversidade linguística de forma perceptível ao público mais jovem. É igualmente interessante a perspetiva quanto à utilização dos contos tradicionais e dos contos recontados. O autor considera que uma leitura orientada destes textos demonstra como a criação literária pode ser um diálogo (explícito ou implícito) com textos que a precederam e explica que a consciência dessa realidade desenvolve a competência intertextual e pode estimular o hábito de refletir sobre o interculturalismo (*id.*, p. 11) . Teremos aliás ocasião de estudar no capítulo 3 da II parte deste trabalho dois casos, um português, outro alemão, que dialogam intensa e criativamente com a matriz do Capuchinho Vermelho.

Já Margarida Morgado e Maria Natividade Pires (2010, p. 147) partem do conjunto de obras de autores portugueses e estrangeiros recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, e para selecionarem livros de acordo com a temática da representação do outro. Apresentam sugestões e fichas de leitura a partir dos seguintes tópicos: livros sobre realidades geográficas não portuguesas que fazem representações problemáticas interculturais relacionadas com a africanidade; lendas de árabes e mouros que proporcionam uma reflexão sobre os “outros mais próximos” (*id.: ibidem*) (muçulmanos e mouros) e os “outros mais distantes” (*id.: ibidem*) (chineses de Macau); livros que tematizam a justiça e injustiça (local, nacional e mundial); os contos transculturais que representam a necessidade de negociação entre culturas; e os contos paralelos que comparam a mesma realidade sobre diferentes olhares.

Importa salientar que esta seleção introduz mais especificidade e proximidade relativamente à realidade portuguesa, por exemplo através de tópicos como a africanidade, a realidade macaense, ou as lendas de árabes e mouros. Margarida Morgado é mesmo organizadora do projeto EILI (Literatura infantil e Educação Intercultural) que disponibiliza *online* fichas de leitura que contêm as características das personagens (físicas, psicológicas e socioculturais), as características dos espaços físicos e socioculturais, assim como um resumo sobre a ideia de diversidade étnica, religiosa ou outra.

No contexto alemão, é de destacar o trabalho de Saskia Rudolph (2011, p. 44) que distingue várias categorias de livros para crianças a serem utilizados na educação intercultural: livros de autores estrangeiros que descrevem a sua cultura de origem; livros realistas que representam o quotidiano e a comunicação nas sociedades culturalmente diversas; livros que transportam os desafios do quotidiano intercultural para mundos fantásticos (contos, histórias de animais, etc); livros de outras culturas e a literatura de migração. Esta seleção aborda o tema da interculturalidade sob o ponto de vista das representações da realidade quotidiana, mas não esquece também os mundos fantásticos do conto e das histórias de animais.

A editora Baobab, com sede em Basileia, edita traduções para alemão de livros infanto-juvenis de países da Ásia, África, América latina e do Médio Oriente. Para selecionar de forma consistente uma obra que promova a educação intercultural, avança

vários critérios de seleção que são úteis na escolha de obras para educação intercultural. Esta editora testa as suas publicações quanto à qualidade da representação da diversidade dos mundos. Para tal, considera-se a importância dos seguintes aspetos: a diversificação de valores por oposição ao etnocentrismo; a igualdade por oposição ao paternalismo; o respeito em vez do racismo em livros que representam outras etnias com respeito e uma representação dos indivíduos com sentimentos, necessidades e capacidades; a noção de género em vez de sexo e, finalmente, o diálogo em vez do fundamentalismo.

É facto que o etnocentrismo pode, por um lado, fortalecer um grupo e assegurar a existência e a identidade dos indivíduos a eles pertencentes. Mas, por outro lado, é a expressão da dificuldade de conviver com o desconhecido e com o outro, transformando-o numa ameaça ou caracterizando-o invariavelmente como inferior ou desprezível. Em vez de defender a proteção do mais fraco (como por exemplo no relacionamento entre culturas consideradas desenvolvidas que ajudam as culturas tidas como subdesenvolvidas) no sentido de conseguir o progresso e desenvolvimento, a editora aposta em livros que promovem a independência e a consciência do valor próprio. Evitam-se livros com discriminações racistas, já que diminuem as pessoas de outras etnias. A editora opta também por descobrir livros que não sejam sexistas, na assunção contrária àquela que defende os meninos não choram e as meninas brincam com bonecas. Pretende-se chamar a atenção para o facto de que as diferenças entre sexos são culturalmente construídas e, portanto, variáveis. Tendencialmente, as personagens do sexo feminino passam a participar no espaço público masculino, adquirindo as mesmas características que as personagens masculinas. Preferem-se, portanto, livros que representam meninos e meninas ao mesmo nível de igualdade e com personalidades definidas. Dá-se ainda preferência a livros que fomentam a comunicação e um entendimento entre personagens de diferentes religiões.

Estes critérios incluem a representação das personagens e do seu relacionamento, a diversidade das formas de vida, as noções de valor do outro, as representações do mundo ilustrado e a atualidade da língua e do estilo. Proporcionam, em suma, uma reflexão mais profunda sobre os temas da educação intercultural, sobretudo no que diz respeito a uma comparação com culturas fora do contexto europeu, podendo-se, no entanto, também aplicar a culturas mais próximas.

Os objetivos didáticos do conjunto destes critérios de seleção incluem o respeito por outras culturas, o diálogo entre culturas, um maior sentido de justiça social e o combate ao racismo, evitando o preconceito e o estereótipo. Quanto ao papel do autor na representação de outras culturas, é por demais necessário que este deverá ter um conhecimento fundado sobre a outra cultura, assim como uma empatia e compreensão da mesma. Quando isso não acontece, resta ao autor apenas uma intenção, que pode ter o efeito negativo do “síndrome do homem desenvolvido” (Reiser, 2006, p. 63). Este síndrome, baseado em preconceitos a evitar, surge de variadas formas na literatura infantil. Por exemplo quando os conflitos desaparecem completamente, partindo-se do princípio de que não há lugar para conflitos no mundo das crianças. Ora, não são poucas as vezes em que os conflitos e o contexto da outra cultura são reduzidos a cenário de aventuras, seguindo a representação de conflitos da literatura de aventuras, criminal ou trivial ou em que os conflitos têm origem na cultura do terceiro mundo e o europeu tem a tarefa de os resolver de forma positiva (*id: ibidem*).

Em algumas obras, de facto, como em *Der Koffer mit den sieben Kronen* (A mala com as sete coroas) (Cölle, 2005), as outras culturas são descritas sem enriquecer a visão do leitor, antes perpetuam estereótipos. Neste livro, o povo *inuit* são os esquimós que vivem em *iglos*, os índios dormem em *tipis* e fumam cachimbos de paz, enquanto no deserto se bebe chá. Ou seja, não há um espaço para a interpretação do leitor, apenas fica o objetivo didático da convivência entre culturas, em que é esquecido o contexto envolvente.

No entanto, apresentar listagens de critérios pode ser também redutor. Muitos autores trataram o tema da interculturalidade de forma sensível e enriqueceram a visão dos seus leitores sem ter de obedecer a um modelo pré-estabelecido. Um exemplo óbvio no contexto português é *Silka*, de Ilse Losa (1989), uma escritora alemã de ascendência judaica que, por causa das perseguições nazis, se mudou para Portugal no final dos anos 30, adotando o português como língua de criação literária

. Baseado num conto popular, *Silka* narra a história de uma mulher que abandona a família para casar com um estranho ser aquático, dando à luz filhos que têm características híbridas. Quando visita a família passados anos, esta usa da força para obter informações sobre o paradeiro do marido aquático. Acabando por ver o marido morto pela sua própria família, *Silka* transforma-se a si própria e aos filhos em árvores, remate que prescinde de um final feliz. A transculturalidade das personagens (aqui

metaforicamente representados pela pertença aos meios aquático e terrestre) mostra a violência e conflito que podem resultar do relacionamento entre mundos diferentes. Não é uma representação realista mas fantástica do mundo, mas o conto, mas tem algo de realista por não cair em figuras e cenários sentimentalizados.

Com base em conteúdos pedagógicos, os critérios acima enunciados servem a educação intercultural na medida em que têm por objetivo um maior conhecimento do mundo, além de não esquecerem a competência linguística, o conhecimento de formas diversas de textos, e, sobretudo, o potencial cognitivo da criança. Por outro lado, a problemática intercultural implica forçosamente uma lógica da esfera do mundo dos adultos porque é baseada em conhecimentos prévios que a criança dificilmente apreenderá em toda a sua complexidade.

PARTE II

1. Olhares de criança sobre a diversidade– livros para vários públicos

1.1 A *contradição humana* de Afonso Cruz (texto e ilustração)

Em *A contradição humana* (2010), o mundo (dos adultos), visto através do olhar e da voz narradora de uma criança, é lugar de contradições que variam entre o fascínio e o absurdo. Na primeira dupla página encontramos a primeira contradição:



1.1.1 *A contradição humana* (pp 1 e 2)

Nestas páginas, o narrador conta vários episódios na primeira pessoa, que lhe suscitaram reflexão: “Percebi, certo dia, que o espelho do meu quarto é UMA grande CONTRADIÇÃO” (Cruz, 2012, p. 1)³. A locução adverbial “AO CONTRÁRIO” destaca-se visualmente, jogando com a inversão da imagem do espelho e, por conseguinte, com a ideia de contradição. Reconhecemos também o esquema que acompanhará as várias contradições narradas: a cada facto que o narrador experiencia através da observação do mundo que o rodeia corresponde uma contradição. Estas

³ A partir desta referência, todas as citações da obra de Afonso Cruz serão apenas identificadas com a respetiva página. Convém precisar que esta numeração foi atribuída por mim para melhor referência textual, já que as páginas não são numeradas. Acresce ainda o facto de a grafia no livro ser muito rica, pelo que a sua transcrição no corpo deste trabalho é uma adaptação redutora da riqueza visual de todas as páginas do livro; daí também reproduzirmos aqui algumas delas.

contradições são anunciadas pela conjunção coordenativa “mas”, que evidencia sempre, naturalmente, o efeito de contraste. Em sintonia com o espírito de contradição, as cores da paginação indicam também o contraste: preto no branco, branco no preto contrastando com... o encarnado. Simultaneamente, este efeito é acentuado pela alternância de tipos de letra. A forma como rapidamente se alteram e manipulam as experiências tipográficas, entre uma escrita manual e letras tipográficas, faz evidenciar vários tamanhos e tipos de letra, chama mais uma vez a atenção para a ideia de contradição e para as suas *nuances*. Também a forma como se usa a visão panorâmica das duas páginas do livro permite a utilização da linha entre as páginas como uma divisão que participa no contraste entre texto, à esquerda, e imagem, à direita. Não raro, uma seta faz a ligação entre páginas, quebrando a eventual rigidez na separação.

Como um aventureiro que percorre paisagens estranhas e desconhecidas, o narrador adota um discurso quase científico, ou, pelo menos, bastante assertivo, que imediatamente cai por terra pelas suas próprias constatações perturbadoras. Tais constatações, que passariam despercebidas pela sua aparente banalidade, levam a questionar os saberes pré-concebidos. Nesta obra de Afonso Cruz poder-se-ia reconhecer mesmo uma simpatia pelas constatações do mundo sensível. E assim, o leitor infantil pode continuar a exploração/ investigação do mundo dos adultos, ficando logo a seguir estupefacto por descobrir duas personagens com uma só sombra (p. 3). Esse dado é de imediato comentado pela senhora Agnese, que reconhece no facto um “dos SINTOMAS DA GRAVIDEZ” (*id.*). Não podemos deixar de reparar no nome Agnese, pela sua semelhança com o substantivo feminino de origem grega “agnosia”, que significa ignorância, especialmente a universal, definida pela sentença socrática «Só sei que nada sei» (Ferreira, 1986, p. 62). A brincadeira com o nome da senhora introduz, através do humor, uma primeira crítica implícita ao saber dos adultos, que, na realidade, ao comentarem tudo, nada sabem; ou ainda, que deveriam moderar a sua arrogância perante “estas coisas que desafiam a lógica de todo o UNIVERSO CONHECIDO” (p. 5).

As primeiras três frases do mesmo episódio apresentam um contraste interessante de tempos:

Reparei noutras coisas que pareciam impossíveis, apesar de o meu pai me dizer: os cientistas explicam isso tudo. Ontem caminhava com a minha mãe, pelo parque, quando gritei: "IMPOSSÍVEL!" À minha frente estava um casal de namorados aos beijinhos. 2 ERAM DOIS MAS SÓ TINHAM UMA SOMBRA (de tão agarrados que eles estavam). (p.3)

Passamos nas páginas seguintes ao que se passa “dentro das pessoas” (p. 5), onde “HABITAM AS MAIORES CONTRADIÇÕES”. Partimos do mundo à nossa volta, para chegarmos ao mundo interior. A tia que gosta de pássaros e os prende em gaiolas é agora pretexto para brincar com a ambiguidade da língua: “É uma pena.” (*id.*), jogo da imagem que acompanha o sentido duplo do texto com excelente sentido de oportunidade. Veja-se a prova disso:



1.1.2 A contradição humana (pp 5 e 6)

Este pedaço do texto, que poderia ser triste por tratar a temática da liberdade enclausurada, ganha com o detalhe da pena uma leveza divertida, variando os significados do substantivo entre “mágoa, desgosto, tristeza” (Ferreira, 1986, 1299) e a pena literal de pássaro. Afinal, graças à combinatória de palavras homógrafas, fica à vista que “são as pequenas coisas que fazem a diferença” (p. 22). Parece ser um elogio da inocência e ingenuidade, mas esta passagem do livro reflete antes uma perspicácia e atenção acuradas em relação aos pequenos detalhes do quotidiano. Surge assim novamente o efeito de uma criança-que-é-adulto-que-escreve-para-crianças-mas-também-para-adultos, abalando a rígida demarcação do que convencionalmente se pressupõe para cada tipo de leitores— chega mesmo ao ponto de se envolver num jogo meta-literário que mostra as contradições na construção do próprio texto.

Existe uma demarcação da criança-narradora em relação ao mundo dos adultos mas não há desconforto nas suas constatações relativamente a esse mundo, que considera, apenas, diferente. Por um lado, a criança narradora aceita bem o que acontece, como num jogo em que a constatação da estranheza é recompensada por uma boa surpresa ou por descobertas que ganham interesse ao explicarem o mundo, como numa coleção de curiosidades. Mas, por outro lado, é a ironia das várias situações que devolve o leitor à realidade, conduzindo-nos a uma reflexão crítica do pensar dos adultos.

No episódio da tia e dos pássaros, “gostar de” e “prender” pássaros surgem como opostos que encerram em si uma acusação ao mundo adulto, revelando a ironia da situação. Desta forma, a voz da criança questiona o poder desse mundo adulto, e, como veremos mais adiante, questiona o saber dos adultos, desmistificando-o através de argumentos que partem de observações sensíveis. Esse poder e saber, redistribuído, é, assim, entregue à criança narradora e, por via desta, à criança leitora.

O episódio seguinte, o pianista que chora de felicidade quando toca músicas tristes que o deixam feliz (p.8), é uma nova aproximação à sensibilidade e à beleza da observação infantil, por isso o narrador compara os dedos compridos do pianista a aulas de matemática, com o que provoca sorriso (e empatia). Esta é também a única personagem adulta com um valor que podemos considerar positivo, porque, graças a ela se opõe a sensibilidade musical aos defeitos dos outros adultos. Confirma-se deste modo a veracidade das suas constatações, pelo que o narrador sublinha aqui o seu testemunho: “Chega a chorar de felicidade (eu já vi).” (p. 9).

Não contendo uma história linear, o livro narra episódios mais ou menos desligados, descontínuos, que podemos analisar separadamente dentro do seu todo. Nessa conformidade, mais uma vez ele nos relembra o pensamento espontâneo da interioridade ou o fluir das ideias, referido no início deste capítulo. No entanto, o leitor deve estar atento porque existirão recados sobre certas personagens que reaparecem para verificar a sua atenção ou para oferecer cumplicidade do narrador.

Continuando, o narrador-criança vai constatando o (pouco) que há de positivo, como o que há de negativo nas personagens que vai encontrando. Nessas constatações,

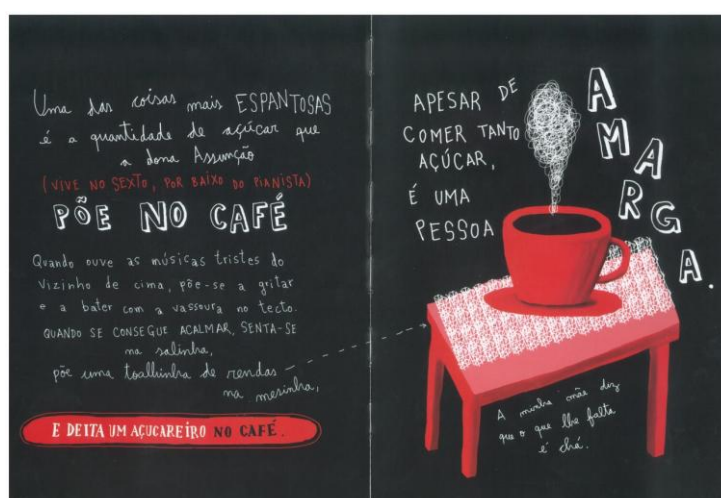
o narrador relata os hábitos culturais como se não pertencesse à mesma cultura. Recorre de novo ao mundo conhecido dos vizinhos, mas faz adivinhar universalidade nessas mesmas constatações.

Na página 9, surge mais um exemplo tipificado, neste caso da vizinha que sussurra segredos que se ouvem a grandes distâncias, pondo a nu a tagarelice e a curiosidade sobre a vida de outrem: “No prédio ao lado vive uma senhora que sabe tudo, MESMO TUDO” (p. 9). A repetição é aqui uma estratégia de amplificação que desacredita o conhecimento dos adultos, e acaba por ter o efeito inverso de o valorizar. O narrador introduz um juízo de valor, na página 13, que confirma os defeitos desta personagem, quando refere que a “SENHORA DO PRÉDIO AO LADO que sabe tudo, não é sábia nenhuma, enquanto o Sr. Gomes, que não sabe tudo (já lhe perguntei), é um grande sábio” (p. 12). Há também lugar para uma nova contradição com efeito irónico que aponta como falar baixinho se pode ouvir a grandes distâncias. O comentário tanto do pai (“aquilo passa tudo de boca em boca” p. 10), como o comentário da mãe, mais adiante, a propósito da senhora Assunção (“o que lhe faz falta é chá” p. 16), dão-nos pistas sobre o quotidiano familiar tradicional. Notamos que os comportamentos das personagens são comentados em casa da criança, que também recolhe os comentários dos pais no decorrer da sua aprendizagem sobre o mundo. E, em consequência, na página 12, o sábio Sr. Gomes parece ter reunido atributos explícitos positivos, mas será anacronicamente desacreditado no final do livro, como veremos adiante.

Sentimos novamente o desencanto e alheamento da criança perante o mundo adulto quando, por exemplo, é descrita outra personagem que nos revela uma crítica social, o administrador do prédio (p. 15). A análise da situação em que este atravessa a rua, como se espera que uma criança faça (com muita atenção), mas não olhando para o lado quando aparece um pobre, contém a acusação de a personagem não reparar nas pessoas, neste caso, nos pobres, nos pedintes. Esta passagem deixa aqui uma intenção educativa, bem ao gosto do leitor adulto, que explica como se atravessa a rua e como se deve dar atenção aos pobres e pedintes. Trata-se de uma personagem que também não é favorecida na imagem; tem o rosto cinzento e expressão de poucos amigos. Por trás vemos os prédios onde moram a maioria das personagens e, à sua frente, o administrador que quase os ultrapassa em altura, mostrando o poder que tem sobre eles,

ao mesmo tempo que ficamos a saber que é avarento e que “provavelmente nunca tem trocos” (*id.*).

A Dona Assunção é prova de mais uma contradição, ao deitar um açucareiro no café, continuando a ser, apesar disso, uma pessoa amarga (p. 17). Por oposição ao sensível pianista, que chora de felicidade ao ouvir músicas tristes, a dona Assunção parece não apreciar música, batendo com a vassoura no teto em protesto quando ouve o som do piano. Talvez por isso lhe falte doçura na vida. O narrador sai do texto e, chama novamente a atenção para pequenos detalhes através de um tracejado e uma seta; a toalhinha de rendas ganha mais importância e o leitor fica mais alerta para a observação (ou querem acabar como a dona Assunção?). Assim se prepara o leitor para reparar nos detalhes da ilustração. Na imagem abaixo reproduzida, o texto mistura-se com a ilustração na página direita, explorando formas verticais e horizontais que constituem uma originalidade relativamente à separação tradicional texto/ imagem. O que a mãe diz é apresentado na imagem por baixo da mesa, como um segredo, porque se falou da pessoa sem ela ouvir: “A minha mãe diz que o que lhe falta é chá” (*id.*).



1.1.3 A contradição humana (pp 17 e 18)

Nas páginas 17 e 18, a prima que vive na ilha da Madeira sente-se como se vivesse numa ilha deserta e, apesar de estar sempre rodeada de gente, está sempre sozinha. A ilha é usada como metáfora do isolamento emocional, mas também físico. A palavra “sozinha”, na página 17, encontra-se assim destacada e assemelha-se à rocha-ilha onde a prima se encontra na ilustração da página 18, confirmando a mesma

metáfora. Nas páginas 19 e 20, a tia do narrador, que sabemos que desafina, ao contrário do vizinho músico, representa mais uma vez o distanciamento da criança perante o mundo adulto e a incompreensão recíproca que caracteriza esse relacionamento. A sua voz é jovem, o que se confirma na importância da família no dia-a-dia: vão surgindo as explicações do pai, os comentários da mãe, ou uma tia que canta para o adormecer.

Virando a página, o domador de leões demonstra a coragem do ofício, mas “tem pavor de coisas minúsculas” (p.23). Vemo-lo com um chicote pequenino, adaptado aos seus medos. Mais uma oportunidade para um jogo de palavras: “são as pequenas coisas que fazem a diferença” (*id.*), usando-se o duplo sentido para falar dos micróbios que afligem o domador, mas também da expressão do senso comum que nos transporta para a importância das pequenas atenções. Mais uma crítica às convenções do mundo adulto encontra-se na figura da elegante menina Carlinha, de que só vemos as pernas, com a pele “cheia de creme francês” (*id.*) como se o resto não fosse de interesse. A Carlinha vai ao ginásio mas não sobe escadas, usa creme francês e saltos altos e perfume que deixa rasto: vive para a sua aparência e parece superficial porque não lhe ficamos a conhecer mais nenhuma qualidade além da firmeza das coxas.

Nas páginas seguintes, o Sr. Gomes, que reencontramos no fim do livro, é agora desacreditado porque, apesar de ler tantos livros e ter um telescópio para saber o que se passa no céu, “por vezes não faz ideia do que se passa na terra” (p. 25). Sabe os nomes das estrelas todas, números compridos e línguas de países distantes, não percebe a “língua” das crianças, nomeadamente do filho de três anos. Não compreender as crianças é assim um defeito que anula todo o conhecimento acumulado: sobretudo no que diz respeito ao ponto de vista da criança narradora, que nitidamente não entende esse conhecimento de números “cheios de zeros”(*id.*), “como se não bastasse saber números tão compridos quanto os dedos do vizinho do sétimo”(*id.*).

Em desafio ao preto e branco, este livro representa a diversidade ao apontar as várias formas de ver um acontecimento, um pormenor, um ponto de vista. Na verdade, parte do mundo pequenino (a criança, a família, os animais de estimação, os vizinhos) até a grandes questões do mundo adulto (como sejam saber se é sábio quem diz saber tudo, ou que forma tomam os nossos medos). Daí que, a obra proponha um exercício criativo que questiona a hierarquia de valores e algumas certezas que já não causam

dúvidas quando atingimos a idade adulta, mas que criam certo embaraço se tentarmos aprofundar a sua razão de ser. Por exemplo, como é possível saber tantas línguas sem entender a língua dos filhos? Ou porque prende alguém pássaros em gaiolas se gosta tanto deles? Quer isto dizer que as personagens representadas são pretexto para, sob o olhar do narrador infantil, se representar um conflito de valores em que se destaca, por um lado, a conformidade social do mundo adulto, e, por outro, a inocência problematizadora da criança.

Afonso Cruz faz a paródia do mundo dos adultos, mas também da obra literária, se considerarmos que o que a distingue da obra científica é o facto de ter sentidos implícitos para além dos sentidos explícitos (Ricoeur, 1976, p. 58). Ou, como afirma Nikolajeva, o propósito de um texto informativo é fornecer informações, de forma precisa e sem ambiguidade (apesar de este discurso se fazer com a linguagem e, como tal, não poder fugir aos efeitos da figuração retórica que a ela subjazem por força). O texto literário, pelo contrário, é deliberadamente polissemântico e ambivalente (Nikolajeva, 2005, p. 201).

Em *A contradição humana*, a diversidade surge assim através da variedade de personagens e pontos de vista, sendo também valorizada através dos vários exemplos de contradições e ambiguidades presentes na obra. Soltos no tempo, os vários episódios acompanham a personagem no seu acumular de conhecimento sobre o mundo e sobre a condição humana, questionando o que ambos têm de estável e aparentemente essencial.

Todas as outras personagens nos surgem de certa forma isoladas, as relações são inexistentes ou são de discórdia e incompreensão. A prima da ilha da Madeira está sempre rodeada de gente mas sempre sozinha; o administrador não olha para o lado quando aparece um pobre; a dona Assunção grita e bate com a vassoura no teto para fazer calar o pianista; a tia não se apercebe que a criança não consegue adormecer porque ela canta por ser “distraída” (p. 13); o domador não se apercebe da sua fobia; e o Sr. Gomes não entende a língua que se fala em casa.

Em suma, o universo conhecido é assim representado como um mundo de relações difíceis e conflituosas, justamente pela sua diversidade e natural complexidade. Excetuam-se talvez as relações interpessoais na família do narrador, onde parece haver

uma cumplicidade e um relacionamento saudável que não encontramos nos outros lares. *A contradição humana* apela à nossa humanidade no relacionamento com os outros. No entanto, fá-lo sempre suavemente, sem gritar conselhos, antes mostrando variedade de formas de pensar, explora o humor que atravessam texto e imagem, acrescenta mais criatividade na interpretação do mundo, com visões mais abrangentes que são a base ideal para a desconstrução de estereótipos.

1.2 *Mon papa a peur des étrangers (Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm)* de Rafik Schami (autor) e Ole Könnecke (ilustrador)

O livro *Mon papa a peur des étrangers* tem uma capa amarela, em contraste com a contracapa cor de laranja. Cor, calor e luz desprendem-se das cores iniciais, preparando-nos para a história que nos vai ser apresentada. O título sugere logo o problema contido na história, dando a conhecer uma menina, e o seu pai, o que tem medo de estrangeiros: a tradução francesa pode equivaler em português a *O meu pai tem medo de estrangeiros*; o título em alemão será literalmente *Como eu fiz perder ao meu pai o medo de estrangeiros*. Se o primeiro título apenas constata um facto, o segundo implica a ação da personagem feminina infantil, que fará que o pai ultrapasse a sua fobia.

E é deste modo que, na imagem da capa, a menina sem nome nos é apresentada na imagem, avançando destemida e dinâmica, puxando um pai assustado (fazendo-nos pensar em papéis invertidos), na direção de uma outra menina que com eles se lhes cruza, também acompanhada pelo pai. A xenofobia do pai é assim logo demonstrada na capa. As duas meninas apresentam uma mímica confiante, acolhedora, reconhecem-se; a posição central de uma delas introduz a narradora.

Os desenhos da capa confrontam-nos imediatamente com uma visão que não oferece dúvidas quanto à abordagem da diversidade e da relação entre culturas. Da camisola às calças, passando pelo abotoar da camisa, do saco das compras ao jornal, os pais das meninas aparentam ser absolutamente iguais, variando apenas a fisionomia que os diferencia, assim como a cor da pele. A ausência de cenário dá relevo às personagens, à sua relação, à sua mímica, e, tendo em conta a semelhança aparente dos pais, depreendemos que essa ausência pode significar um lugar em parte nenhuma ou que pode ser qualquer lugar. Esta será uma mensagem que não está ligada a nenhum lugar específico, sem discriminar cenários eventualmente mais ou menos tolerantes. Por outro lado, também podemos admitir que a semelhança nos acessórios das personagens (roupa, jornal, sacos, compras) as transforma em personagens anónimas, podendo representar uma crítica às sociedades ocidentais de um modo genérico. As imagens das

crianças estariam imunes a essa crítica, contrastando com os pais, pela forma aberta como lidam com a diferença. O título, anunciado novamente na folha de rosto, contrasta ironicamente com uma criança de aparência inocente que atravessa a página em trotinete, ridicularizando os medos infundados acerca de gente estrangeira. E finalmente, na página seguinte, encontramos a menina que confirma o seu papel de narrador auto e intradieético. A focalização é feita através da sua personagem, que conta uma história dentro da história.



1.2.1 *Mon papa a peur des étrangers* (pp 2 e 3)

Descobrimos a admiração da filha pelo pai no texto que se segue, e, contrastando, as imagens tornam evidentes as dificuldades deste pai solteiro em responder à normalidade do quotidiano, se considerarmos, por exemplo, a sua mímica, que introduz cómico na situação. A descrição do pai pela filha começa pela enumeração de adjetivos sobre as suas imensas qualidades: “Mon papa a toujours été grand... fort et intelligent... patient... rigolo et courageux” (Schami e Könnecke, 2003, p. 2 e p. 3)⁴. Nesta sequência, a imagem amplifica o texto, permitindo ao leitor dar-se conta da inocência da menina. Mas também da imagem que ela tem do pai, por vezes um pouco

⁴A partir desta referência, todas as citações da obra de Rafik Schami serão apenas identificadas com a respetiva página. Como na obra anterior, a numeração das páginas é da minha responsabilidade por conveniência do presente estudo.

desfasada da realidade e das vivências do seu cotidiano, como revelam as associações entre texto e imagem potenciam: “Depuis que maman n’est plus là, il fait tout pour moi” (p. 3) esclarece a menina, omitindo as razões da ausência materna. Percebemos assim que o pai se vê agora obrigado a desempenhar tarefas que nitidamente não fazia antes, assumindo o papel tradicional da mãe e do pai na família.

A sequenciação de imagens comprime-se nesta parte, como numa banda desenhada: o texto é menor, permitindo mais narratividade às imagens. Apenas o quarto da menina aparece representado como cenário, pois mostra o essencial da hora de leitura antes de adormecer e evidencia mais uma vez a ausência da mãe naquele papel. Há uma pausa na ação para o leitor conhecer o cotidiano das personagens que será importante para entender a relação entre o pai e a filha, e também a inversão de papéis, de que já demos conta na capa.

É esta inversão de papéis que leva a menina a assumir maior responsabilidade na família do que seria esperado numa criança. Ou seja, a menina parece querer ocupar não só o papel da mãe, ao ajudar nas tarefas domésticas, como tentar também demonstrar maturidade e sentido de responsabilidade. A menina dá prova de equilíbrio, se tivermos atenção à sua mímica e comportamento constante ao longo de toda a obra, por oposição irónica à mímica do pai, que revela ser uma pessoa insegura em certas matérias.

Como é possível que o pai, sendo tão forte, inteligente, corajoso, etc. tenha medo de estrangeiros? Acabando de sair do dentista (Dr. Desoto, por sinal), o pai espanta a menina pelo seu racismo, quando se cruza com negros na rua. O choque do reconhecimento do defeito do pai é acompanhado pelo aumento da ilustração e pela alteração da mímica da menina, dando-nos conta da emoção perplexa contida no momento, que o texto acompanha (p. 5):

Chaque fois qu’on croise un Noir dans la rue, la main de mon papa se crispe et écrase la mienne comme un casse-noix. Un jour je l’ai vu transpirer lorsqu’un grand Africain est monté dans l’ascenseur avec nous. Ça m’a étonnée de la part de mon papa. Pourquoi as-tu peur? Lui ai-je demandé. Parce que je trouve ces gens-là inquiétants.

A oposição de personagens tem importância porque se desconstrói o pensamento xenófobo através do confronto de perspetivas. Primeiro temos o relato em discurso direto do ponto de vista de ambas as personagens, da filha e de seguida o pai. Proced-

se assim à caracterização do pai a partir de duas perspectivas. Primeiro, com base na reflexão da filha que já contém a condenação da xenofobia, e, segundo, através do discurso do próprio pai, ficando o leitor a conhecer a opinião pessoal do mesmo sobre o assunto. Também a descrição enfática de Bania (a segunda menina da capa) e da sua família sobre o adulto xenófobo participam na sua caracterização. Esta é sempre positiva com exceção do defeito maior que é a xenofobia. Essa caracterização positiva opõe-se à que o pai faz das pessoas negras. O leitor obtém assim pontos de vista diversos sobre a imagem de uma personagem. A passagem atrás citada denota a visão consagrada da educação da sociedade ocidental contemporânea, em que o respeito pela diferença é considerado um valor positivo e em que a xenofobia é condenada. A protagonista, sendo a única que tem contacto com uma família de origem estrangeira, é também a única que a aceita, constituindo um elogio às relações interculturais.

No entanto, a brincadeira com o nome do dentista (Dr. Desoto, recorde-se), o reaparecimento do menino na trotinete e as imagens seguintes (p. 6 e p. 7), em contraste com o discurso direto do pai que nos dá a conhecer o seu ponto de vista, introduzem de novo uma nota de humor que mais uma vez condena a atitude racista e impede o contacto com a diversidade. Transcrevo o diálogo que evidentemente e para já exclui a dinâmica visual da página em que texto e ilustração se combinam:

« Pourquoi les trouves-tu inquiétants? » « Ils sont nombreux », répondit-il. « Ils sont partout... et puis ils sont sales... et bruyants. Ils parlent des langues qu'on ne comprend pas... ils sont différents de nous, ils ont des traits épais... Surtout, les Noirs ont la peau trop foncée. Tout le monde a peur du noir, parce que c'est inquiétant. » C'est l'explication que mon papa m'a donnée. Je n'ai rien répondu.

O discurso do pai traduz as generalizações, muitas vezes aliadas ao preconceito, que não singularizam as pessoas, porque as vê como um conjunto ameaçador com características negativas: são muitos, estão em todo lado, são sujos e barulhentos. A repetição da 3ª pessoa do plural “ils” na descrição do pai presta-se a uma representação estereotipada do Outro como uma ameaça coletiva sem forma definida. No entanto, um segundo nível de entendimento emerge das imagens que acompanham esta passagem. As imagens em contraponto são uma estratégia utilizada para esclarecer os preconceitos do discurso do pai. Senão vejamos:



1.2.2 *Mon papa a peur des étrangers* (pp 6 e 7)

Ao criar novos sentidos, esclarecem-se estereótipos de forma conseguida. Assim se mostra um rapaz negro a limpar a entrada da loja com uma vassoura em contraponto com a acusação do pai que diz que os negros são sujos, ou um trompetista negro aludindo aos grandes músicos de jazz, contrapondo com a acusação de serem barulhentos (p. 6 e p. 7). Esta sequência revela a narratividade das imagens, ou seja, a forma como as imagens interagem com a intriga, neste caso sugerindo um respeito pela diferença, que não encontramos no texto, mas que coincide com o ponto de vista da protagonista. As imagens não reproduzem linearmente o texto e interagem com o mesmo, contrapondo um segundo discurso. Esta é uma característica que encontramos nos livros infantis da contemporaneidade, que ativam um jogo com o leitor, convidado a participar e a descobrir vários sentidos na interação entre texto e imagem.

Ainda em relação à imagem, podemos destacar o jogo simbólico das cores. Reencontramos na fachada da loja de música, o cor de laranja da contracapa, enquanto os cenários relativos à escola ou à casa da menina são mais pálidos, pintados de cores pastel. Aliás, ao longo da história, os cenários em que encontramos pessoas negras têm sempre cores mais fortes, reconhecendo-se o tom amarelo e cor de laranja da capa e contracapa. Se atendermos ao significado da expressão “homem de cor”, que também reencontramos no francês e no alemão, é interessante reparar que os homens de cor são

representados com mais cor nos cenários, em contraste com as cores pastel que já referimos e com a conotação negativa da cor negra para que aponta o discurso do pai.

Na página 8 surge uma nova personagem, Bania, oriunda da Tanzânia e amiga da menina sem nome que protagoniza a obra. A ilustração mostra as crianças num ambiente escolar ocidental. A menina é a única convidada de Bania, depreendendo-se a importância da família nas suas relações sociais, porque preenche quase todos os lugares para convidados do pequeno apartamento onde se realizará a festa de aniversário:

Lundi dernier, Bania m'a invitée à son anniversaire. Je suis la seule invitée de la classe. Leur appartement n'est pas très grand et tous les cousins viendront avec leurs enfants (p. 8).

Este excerto confirma o ponto de vista não-xenófobo da protagonista, que sabemos que vai muitas vezes brincar a casa de Bania- “On joue toujours chez elle”- e que fica feliz e se sente orgulhosa por ser convidada para a festa: “Je suis heureuse et même fière d’avoir été choisie par Bania” (*id.*).

Depois de convencer o pai a participar na festa de aniversário de Bania, a menina relembra-nos a história encaixada noutra história do início do livro: essa história prolonga-se agora quando Bania fala do pai da menina; de seguida falará ao pai do mesmo em seguida ao pai de Bania, ampliando nesse processo as qualidades do pai da protagonista, como se se tratasse de um boato em crescendo:

Elle a raconté que mon papa était un homme très grand, incroyablement fort...et réputé pour son intelligence. Elle a raconté qu'il s'occupait seul d'une maison d'orphelins et d'enfants trouvés, qu'il était si téméraire qu'il jouait aux cartes avec des lions...et qu'en plus, il était le meilleur magicien du pays! (p. 14 e p.15)

As virtudes do pai surgem de novo ainda mais ampliadas, primeiro através do discurso de Bania. A fantasia dá em seguida lugar ao excesso e ao exagero: para além de ser forte, grande, inteligente, paciente, engraçado, corajoso e de saber truques de magia, o pai transforma-se também em defensor de órfãos e velhinhas. É mais forte que dois leões e consegue levantar um autocarro, sendo também sábio e o melhor feiticeiro e curador do seu povo.



Son courage est connu dans toute la ville. Un jour, il a capturé des lions échappés du zoo, comme s'il s'agissait de gros matous. Et je t'ai gardé le meilleur pour la fin», dit la maman de Bania, comme s'il s'était encore rien entendu.
«Comment! Cet homme est capable d'autres choses encore?» s'étonna le papa bouche bée.

«Moi aussi, cela m'a étonnée. Mais il est aussi le plus grand sorcier et guérisseur de son peuple.»



«Bon sang! Et un tel homme veut nous faire l'honneur d'une visite! Rebecca, ma colombe, il nous faudra lui réserver l'accueil dû à son rang», dit le papa de Bania. Ce soir-là, ils en discutèrent longtemps.

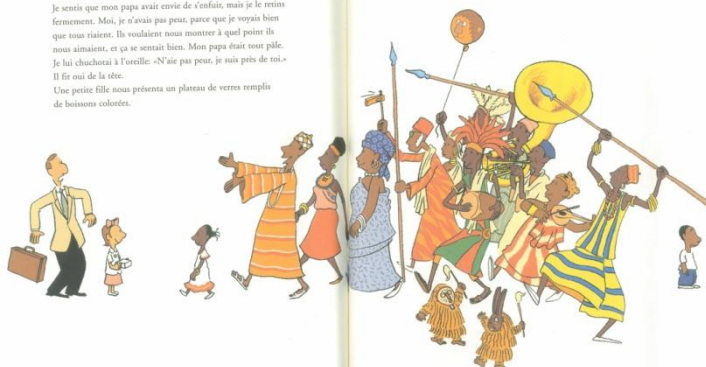


1.2.3 Mon papa a peur des étrangers (pp 18 e19)

A história termina com o encontro das duas famílias na festa de anos (ver imagem 1.2.4). Depois do pânico inicial ao encontrar uma família numerosa, entre arcos e flechas, tambores e até balões com imagens de leões, o pai acaba por se acalmar através dos truques de magia que partilha. Ficamos sem saber se o exagero será um elogio da criatividade e de outras formas de contar histórias, um jogo com ideias pré-concebidas em relação a culturas de países africanos ou alguma característica cultural que teremos dificuldade em reconhecer enquanto pertencente a uma cultura ocidental.

... et toute la famille africaine vint à notre rencontre en dansant joyeusement. Ils portaient des robes colorées et des bijoux scintillants. Certains brandissaient des couteaux, des lances ou un arc et des flèches. D'autres jouaient du jembé, de la flûte ou de la trompette.
Je sentis que mon papa avait envie de s'enfuir, mais je le retins fermement. Moi, je n'avais pas peur, parce que je voulais bien que tous risaient. Ils voulaient nous montrer à quel point ils nous aimaient, et ça se sentait bien. Mon papa était tout pâle. Je lui chuchotai à l'oreille: «N'aie pas peur, je suis près de toi.» Il fit oui de la tête.
Une petite fille nous présenta un plateau de verres remplis de boissons colorées.

«Excellence, ceci est un breuvage d'amitié!» s'écria le papa de Bania. Mais mon papa ne pouvait pas parler. Il but très prudemment. Je pris un verre, moi aussi. La boisson était verte, très sucrée et délicieuse.



1.2.4 Mon papa a peur des étrangers (pp 22 e 23)

Este pormenor mostra os limites de uma leitura sobre culturas mais longínquas, sendo eventualmente necessário ao autor e leitor alguma averiguação para decifrar o conteúdo. Sem tal acontecer, não saberemos reconhecer, por exemplo, que o facto de a Tanzania ser o país de origem de Bania, terá provavelmente a ver com a ocupação deste país pela Alemanha entre 1885 e 1916. A desconstrução de estereótipos e a evidência dos comportamentos racistas são postos a nu através do humor, mostrando caminhos para a integração das personagens. É-nos de novo demonstrado o poder que reside na criança e na sua fantasia, genuinamente equilibrada e forte, que se opõe à ideia do “adulto”, com todas as conotações que a palavra contém. Tal aspeto revela as fraquezas e a irracionalidade desse adulto, palavras que, ironicamente, atribuiríamos ao mundo infantil, como num mundo ao contrário.

É precisamente a evidência do olhar da criança sobre a diversidade cultural que nos conduz a um paralelo com *A contradição humana*. Desse olhar deriva uma visão eufórica da infância e o seu eco na literatura que a criança protagoniza e a quem é dirigida, contribuindo indiretamente para o esbatimento da fronteira entre literatura para crianças e para adultos. Nada de completamente inovador se pensarmos que, no século XIX, a emergência da literatura para crianças coincide historicamente com a força do romance de aprendizagem.

Afonso Cruz e Rafik Schami exploram de modos diversos nas contradições entre o mundo adulto e o mundo infantil, ao mesmo tempo que dão importância e valorizam as vozes das crianças, livres das convenções preconceituosas dos adultos. Ambas revelam a voz de uma criança sem nome, generalizável à voz a todas as crianças. Em *Mon papa a peur des étrangers*, a protagonista é anónima por contraste com o nome da outra personagem infantil, Bania da Tanzânia. Invertem-se assim, por meio do anonimato e da consequente não individualização do/a protagonista, os papéis de quem representa a cultura dominante e da cultura considerada minoritária nas sociedades.

Em *A contradição humana*, a criança narradora (menos visível na ilustração do que no livro alemão) seleciona e comenta os seus encontros com personagens relativamente planas, de forma a encontrar contradições que valorizam a representação da criança e depreciam os adultos. Em consequência, leitor é levado a adotar o ponto de vista do narrador, que acumula conhecimentos sobre o mundo dos adultos, à medida que

recorda a diversidade de personagens que o rodeiam. A oposição das personagens é uma estratégia que revela perspectivas e figuras contrastantes: criança observadora/ adulto distraído, criança investigadora/ adulto detentor de conhecimentos instituídos, qualidades/ defeitos, sensibilidade/ insensibilidade, inocência/experiência supérflua, etc. O narrador permite-se também a introdução de juízos de valor que amplificam a sua opinião sobre alguns adultos:

Deve olhar-se sempre para os lados antes de atravessar a rua. É o que eu faço cada vez que quero chegar ao outro lado da rua. É um método que resulta muito bem. Mas não deixo de reparar nas outras pessoas. Algumas são distraídas (como a minha tia que gosta de pássaros) enquanto outras não, como, por exemplo, o Sr. Oliveira (que é o administrador do prédio). Ele olha sempre para os lados quando atravessa a rua. Mas não olha para o lado quando aparece um pobre. (p. 13)

Neste exemplo, apela-se à emoção do leitor para que condene o comportamento do Sr. Oliveira. São descritos os seus comportamentos, que, comparados com o bom comportamento da criança-narradora e com a desculpável distração da tia, levam a subentender a atitude desadequada do administrador em sociedade. Esses comportamentos são, do ponto de vista da criança, atravessar a rua sem olhar e não dar esmolas aos pedintes. A formulação de juízos de valor torna o texto mais didático, embora de forma indireta, já que a criança, construída como uma figura inocente, não tem o mesmo raciocínio que o adulto.

Em contraponto, as personagens de *Mon papa a peur de étrangers* são comparativamente mais redondas no seu conjunto, ou seja, resultam de um maior caracterização, comparativamente mais complexa e até ambígua. O pai da protagonista é, por exemplo, descrito através das suas qualidades e defeitos. Nesta obra adotamos o ponto de vista da criança, mas é a transformação do pai que é focada, cabendo à filha assisti-lo no seu desenvolvimento, manipulando-o. Daí poder dizer-se que estas duas personagens são co-protagonistas. No final, o pai terá terminado a sua progressão na medida em que perde o medo que tinha de pessoas negras, e ultrapassa, de facto, o seu maior defeito.

Em *A contradição humana*, o poder ilimitado dos adultos é interrogado, dando voz à criança, que é considerada como “o Outro” na sociedade. Em *Mon papa a peur des étrangers*, o discurso xenófobo sobre “os Outros” dá origem a um conflito de

valores em que o poder do adulto e o discurso xenófobo são criticados. Esta questão pode ser vista através da noção de heteronormatividade, colhida por Maria Nikolajeva (2005, xvi) na teoria *queer* para pensar o papel subversivo da literatura para crianças na época contemporânea, por questionar em alguns casos a relação desigual de poder que a sustenta, dominada pelo adulto que é a entidade autoral/ didática:.

Modern children's literature, let us say the post-WWII Western children's literature, has cautiously started subverting its own oppressive function. It can describe situations in which the established power structures are interrogated. If we translate the favorite concept of queer theory, heteronormativity, to the conditions of children's literature, we can speak about adult normativity. The adults have unlimited power in our society, as compared to children, which is regarded as norm, in real life as well as in literature. (...) In fact, taking the child's part, lending out a voice to the silenced child and similar metaphors of power have been used to emphasize the author's unique position in writing for children. (*id.: ibidem*)

Ora, escrever através do ponto de vista da criança pode, nestes termos, dar voz à criança numa sociedade em que o poder dos adultos é hegemónico. Um segundo ponto que retiramos deste excerto, é o facto de essa metáfora poder ser usada para dar ênfase à posição do autor quando escreve para crianças. Esta questão tem cada vez mais relevância devido ao interesse dedicado à “literatura de destinatário dual” (Ana Ramos, 2012, p. 54). A ideia inerente a esta literatura é a de que o público recetor de determinadas obras de literatura infantil não é apenas a criança, mas também o adulto.

Importa dizer que a envolvimento do adulto na leitura para crianças não é recente. Hans-Heino Ewers (2012, p. 59) refere, para o contexto alemão, o exemplo dos conhecidos livros de Michael Ende, *Momo* (1973) e *A história interminável* (1979). Nos anos 70, foram indicados como livros para um público adulto, apesar de serem igualmente considerados literatura infanto-juvenil. Isso acontece quando se descobrem vários sentidos a níveis diferentes, como já referimos anteriormente no ponto 3, parte I. A utilização desses vários níveis de sentido verifica-se, por exemplo, na exploração do humor na literatura infantil atual. É também através do humor que se superam os conflitos, não através da repressão ou da omissão do problema, mas através da sua verbalização, da introdução do humor e da imaginação (Colomer, 1999, p. 115). Estas histórias têm também dois níveis de compreensão: onde a criança encontra o humor, os mundos conhecidos da família e alguma moralidade pedagógica em *A contradição humana* e *Mon papa a peur des étrangers*, o adulto poderá reconhecer a paródia dos

comportamentos e a ironia da linguagem ou o contraponto da imagem como meio controlado de voz crítica moral (ver, por exemplo, páginas 1.2.1 de *Mon papa a peur des étrangers*).

A forma como o livro infantil é recebido depende, portanto, do conhecimento prévio do leitor sobre as informações contidas no texto. Isso implica, segundo Ewers (2012, p. 63), que as histórias para crianças tenham por vezes mensagens que podem só superficialmente reconhecíveis pela criança. Assim, elas não são inteiramente apreendidas pelo seu destinatário preferencial, dado o seu alto potencial de ambivalência interpretativa. No entanto, o que geralmente acontece, é o adulto não é considerado, nem se considera a si próprio leitor de livros para crianças. O adulto é apenas o mediador, um filtro ou uma instância que recomenda leituras. Não traz para a leitura de livros infantis as exigências que teria com uma leitura destinada a adultos, mas as exigências relativamente à leitura para crianças (*id.*, p. 57). Todos os outros sinais dedicados aos adultos seriam assim considerados uma “leitura implícita” (*id.*: *ibidem*).

Acresce ainda o aspeto de terem em conta o ponto de vista do *marketing* editorial, os livros infantis têm de agradar também ao público adulto, sendo afinal eles pais, educadores ou bibliotecários que compram, fazem resenhas ou recomendam os mesmos livros (Beckett, 2009, p. 85). Nesse sentido, os autores de literatura infantil teriam assim como destinatário oficial a criança, mas também aqueles que decidem do caráter da cultura dela- os adultos.

Uma breve contextualização dos autores dos livros que tratámos é pertinente, para evidenciar que são autores que normalmente escrevem para um público adulto, mas que também escrevem para crianças: Afonso Cruz, tem dedicado a sua escrita sobretudo ao público adulto. É autor de oito livros para este mesmo público, tendo ganho vários prémios, entre eles o prémio literário Maria Rosa Colaço, em 2009, com *Os livros que devoraram o meu pai* e, mais recentemente, o prémio da união europeia para a literatura, com *A Boneca de Kokoschka*. Fez as ilustrações de cerca de 30 livros para crianças para autores como José Jorge Letria, António Torrado e Alice Vieira. A

Contradição Humana é um livro que, como afirmou o referido autor numa entrevista, “pensava que estava a escrever para crianças”⁵. É também ilustrador desta obra, ganhou, em 2011, o Prémio Autores SPA/RTP e obteve uma Menção Especial do Prémio Nacional de Ilustração 2011, figurando na lista de honra do International Board on Books for Young People.

Rafik Schami, por seu lado, nasceu em Damasco, na Síria, em 1946. Em 1971 emigrou para a Alemanha onde estudou Química. É um autor consagrado, tendo publicado mais de 50 títulos em língua alemã. Entre outros, ganhou em 1985 o prémio *Adelbert- von- Chamisso* pelo conjunto da sua obra, em 1987 o prémio de literatura infanto-juvenil da cidade de Zurique com *Eine Hand voll Sterne*, e, em 1994, o prémio *Hermann Hesse* com *Der ehrliche Lügner*. É, sobretudo, autor de livros para adultos, mas publicou também vários destinados ao público infantil, em que retrata contos e memórias da sua juventude.

Ambos os autores cresceram enquanto escritores para crianças e jovens e não se ficam por esse destinatário. O interesse de autores consagrados pela escrita para crianças testemunha hoje o sucesso da literatura infantil. Apesar disso, Zohar Shavit refere as vantagens da menorização da literatura infantil. O seu estatuto “ambivalente” (Shavit, 2007, p. 44) permite ao autor produzir textos inovadores que são aceites enquanto literatura infantil, apesar de reconhecer a tendência maioritária daquela literatura para rejeitar tradicionalmente a inovação. Dessa maneira, pode seguir modelos que seriam depreciados como literatura de adultos (odisseia ou fantasia, por exemplo) e assim ultrapassa as restrições dos sistemas adulto e infantil, podendo agradar a ambos os destinatários.

Nesta ambivalência se situa afinal a razão do sucesso dos livros *crossover*, que atraem gerações diversas em simultâneo. Mais forte no domínio da literatura para jovens, essa transversalidade na receção confere um novo reconhecimento à literatura infanto-juvenil. É importante que a criança tenha acesso a uma diversidade de livros desafiantes e inventivos durante o seu primeiro contacto com a leitura e durante a sua

⁵ Conferência a que assisti sobre apresentação do livro *Jesus Cristo bebia cerveja*, Ed. Alfaguara, XII Palavras Andarilhas, 31 de agosto de 2012

formação estética (Salisbury & Styles, 2012, 86). No entanto, estes são também livros para todas as idades que podem ser de interesse e desafiadores para todas as faixas etárias.

2. Cenários de (in) tolerância da diferença e a adequação à criança

2.1 *O aquário* de João Pedro Mésseder (texto) e Gémeo Luís (ilustração)

O meio aquático em que se desenrola a história contada em *O aquário* é representado na capa e contracapa do livro pela água azul e verde cor de alga. A história começa com a repetição da fórmula tradicional de abertura do conto tradicional “Era uma vez um peixe vermelho. E era uma vez um aquário” (Mésseder e Luís, 2010, p. 6)⁶. A repetição da fórmula inicial serve para chamar a atenção para o protagonista da história e para o ambiente em que vive, o cativo no aquário, como olhar reprovador sobre a ambivalência do amor aos animais, que contrasta com a sua domesticação. Revela também que não se trata de um peixe livre, porventura nadando nas águas de um rio ou oceano, mas de um peixe em cativeiro, ganhando importância narrativa o seu pequeno mundo.

Logo no início compreendemos o isolamento do peixe vermelho, com quem os outros não querem brincar porque “todos invejavam o vermelho, cujas barbatanas flutuavam na água, como pequenas chamas de seda”, fazendo-o sentir-se “triste e só” (*id.*). A relação entre os peixes humanizados é descrita desde o início com grande carga emotiva, sublinhando-se as desigualdades provocadas pela diferença de número e de cor: “É que lá dentro viviam outros peixes. Eram três e de cor azul” (*id.*), que terão como consequência o impedimento imposto ao peixe vermelho de participar nas brincadeiras: “Seria por isso que nenhum dos outros peixes queria brincar com ele, que o não deixavam sequer entrar nas sua brincadeiras?” (*id.*).

Se os três peixes dominantes se fundem no seu meio azul, funcionando sempre como um coletivo, o peixe vermelho é a imagem do outro, distinguindo-se pela diferença de cor. O aquário é espelho do mundo real humano através do percurso dos “habitantes do lago em miniatura” (*id.*), tendo a história como eixo temático o caminho

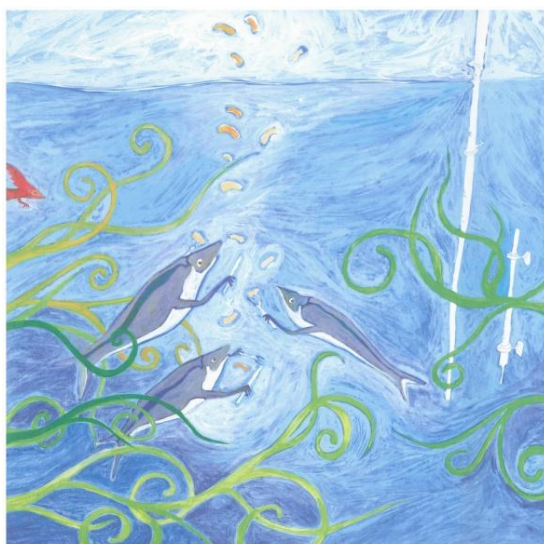
⁶ A partir desta referência, todas as citações da obra de João Pedro Mésseder e Gémeo Luís serão apenas identificadas com a respetiva página. Como na obra anterior, a numeração das páginas é da minha responsabilidade por conveniência do presente estudo

percorrido entre a inveja da diferença e a aceitação e partilha da mesma. “Um menino” e “um peixe”, indefinidos como o artigo que na sua desigualdade os precede, são personagens anónimas de uma história moralizante— são exemplos tipificados do contraste entre o poder dos fortes e a impotência dos fracos ou, quem sabe, entre crianças mais velhas e mais novas, entre adultos e crianças, entre classes sociais dominantes e dominadas. Trata-se com efeito de uma história sobre a xenofobia em sentido amplo do termo.

Há, no entanto, outros recursos que nos transportam para longe deste mundo real, como a escolha do vocabulário nas descrições do espaço físico em que o menino passa horas, como num sonho, “de olhos perdidos nos seixos, nas conchas” (*id.*). Também a beleza da ilustração do aquário que o faz parecer idílico, ocupando a página direita, que mais capta a atenção, ou a própria introdução “era uma vez”, aproxima-nos de um registo menos realista.

Na primeira ilustração (p. 6), através de uma *mise en abîme*, encontramos um menino. Olhamos para ele dentro do livro, e, ao longe, o peixe está dentro do aquário. É um menino cuja tronco largo se aproxima da fisionomia do peixe, e, como ele, brinca sozinho: “Era aí que um menino passava horas, de olhos perdidos nos seixos, nas conchas, nos habitantes daquele lago em miniatura“ (*id.*). De certa forma, há uma ponte entre as personagens menino e peixe e observamos o menino, primeiro enquanto habitante do livro, num mundo imaginário, que observa o peixe, habitante do aquário.

Ao virarmos a página, a ilustração aproxima-nos um pouco mais desse aquário, crescendo a empatia do leitor com o destino do peixe vermelho. Conta-se que lhe cabe a ele a pior parte da comida, chegando os peixes azuis a “morder-lhe as barbatanas, para de vez o afugentarem” (p. 8). A ilustração da página 11 aproxima-nos do aquário como num *zoom* ao seu interior, alargando as suas dimensões até ao limite da página. Estamos no meio da ação, cria-se expectativa, prende-se a atenção do leitor. É o culminar de toda a sugestão de negatividade do carácter dos peixes azuis, que são representados como se fossem tubarões que comem de faca e garfo. Já o peixe vermelho, que avistamos pela primeira vez, “comia as sobras dos companheiros, emagrecia a olhos vistos e cada vez se sentia mais triste” (p. 10).



2.1.1. *O aquário* (p. 11)

Mais uma forte imagem visual, desta vez no texto, é utilizada para descrever o sofrimento do peixe vermelho, quando se refere que “até as escamas vermelhas começavam a perder a cor” (*id.*), e o próprio brilho, características distintivas de qualquer peixe.

O registo descreve, sobretudo, a situação do peixe vermelho, mas altera-se o curso da história com a chegada de mais um habitante. Um idoso peixe é trazido pelo pai do menino, perturbando a situação inicial. Esta alteração arrasta a introdução do discurso direto com falas personificadas das figuras: “Será que aquele grande peixe nos vai morder?” (p. 12). De facto, os peixes cedem, assustados, ao domínio do novo grande peixe negro. Para falar dele usam-se verbos que exprimem ações vagarosas, que caracterizam a sua presença pesada e a sua idade avançada: “retirava-se”, “parava a repousar”, “dirigia-se devagar”. Maior em tamanho, a sua sombra faz recuar os peixes azuis, o que é destacado pelo jogo com o diminutivo (os “peixes”, passam a “os três peixinhos” na pág. 12), como se diminuíssem em tamanho a medo. Devido à nova ameaça, a adjetivação passa a qualificar os olhos dos peixes azuis de “pequenos e medrosos”. Da mesma forma, a ilustração acompanha a narrativa, quando diminui para outra perspetiva mais afastada a forma dos peixes, que antes apareciam como tubarões ao leitor.



2.1.2 *O aquário* (p. 15)

Será este novo peixe uma ameaça predadora? A verdade é que os dias vão passando e apenas se altera um pouco a hierarquia, sobejando agora para o peixe vermelho “pouco mais do que nada” (*id.*). Como indica José António Gomes (2007, p. 97), escolher contar uma história do mundo animal dá acesso ao carácter primitivo dos próprios animais, são afinal o “homem figurado” que pode assim “revelar a sua desfigurada ou monstruosa natureza interior”, ou sendo o seu “espelho deformado”, vendo o homem o “outro ou a própria imagem”. Nestas passagens, os peixes regulam-se, de facto, por uma hierarquia primitiva em que vence o mais forte e em maior número, num quotidiano em que praticamente toda a atenção está centrada nas tentativas de satisfazer o instinto básico da alimentação:

Os dias foram passando e sempre que o menino punha um pouco de comida na água, o peixe negro dirigia-se devagar até à superfície e comia o que tinha vontade. Os outros ficavam a vê-lo de longe, com os seus olhos pequenos e medrosos. (...) Só depois os azuis iam buscar a sua parte. Por último aparecia o vermelho. Mas o que sobrava era quase nada (p. 14)

A escolha da utilização do mundo animal poderá, por outro lado, sugerir uma aproximação ao pensamento animista da criança, “simbolizando o que há de instintivo e intuitivo na vida” (*id.*, p. 98).

Contrariamente à idade avançada do peixe grande, o vermelho parece ser jovem, é inocente, atua em contextos de brincadeira, mais próximos do mundo infantil (“nadar,

nadar depressa, de um lado para o outro do aquário, era a sua brincadeira preferida.” p.10). Conforma-se com o destino de passar fome, sem lhe serem conhecidos diálogos ou ações das quais transpareça indignação. No que às personagens diz respeito, o texto funciona na antítese bons/maus, dominantes/dominados, pequenos/grandes, um/vários. Este pequeno mundo é assim simplificado, em parte devido à sua mensagem pedagógica, mas também porque se trata de animais que, apesar de personificados, têm regras simples e claras quanto ao funcionamento desse mesmo mundo.

Mais à frente assistimos ao início da relação de amizade entre o peixe vermelho e o peixe negro. Passado o tempo de habituação e observação, o peixe negro, encarando com bastante naturalidade o seu estatuto dominante, repara no peixe “enfezado” (p. 16). Propõe-lhe proteção, e permite-se, com igual naturalidade, o uso do imperativo, impondo o local e horário da brincadeira e um tratamento mais familiar:

– Pois bem, amanhã vens comigo. Depois podemos brincar no outro lado do aquário. Lembras-te da concha branca, pousada junto à gruta? É para lá que vamos. E não te esqueças: a partir de hoje passas a tratar-me por tu. (*id.*)

Ainda a medo e com muito respeito à “grande boca cinzenta” (*id.*), o peixe vermelho dá finalmente voz aos seus lamentos quando interpelado pelo peixe negro:

“– É que só me cabem migalhas que sobram, senhor peixe. Mas se assim não for, os outros mordem-me”. Ao caráter instintivo e brutal das regras de sobrevivência no mundo animal, somam-se assim mensagens de solidariedade. É curioso considerar que o próprio objeto aquário, na utilização quotidiana que dele fazemos, tem como propósito a observação de peixes. Estamos separados desse objeto de observação por uma barreira transparente, e apesar de toda a clareza do vidro e do elemento água, nós, observadores, não podemos saber o que verdadeiramente motiva os peixes. Para além disso, podemos também comentar que a própria fábula responde ao desejo humano de incutir uma personificação no instintivo mundo animal.

O peixe vermelho consegue recuperar forças sob a proteção do peixe negro grande (p. 18). Como combinado, o peixinho vermelho come sem receio, indo no encalço do amigo. Partilham uma nova rotina com o que o interior do aquário conhecido oferece: divertem-se junto da concha branca (o território do peixe negro), a “fazê-la balouçar” (*id.*), ou a “levantar pequenas nuvens de areia fina” (*id.*). Enquanto isso, os peixes azuis continuam afastados, de “boquinhas abertas e olhos pasmados” (*id.*), e inverte-se a sua sorte, passando estes agora a ser os últimos a poderem comer.

Uma nova expressão de intemporalidade indica outra perturbação do quotidiano aquático: “Até que, um dia, o peixe grande ficou doente” (p. 20). O peixe grande fica a um canto do aquário, “quase sem se mover, de olhos semicerrados” (*id.*). O leitor conhece agora melhor o peixinho vermelho, que ajuda o peixe grande, trazendo-lhe comida (“o peixinho vermelho levava-lhe então de comer, coisa que fazia agora sem receios”. p. 20). É uma amizade entre peixes que faz ganhar confiança ao peixe pequenino, mas que ultrapassa a simples utilidade: “Mas o peixe negro já nem encontrava forças para brincar. Por isso o seu pequeno amigo se sentia outra vez triste. Tinha pena do companheiro e saudades das corridas a dois.” (*id.*). Um por um, todos os peixes adoecem. O vermelho traz agora comida a todos, protegendo o peixe grande quando os azuis o tentam culpar da situação. Há mais uma vez uma rutura provocada por este coletivo de peixes azuis através de um discurso animado, que, como é comum nas sociedades humanas, procura culpados para protestar contra o que não corre bem: “– A culpa é do peixe negro! – protestou (o peixe azul). – Foi ele que nos contagiou com a sua doença. Tens de fazer com que saia do aquário quanto antes, senão morreremos todos” (p. 22). O texto revela agora também a bondade e altruísmo do peixinho vermelho, já adivinhada pelo leitor, por oposição à maldade dos peixes azuis: “O próprio peixinho vermelho já se sentia doente e começava a duvidar de si. Mesmo assim, não desistia de ajudar o amigo nem os peixes azuis que lhe queriam mal” (*id.*).

Esta transformação na diegese confere assim ao peixinho vermelho o estatuto de herói, que acaba por salvar todos os peixes, ao ter a ideia de dar saltos no aquário para atrair a atenção do menino dono para a doença dos peixes. É este pedido de ajuda que dará origem à resolução do conflito, a limpeza do aquário, e ao final feliz em que todos convivem amigavelmente: nessa altura, os peixes azuis sofrem uma metamorfose que lhes permite ultrapassar a mediocridade de carácter e todos acabam a partilhar comida e espaços de brincadeira.

2.2 Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo (*Es war dunkel und merkwürdig stil*) de Einar Turkowski (texto e ilustração)

O preto e branco é o que primeiramente chama a atenção neste livro publicado originalmente na Alemanha em 2009. São apresentados desenhos a cinzentos, em que vários objetos e máquinas de função indefinida introduzem a história. Na edição espanhola, o nome do autor e as guardas surgem fazem o contraste com a cor vermelha, enquanto a edição alemã mantém o negro nas guardas, acompanhando o título. Na edição original, surge ainda uma outra particularidade: um fio vermelho rodeia a capa, envolvendo-a, como fio da vida ou fio da história, se quisermos.

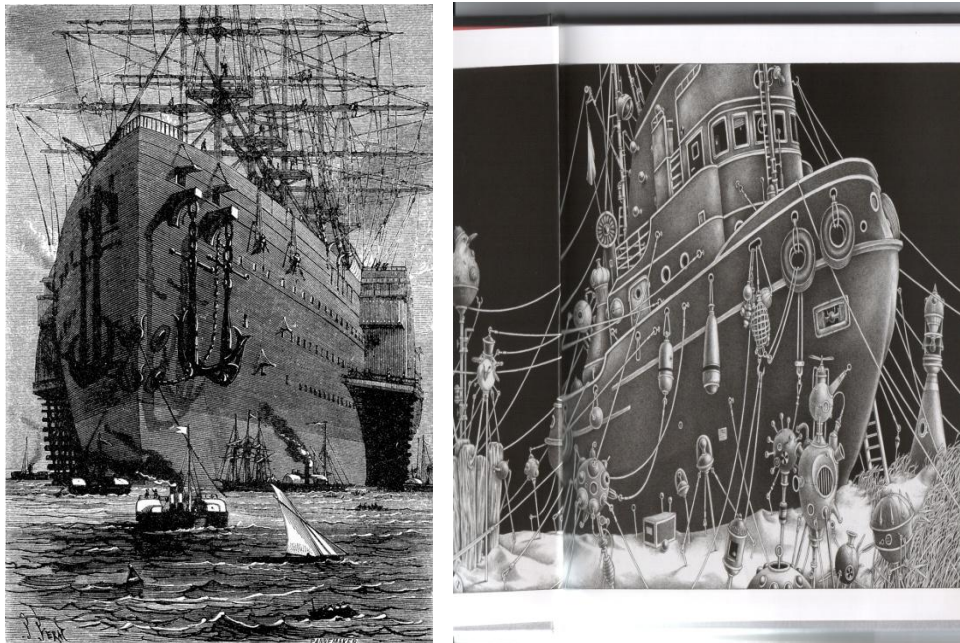
Nas duas páginas iniciais, um homem chega de barco, não sabemos aonde, talvez em setembro, talvez em outubro. Sem nome, sem passado, num tempo incerto, não são dados pormenores ao leitor sobre esta personagem. Na sua dificuldade em lidar com o desconhecido e o diferente, os habitantes da pequena cidade atrás das dunas vêem aquelas características como uma ameaça: “De lo que sí estaban seguros era de que aquel hombre resultaba un tanto sospechoso” (Turkowski, 2007, p. 1)⁷.

O narrador chama a atenção para a escuridão e calma absoluta, que contrasta com o elemento natural da erva das dunas: “Sólo a la hierba de las dunas parecía no importarle aquello y se doblaba como cuando hay tormenta” (*id.*). A calma pode anunciar a tempestade, e realça o registo de mistério em que vai ser contada a história. As palavras do narrador são ajustadas ao contexto: “En aquel lugar pronto ocurreran cosas que nadie sabia interpretar” (p. 3). Aí, a narrativa continua misteriosa, acontecendo coisas que se assume serem inexplicáveis. Propõem-se indícios ao leitor, aparecem peixes pendurados em cordas e enterrados na areia. Os objetos, que surgem como apêndices dos peixes não revelam funcionalidade, são absurdos por lhes faltar utilidade à primeira vista: cordas metálicas que não seguram nada, janelas trancadas por ferros ou exageradas reparações de vedações.

⁷ A partir desta referência, todas as citações da obra de Einar Turkowski serão apenas identificadas com a respetiva página. Como na obra anterior, a numeração das páginas é da minha responsabilidade por conveniência do presente estudo

Neste mundo paralelo, é utilizado um estilo no desenho que lembra um antigo entusiasmo pela máquina aliado a uma antiga ideia futurista que parece apontar para a inutilidade da técnica e das invenções mecânicas. Se o texto introduz as personagens, a imagem não revela o homem de que o texto fala, já que o rodeiam por completo objetos variados, o barco, a praia.

É curioso notar, por outro lado, uma relação com o imaginário tecnológico utilizado por Júlio Verne, que se considerou o início da ficção científica. Se compararmos a ilustração de Jules Ferat, em *Une ville flottante* (1871) de Júlio Verne, com a ilustração de Einar Turkowski, encontramos uma relação intertextual ao nível da imagem. Ponho lado a lado nas duas imagens abaixo e a parecença é impressionante:



2.2.1. *Une ville flotante* e *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo* (p. 2)

Em Júlio Verne, a representação ampliada demonstra a imponência desse cenário. Em *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo*, o barco está diretamente relacionado com a personagem, representando a sua casa, o seu sítio ambulante. Einar Turkowski opta por utilizar ambientes retrofuturistas, em que se imagina o futuro no passado.

O homem-protagonista ocupa uma casa desabitada e surgem os peixes, inexplicáveis. Apesar de não existir vontade de contacto por parte dos habitantes, na página 5 testemunhamos a curiosidade dos mesmos, que observam o homem ao longe

com binóculos: “Los habitantes de la ciudad estaban a punto de reventar de curiosidade y excitación.” (p. 5). Estes habitantes sentem-se, portanto, atraídos pela estranheza daquele homem. A imagem de “reventar de curiosidade y excitación” (*id.*) demonstra a que ponto dirigem as suas atenções para este quebrar de rotina. Esta cidade parece ser um local em que as pessoas não conhecem novidades. Essa novidade provoca grande tensão, por existirem fronteiras extremamente fechadas, ou por ser rara a passagem de desconhecidos. O narrador relata, de seguida, as suposições que os habitantes fazem sobre o estranho, repetindo-se que não conseguem averiguar nada, apesar de passarem os dias a espreitá-lo, ocupados nessa tarefa, esquecendo-se de todos os seus outros afazeres. Não obstante a curiosidade gerada, o homem estranho é completamente intolerado. E são várias as suposições que são feitas sobre a sua história: a de que teria sido abandonado pela sua mulher e que agora nem mesmo ele próprio saberia o que estava ali a fazer, a de que seria louco, a maldade personificada, um artista excêntrico, ou um cientista que fazia experiências com armas perigosas. Todas estas suposições e opiniões se revelam absurdas, (aliás como os próprios habitantes), por não existir qualquer tipo de confirmação daquelas suspeitas. O estranho permanece assim estranho, e o silêncio que o envolve denuncia a negatividade de tudo o que sabemos sobre os habitantes e a sua reação à diferença, desde as opiniões infundadas às opiniões quase históricas: “Nos va a matar a todos!” (*id.*).

Assistimos à tentativa de o homem vender os seus peixes, acompanhados por uma adjetivação positiva para a sua descrição: “hermosos”, “grandes”, “frescos”, “de espléndidas cores” (*id.*). E, no entanto, apesar da qualidade do pescado, o homem continua a ser rejeitado pelos habitantes, que desaparecem, qualificados negativamente de “malhumorados” (p. 7) e “desconfiados” (*id.*) pelo narrador. Ficamos a saber que ele fica “entristecido de que nadie hubiera querido comprar su estupenda mercancía” (*id.*). Vemos finalmente o desenho do homem, mas só de costas, transportando os peixes de enorme tamanho, permanecendo velados os traços físicos.

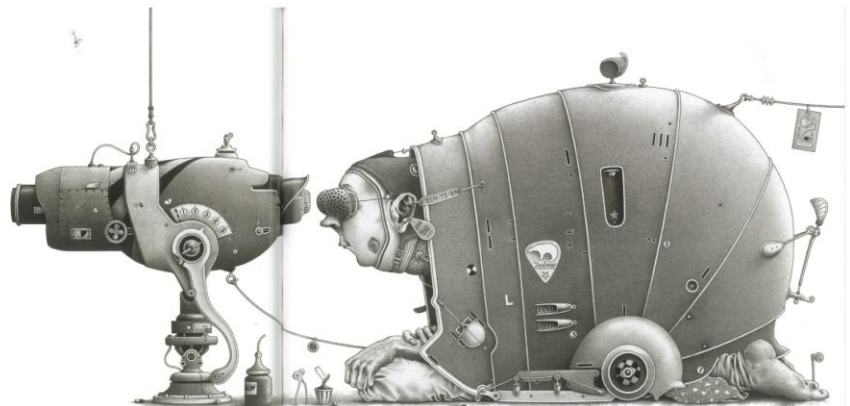
Un día, pasado ya algún tiempo, el hombre se acercó a la ciudad con un cesto lleno de pescado que pensaba poner en venta. Eran unos peces magníficos: los más hermosos que uno pudiera imaginar: grandes, frescos y de espléndidos colores. Pero los habitantes de la ciudad le dieron la espalda. Malhumorados, desaparecieron en sus calles. Eran desconfiados y no querían saber nada de un forastero. Entristecido de que nadie hubiera querido comprar su estupefanda mercancía, el hombre tomó el camino de vuelta.



2.2.2 Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo (pp 6 e 7)

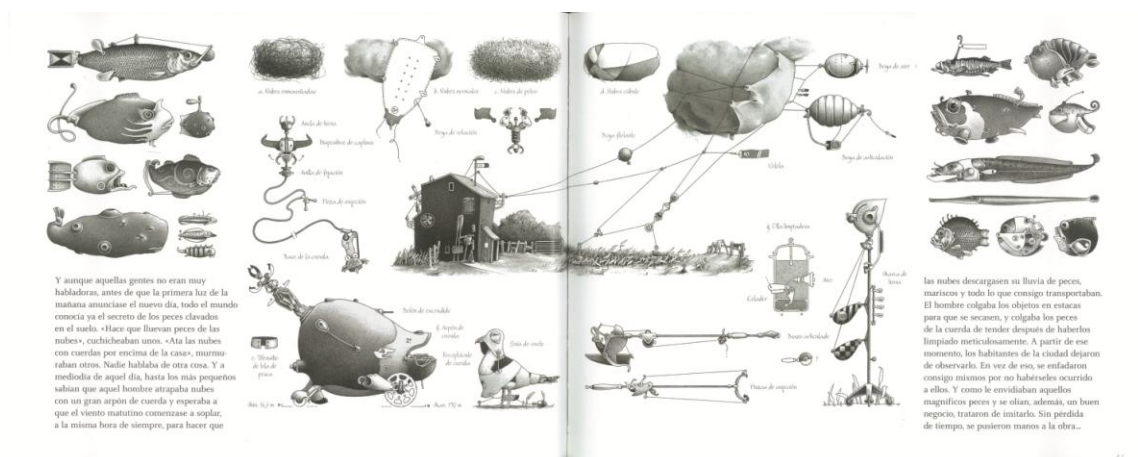
Os habitantes tomam assim uma atitude de discriminação ativa que impede o homem estranho de ganhar o seu sustento, apesar de se encontrarem numa posição autóctone privilegiada relativamente ao homem estranho: “Pero los habitantes de la ciudad le dieron la espalda. (...) Eran desconfiados y no querían saber nada de un forastero” (*id.*). Para além de isolarem o homem estranho devido a suposições sem fundamento, de permanentemente o espiarem com binóculos cada vez mais poderosos, os habitantes querem agora saber, a todo o custo, de onde saíram os peixes, passando a observá-lo dia e noite. A obsessão generalizada por essa observação é ridicularizada na imagem das páginas 9 e 10, assim como no texto: “Una vez, uno se llegó a caer del balcón; probablemente, por haberse inclinado demasiado hacia delante. O porque le pesaban demasiado los prismáticos”.

Man apenas huiu desaparecido tras la puerta de su casa, ya estaban otra vez los ligeros en los balcones espiando con catalejos aún más grandes. Querían saber, a toda costa, de dónde salían aquellos peces. Pero, en vano, no logran averiguar nada. Lo único que descubrieron fue que cada vez había más objetos delante de la casa, tantos como peces. Y el hombre parecía contento de que así fuera. Uno tras otro, los iba descolgando de la cuerda para llevarlos dentro, y las gentes seguían fijeando hasta doblarles los ojos: de día, desde las dunas, y por la noche, antes de irse a dormir, desde sus ventanas. Apenas si dormían para no perderse nada. Una vez, uno se llegó a caer del balcón; probablemente, por haberse inclinado demasiado hacia delante. O porque le pesaban demasiado los prismáticos. Por lo que fuera, nadie se enteró. Al final había uno que ni siquiera se iba a la cama, para poderlo vigilar toda la noche. Y fue entonces –¡por fin!– cuando descubrió el secreto de los peces.



2.2.3 Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo (p. 10)

Como prova dessa obsessiva vigilância, o narrador refere o extremo de não se darem conta da morte de um dos habitantes, como num estado de sítio em que uma vida deixa de ter valor, importando somente a missão coletiva, funcionando como partes de uma máquina: “Una vez, uno se llegó a caer del balcón (...). Por lo que fuera nadie se enteró” (p. 9). E, quando há alguém que “ni siquiera se iba a la cama, para poderlo vigilar toda la noche” (*id.*), descobrimos, finalmente, o segredo dos peixes. Descobre-se que o homem apanha peixes prendendo um arpão nas nuvens, atando-as com cordas por cima da casa. Para além de pescador de nuvens, o estranho é também colecionador de objetos. “Lo único que descubrieron fue que cada vez había más objetos delante de la casa; tantos como peces. Y el hombre parecía contento de que así fuera.” (*id.*). Os objetos que vemos nas imagens são assim uma reciclagem inventiva resultante da pesca de nuvens. A imagem das páginas 11 e 12 demonstra o saber enciclopédico imaginário que encerra a técnica do pescador de nuvens: o pormenor das amostras, os vários tipos de nuvens, as canas e arpões.



2.2.4 Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo (pp 11 e 12)

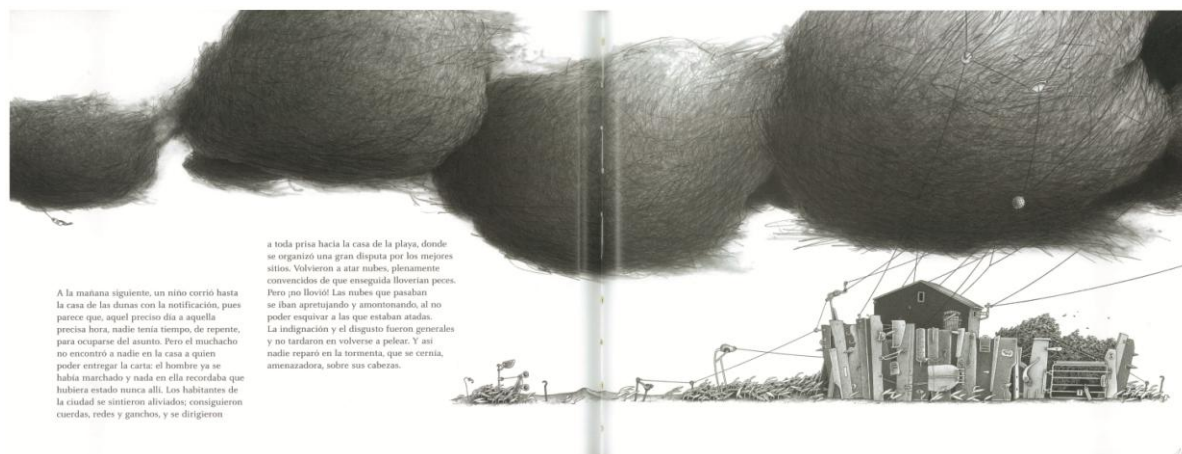
Em contraponto com todo este pormenor científico, ficamos também a conhecer mais defeitos dos habitantes. Para além de bisbilhoteiros, são indiscretos e contam tudo a toda a gente: “Y aunque aquellas gentes no eran muy habladoras, antes que la primera luz de la mañana anunciase el nuevo día, todo el mundo conocía ya el secreto de los peces clavados en el suelo” (p. 11). A descoberta do segredo e satisfação da curiosidade faz que os habitantes da cidade parem de observar o homem, “en vez de eso, se enfadaron consigo mismos por no haberseles ocurrido a ellos” (p. 12). Esta inveja

suscitada pelas ideias e pelo belo pescado provoca uma tentativa, por parte dos habitantes, de o imitar. Pondo mãos à obra, tentam reproduzir a ideia, e assim, vemos a maquete do novo projeto e os vários habitantes reunidos para o pôr em execução. Ao lado direito da imagem, uma máquina de escrever de proporções exageradas em relação ao homem que a utiliza parece simbolizar todo o esforço e absurdo burocrático desta tentativa. Depois de tudo montado por este coletivo de habitantes são usados todos os telhados e atando “cuantas nubes pudieron atrapar” (p. 13), num gesto de ganância, “colgaron ollas, cubos y lonas com ganchos en todos los lugares imaginables, y se pusieron a esperar” (*id.*). Ao contrário do pescador de nuvens, os habitantes querem assim apanhar muito mais peixes, ávidos de negócio. Mas a reprodução da ideia não é recompensada:

Pero no ocurrió nada, ni tampoco lograron descubrir la razón. Mientras tanto, el pescador de nubes permanecía sentado ante la casa de las dunas haciendo que llovieran peces. Los habitantes de la ciudad, en cambio, no lograron sacar ni una anchoa a sus nubes. Ni siquiera llovía; nada, ni una gota” (*id.*)

Assim, não se sabe por que instância, os habitantes acabam por ser castigados por todos os seus defeitos e maldades. E como é muita a inveja que sentem, supõem que só é possível apanhar os peixes nas dunas onde está o estranho. É então designada uma comissão para que se consiga uma desculpa oficial que cubra a decisão de que o homem tem de partir para que possam ficar com todos os peixes. Surge de novo a ironia como forma de criticar os habitantes, sobressaindo a imagem de força de todos contra apenas um estranho: “Al final eran muchos, y la opinión de muchos no podía ser errada” (*id.*). A voz narradora incorpora criticamente a voz daquelas personagens malignas e com isso as denuncia criticamente. Planeiam que o estranho deve então receber uma notificação que declara que não lhe é permitido residir na cidade. O texto torna-se novamente irónico quando uma criança entrega a notificação na casa das dunas porque mais nenhum adulto parece ter tempo para se ocupar do assunto: “un niño corrió hasta la casa de las dunas com la notificación, pues parece que, aquel preciso día a aquella precisa hora, nadie tenía tiempo, de repente, para ocuparse del asunto” (p. 15). O homem, no entanto, já não se encontra na casa das dunas e os habitantes, aliviados, disputam os melhores sítios para atar nuvens, esperando a chuva de peixes. Mas a chuva não cai, e quando os habitantes, indignados e desgostosos, começam de novo a discutir, não

reparam na tempestade que se vai formando no céu. Acompanhando o estado de espírito dos habitantes, vemos a imagem das nuvens negras e ameaçadoras sobre a casa das dunas.



2.2.5 Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo (pp 15 e 16)

À medida que aumentam de volume as zangas e impropérios, a imagem transforma-se num vendaval que levanta casa e habitantes pelo ar, levando-os para longe (p. 17 e 18). Depois da tempestade, novamente o silêncio do início da obra. E, finalmente, nas duas últimas páginas, reencontramos um homem que prende um barco na areia e que se instala numa casa abandonada onde apanha peixes das nuvens que passam. O artigo indefinido (“un hombre habá amarado su embarcación en un banco de arena” p. 20) não permite ao leitor saber se será o mesmo homem, apenas sabemos que está longe daquele lugar. A história termina de forma aberta e as reticências incitam a imaginar o que se passa em seguida: “Una mañana salió afuera para supervisar la nueva captura. Grande fue su sorpresa al descubrir una cosecha muy especial...” (p. 20).

Punhamos agora de lado as duas obras (de JoãoPedro Mésseder e Einar Turkowski). Depois de termos vindo a focar as representações de exclusão das personagens de ambos os livros, continuaremos agora a sua interpretação comparando os cenários dessas mesmas representações. De seguida faremos uma reflexão sobre a adequação das obras à criança e através delas verificaremos a introdução contemporânea de novos temas na literatura infantil e juvenil.

Em *O aquário* encontramos um mundo primário real onde vivem humanos, um menono com os seus pais, que introduz um mundo paralelo de fábula com peixes personificados. A fábula poderia situar-se apenas no campo da fantasia animal, mas a intrusão de elementos humanos torna-a mais realista. O cenário introduz um microcosmo onde se espelham representações de relações conhecidas do mundo humano. Ou seja, não é propriamente a vida animal que será interessante, mas a forma como esse cenário se presta a projeções da vida social humana. O cenário de *O aquário*, não sendo um espaço natural, é um espaço partilhado. Apesar da aparente segurança de perigos exteriores, o aquário afasta-se de um cenário idílico ao introduzir conflitos reais.

Se um espaço natural permitiria aos peixes encontrar territórios diferentes, no aquário é forçoso o encontro, não há esconderijos. Os conflitos ganham importância para dar a conhecer o que podemos considerar uma metáfora dos aspetos repressivos da civilização, como observamos na escolha do título, que dá nome a esse espaço coletivo e não a visão individual de uma personagem. A diferença não é permitida neste contexto, e a própria amizade do peixe grande com o peixe vermelho apenas obriga a uma assimilação forçada da identidade deste último. Os opostos simbólicos entre peixes bons e maus, que já referimos anteriormente, são logo indicadores do conflito existente neste microcosmo.

São assim demonstradas as relações de poder em que, apesar de se procurar no fim a convivência entre diferentes, domina o mais forte e a identidade é em larga medida apagada. Como são peixes de tipos diferentes, também não encontramos um cardume, mas sim vários peixes diferentes que têm de partilhar um mesmo espaço, o que se aproxima do tema da convivência entre várias culturas. A história de *O aquário* começa por dar atenção a um período da vida do peixe vermelho. Os contextos anteriores são silenciados, sendo esse período aproveitado para acrescentar um conteúdo didático à obra. Esta característica é importante, por exemplo, ao abalar o estatuto que deveria ter a casa do peixe vermelho. Este peixe, desde logo, não se sente em casa: o ambiente em que vive é hostil e não sabemos se sempre viveu ali, o que implica que possa ter sido desenraizado de outro ambiente que lhe fosse mais natural

Também se pode rever nesse simbolismo a forma como a criança se integra num grupo e os conflitos que no quotidiano daí advêm. A dependência do mundo exterior do

aquário para a limpeza e alimentação é também significativa, retratando justamente a dependência da domesticação que é, no fundo, uma vida em cativeiro. A aparente segurança é assim abalada quando alguma coisa na água ou a falta de limpeza da mesma perturba a saúde dos peixes, estando também patente uma mensagem de alerta ecológica.

Em *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo*, descobrimos igualmente um mundo imaginário, em que reconhecemos nos cenários situações do mundo real: uma praia com dunas, um barco que chega, um homem que pesca peixes. Mas interessa aqui sobretudo a forma como essas características conhecidas são alteradas, de forma a construir um mundo paralelo. Neste caso, apesar de existir uma espécie de magia que nem todos partilham, é possível pescar peixes das nuvens e caem objetos do céu. Há uma natureza ao contrário, influenciada pelo estado de espírito das personagens, e assolam tempestades, quando há discussões e desentendimentos. E existe uma utilização desproporcionada de objetos reciclados num ambiente retrofuturista que questiona, põe em causa a sua necessidade. Todas estes elementos alternativos ajudam a conhecer melhor a profundidade psicológica das personagens.

No cenário constante de *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*, a técnica da pintura a lápis de carvão participa na criação de um ambiente estranhamente calmo e misteriosamente escuro. O negro/ cinzento do cenário produzem uma impressão de frieza, de onde sobressaem, não as personagens, mas objetos metálicos. Muitos são objetos desconhecidos, de que não conhecemos a utilidade. A diversidade de imagens das máquinas contrasta com a inexistência de descrições visuais do homem estranho. Há um silêncio sobre o mesmo, ao que se sobrepõem os pormenores dos objetos; talvez por isso o título omita o sujeito da frase que dá título à obra. E é também dessa forma que o texto apresenta o homem estranho, através dos habitantes da pequena cidade atrás das dunas, que o tratam friamente, sem perguntas, desconfiados, preferindo observar ao longe, sem tentarem qualquer contacto. Uma passagem do *incipit* do livro não deixa dúvida a esse respeito:

La gente no sabía de donde venía aquel hombre ni a qué se dedicaba, ni tampoco qué había ido a buscar allí. Y eso les fastidiaba. Pero, en vez de ir a preguntárselo, decidieron observarlo. De lo que sí estaban seguros era de que aquel hombre resultaba un tanto sospechoso . (Turkowski, 2007, p.1)

É, portanto, sobretudo através de uma focalização omnisciente que o narrador nos permite entrar no pensamento etnocêntrico das personagens. Revelando esse mesmo pensamento etnocêntrico e falhas de carácter que se afastam dos ideais de uma cultura ocidental que deve condenar a xenofobia. O leitor é convidado a tomar o partido do homem estranho.

O local da proveniência do protagonista de Einar Turkowski é silenciado, é um estrangeiro anónimo. O momento em que o encontramos é apenas um curto período na sua vida, uma passagem, uma viagem linear com uma casa móvel. Essa viagem tem a sua razão de ser na representação do choque cultural e pensamentos xenófobos dos habitantes. É a chegada do homem estranho em viagem que proporciona aos habitantes o contacto com o exterior e a diferença. A viagem que o homem realiza vale também pelo simbolismo da descoberta, abertura de horizontes e procura do eu, que contrasta com o modo de ser tacanho dos habitantes. O choque cultural revela-se, neste caso, inultrapassável e, por isso, de certa maneira se evidencia uma visão pessimista no que toca às relações entre culturas. Mas é por conhecermos todos os defeitos dos habitantes da cidade que damos valor ao homem desconhecido, podendo ler-se esta história como um elogio da diferença e da igualdade de direitos. O poder institucional dos habitantes é criticado implicitamente, sobretudo quando condenado à destruição depois de tentar conseguir mais lucro com a apropriação da ideia do pescador de nuvens. A maleabilidade da voz do narrador que incorpora criticamente a voz dos habitantes assegura várias interpretações possíveis neste livro mostra repetidas marcas de incerteza e ambivalência.

Em ambas as histórias, surgem temas que poderiam ser considerados inadequados ao público mais jovem. A agressividade entre peixes e a violência entre habitantes parece afastar-se dos cenários idílicos da literatura infantil clássica, em que se valoriza uma sensação geral de harmonia, sem referência aos aspetos repressivos da civilização. E, todavia, encontramos em ambos os livros estratégias de adequação à criança na visão maniqueísta de bons e maus, na resolução positiva da intriga (final feliz) e no registo pedagógico que faz a apologia da paz presente na literatura dedicada à infância (Ramos, 2012, p. 109).

A literatura infantil atual tem seguido em vários casos tendências diferentes, ao inserir “eixos ideomáticos entendidos como fraturantes” (*id.*, p. 118), cenários disfóricos e personagens na via da alienação (*id.*, p.175), como já referimos anteriormente. A dificuldade desta estratégia consiste no facto de tais temas implicarem por vezes um conhecimento do mundo e dos conflitos que a criança não tem. Não podemos, no entanto, desvalorizar as estratégias que partem da imaginação dos autores, como da própria criança, para contornar esta situação.

Poder-se-ia, por conseguinte, questionar se a escrita para crianças pode sobrecarregar os seus leitores preferenciais, quando introduz, por exemplo, temas como a violência, a morte ou a xenofobia. A consideração desta problemática persiste ainda, segundo Thiele (2003, p. 164), na literatura infantil devido à insegurança social e pedagógica de pais e educadores que nasce, por sua vez, do desejo de proteger as crianças da constante presença das imagens e temas de violência, guerra e morte que nos entram em casa através da televisão, jogos e cinema, não as confrontar demasiado cedo com os problemas do mundo. Segundo o mesmo ensaísta, essa insegurança revela-se ainda hoje no livro infantil quando são apresentadas, sobretudo no domínio da imagem, composições idílicas e harmoniosas. Fugindo à tensão e às composições inabituais, tais imagens deixam transparecer mensagens de solidariedade, de uma infância intocável, segurança, tranquilidade e despreocupação. No entanto, como bem defende Thiele, é necessário ter em conta os temas antes referidos no livro infantil, já que as crianças não leem e observam os livros num vácuo –seria um engano pensar que elas não têm consciência desses mesmos temas e imagens (*id.*, p. 165).

Também as palavras de Bruno Bettelheim (1976, p. 18), anos antes, a propósito dos contos populares, tantas vezes eufemizados e amenizados pela mão dos seus divulgadores vão nesse sentido:

La mode veut que l'on cache à l'enfant que tout ce qui va mal dans la vie vient de notre propre nature: le penchant qu'on tous les humains à agir agressivement, asocialement, égoïstement, par colère ou par angoisse. Nous désirons que nos enfants croient que l'homme est foncièrement bon. Mais les enfants savent qu'ils ne sont pas toujours bons; et souvent, même s'ils le sont, ils n'ont pas toujours envie de l'être.

Hans Heino Ewers (2012, p. 6) argumenta a propósito da adequação à criança de textos literários, que já autores como os irmãos Grimm revelavam este raciocínio,

dizendo que era possível falar às crianças em deus, no diabo ou noutros mistérios porque, mesmo que não os entendessem logo, poderiam se entendidos mais tarde sem prejuízo para a sua alma ou sensibilidade.

A modernidade da literatura para crianças comprova-se por uma nova transmissão de valores em que é possível uma negociação moral. Tratam-se deste modo novos temas que envolvem conflitos, em que várias personagens coexistem assumindo discursos de diferente moralidade, como no discurso sobre a xenofobia e exclusão. Revelam-se assim a coexistência e pluralidade dos discursos nas sociedades atuais (Colomer, 1999, p. 111). O testemunho do ilustrador norueguês Svein Nythus que, em 2003, colaborou com a escritora Gro Dahle na edição de um livro para crianças sobre o tema da violência doméstica ilustra bem essa tendência (*apud* Salisbury e Styles, 2012, p. 117):

Sinna Mann was made in response to a request from a family therapist needing a simple book about children witnessing domestic violence to use as a “conversation piece” in his talks with his clientes, both children, women and men. I think he initially wanted an information book that ideally should have the potential of «saving the world from all evil». We could only offer an artistically free fiction book as we thought the educational twist may subdue or weaken the content and impact.

Neste caso, ilustrador e escritora optaram por sobrepor a arte ao conteúdo meramente educacional e informativo para que o impacto estético e ético não fossem comprometidos.

No caso de *O aquário* e *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo* estão em causa a alienação das personagens e da xenofobia sentida por um grupo instituído como mais forte, em número ou por poder institucional. A agressividade contra as personagens é expressa verbalmente no texto pelo narrador e também na imagem, que participa forçosamente na narração. Em *O aquário*, o uso da cor, por exemplo, permite ao leitor reconhecer as diferenças entre personagens. Por outro lado, em ambas as histórias são recriados mundos alternativos, mas não utópicos. Utopia significa, por um lado “nenhum lugar” (Ferreira, 1986, p. 1745) e, por outro lado, uma “descrição ou representação de qualquer lugar ou situação ideais onde vigorem normas e/ou instituições políticas altamente aperfeiçoadas” (*id.:ibidem*). Ora, não reconhecemos nenhum lugar específico mas sim a soma de vários em *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo*, e também não existe uma situação ideal, assim como em *O*

aquário. Pelo contrário, testemunhamos a falta de harmonia nas relações entre as personagens.

Em *O aquário*, o tom é pedagógico, e existe uma reconciliação depois do conflito, necessária porque os peixes partilham o mesmo espaço. As relações entre personagens nesse processo são paternalistas e não fomentam a liberdade individual. Só quando todas as outras personagens adoecem podemos ter acesso à força de carácter do peixinho vermelho. Já em *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo*, existe uma narrativa aberta à interpretação, com mais silêncios, em que o leitor participa ativamente. A originalidade é recompensada e a reprodução da pesca de nuvens simplesmente não acontece. Não há lugar para contacto entre o pescador e os habitantes, nem reconciliação, mas podemos continuar a história. Como afirma o autor e ilustrador Einar Turkowski no seu blogue, a obra alia detalhes realistas a ideias do mundo interior, criando imagens que irritam, muitas vezes numa envolvência de grande tranquilidade. Neste contexto, ter em conta as particularidades do público infantil pode ser proporcionar espaço ao leitor para as suas próprias fantasias, incitando-o a pensar e a imaginar outros mundos. As imagens são um convite, servem para nos abstrairmos e para nos deixar descobrir novas paisagens.

3.1 «Capuchinho vermelho à caçador» de Eugénio Roda (texto)

Se a literatura infantil tem ocupado uma posição periférica no sistema literário, a sua expressão estética partilha muitas características com a escrita destinada a adultos (Ramos, 2012, p. 16), o que tem vindo a contribuir para a sua legitimação. Nas obras em estudo que temos vindo a analisar, encontramos de resto uma evidente confirmação do seu valor estético e literário através da presença do humor, da metáfora, da ironia, estimulando com isso a imaginação e a reflexão. Neste contexto, uma das tendências mais inovadoras é a reescrita da tradição oral, que contraria e desafia os motivos tradicionais, “subvertendo e desconstruindo estereótipos e ideias feitas” (*id.*, p. 35), por via de “universos subversivos e paródicos” (*id.*, *ibid.*).

O autor Eugénio Roda, aliás Emílio Remelhe, já nomeado pela Sociedade Portuguesa de Autores para o prémio Autores 2010 com o livro *Azul Blue Bleu*, é autor de mais de vinte álbuns para a infância, muitos traduzidos em várias línguas, incluindo o mirandês. O seu conto, «Capuchinho vermelho à caçador» tem como principal característica a realização de uma receita, tomando a forma de texto instrucional. Encontramos enumeradas nos ingredientes as personagens da conhecida história: uma menina, a mãe, o lobo, a avó e o caçador. Se utiliza para o efeito os esquemas conhecidos do conto e da receita culinária, a dupla subversão – do texto instrucional e do conto tradicional – mostra a reinvenção imaginativa com intenção lúdica desses mesmos textos, em que se transforma tanto a sua estrutura narrativa como o seu conteúdo.

Com recurso ao humor, o título joga com a troca do nome de uma receita “à caçador” e com o título do conto *Capuchinho vermelho*. As fontes tornadas explícitas no final da história (*O capuchinho vermelho* dos Irmãos Grimm e *O Livro de Pantagrue*), explicitam a intertextualidade e origem dos textos (Roda, 2012, p. 22). Quanto ao *Livro de Pantagrue*, (espécie de bíblia portuguesa da culinária, publicada em 1946 por Berta Rosa Limpo, coadjuvada pelo filho, o cineasta Jorge Brum do Canto). Quanto ao *Livro de Pantagrue*, é de assinalar que Pantagrue é o nome de uma

personagem do romance de François Rabelais que exemplifica a saciedade e cultura do riso na Idade Média, em que se encontram também representados os prazeres da vida, da comida e do sexo. Veremos adiante que essa referência quinhentista não está assim tão longe quanto isso do conto de Eugénio Roda.

Em «Capuchinho vermelho à caçador», é, portanto, da receita de uma história que se trata, porque são enumerados os seus ingredientes assim como o seu modo de preparação. Explorando o sentido das palavras e o *nonsense*, o vocabulário culinário mistura-se com os ingredientes da história: “uma mioleira de autor” (p. 21), “um fio de contador concentrado” (*id.*) e “memória fresca, de conserva ou descongelada” (*id.*). Nessa mesma enumeração, a adjetivação utilizada caracteriza as personagens já conhecidas. “Uma avó madura” (*id.*) refere a idade avançada da avó, “um caçador de casca grossa” (*id.*) poderá relacionar a coragem a essa personagem, “um pedaço tenro de menina fofa” (*id.*) diz obviamente respeito à tenra idade do capuchinho e “um dente de lobo avantajado” (*id.*) lembra o tamanho grande dos dentes do lobo.

Convém não esquecer que uma das versões mais antigas deste conto (a de Perrault)⁸, em que o lobo come a menina no final, teve originalmente uma moralidade. De acordo com Vaz da Silva (2011, p. 23), essa moralidade incluía vários níveis de compreensão em que, por um lado, se avisava as crianças pequenas e desobedientes a terem cuidado para não serem comidas pelo lobo, e, a outro nível, preveniam-se as donzelas descuidadas para terem cuidado com os lobos humanos. O ato alimentar é, não esqueçamos, uma metáfora do delito sexual e o lobo a metáfora do sedutor humano (*id: ibidem*). Ora, a transformação da história de Eugénio Roda em receita alude a essa metáfora de ato alimentar (e sexual, já agora), parodiando precisamente o valor simbólico do conto.

Depois dos ingredientes, segue-se o modo de preparação. O autor opta aqui pelo uso do presente do indicativo em vez do imperativo, mais expectável num texto instrucional, pelo que introduz um valor afetivo que pretende ser um convite à leitura: “De véspera, põe-se a mioleira de autor em vinha d’alho, com ou sem louro. Prepara-se

⁸ Trata-se neste caso da versão do conto-tipo 333 de acordo com a classificação de Anti Aarne e Stith Thompson (Silva, 2011, p. 10)

o fio de contador e abrem-se as orelhas” (p. 21). Estas duas frases refletem a preparação do autor e do leitor, antes de ser contada a história, o que faz diluir a fronteira entre o mundo da história e o mundo real, entre a culinária e a leitura, e introduzindo a história, com as fórmulas iniciais de captação da atenção do ouvinte de contos orais.

As frases seguintes seguem superficialmente o enredo do conto tradicional, distinguindo-se uma ordem linear nos vários acontecimentos: a menina vai visitar a avó passando pela floresta e é abordada pelo lobo que lhe pergunta onde vai. O Capuchinho vermelho responde que vai visitar a avó. Com medo dos caçadores, o lobo não a ataca logo, indo antes a casa da avó, onde, fazendo-se passar pela neta, consegue entrar e comer a avó. Quando capuchinho vermelho chega, é também comida pelo lobo. Depois, um caçador salva as duas, ao matar o lobo, cortando-lhe a barriga.

O conhecimento generalizado que o leitor comum tem do texto do capuchinho é aqui imprescindível para que se reconheça a intertextualidade dos vários passos da história. Os termos culinários participam entretanto na recriação criativa da diegese. Na frase “Leva-se a menina a saltar em lume brando com ervas aromáticas” (*id.*) encontramos o passeio do capuchinho pela floresta (que é omitida), através do jogo de paronomásia entre as palavras “saltar” e “saltear”, enquanto as ervas aromáticas aludem (por metonímia) ao cenário natural por onde passa o capuchinho quando vai a caminho de casa da avó.

De seguida pensamos reconhecer dois níveis de compreensão mas também continua a funcionar a dissimulação dos traços tradicionais mais característicos, através de dispositivos simbólicos, tal qual se verificava nos textos de Grimm (Silva, 2011, p. 31). Encontramos um primeiro nível no significado transparente dos ingredientes: “molho agridoce” (p. 21), “tomate pelado” (*id.*) e “canela em pau” (*id.*). Tratando-se do lobo, e conhecendo a metáfora alimentar/ sexual anteriormente referida, o molho agridoce poderá referir o lobo delícidocce que seduz o capuchinho. Ao ousar a insinuação de uma interpretação mais grosseira, dificilmente reconhecível aos mais novos, “mistura-se o dente de lobo com molho agridoce à base de tomate pelado e canela em pau” (*id.*) indicia, em pleno domínio da metáfora e do humor, o teor sexual do simbolismo que originalmente o conto teve e que o puritanismo oitocentista foi elidindo. Não é de estranhar estas camadas sobrepostas de significado que pressupõem

também leitores diversos na idade e respetiva maturidade. O próprio autor Eugénio Roda, sugere que escreve “para a infância de todas as idades” no seu blogue *Emílio Remelhe & pseudónimos*.

Veja-se outro exemplo: “Abre-se o dente de lobo e precipita-se a menina reservada no molho agridoce até desaparecer completamente” (p. 21). A menina reservada em molho agridoce mostra o passo em que o capuchinho é abordado na floresta pelo lobo, enquanto “desaparecer completamente” (*id.*) nos indica o momento em que a menina é comida pelo lobo. Segue-se depois a intervenção do caçador (“Pica-se o caçador, sem descascar, e leva-se ao lume até levantar fervura” *id.*), e o salvamento, brincando com o significado das “folhas de salva” e o verbo salvar: “Retiram-se a avó e a menina antes de cozidas em excesso, usando uma espátula aromatizada com folhas de salva” (*id.: ibidem*).

O desfecho explora novamente o significado dos termos culinários “corar”, “ralar” e “manteiga derretida”, no sublinhado constante da dupla significação dos termos e conseqüentemente do seu efeito irónico. “Pode levar-se a menina a corar, com a mãe ralada, em manteiga derretida” (*id.: ibidem*) remete sem dúvida para a vergonha da menina por ter desobedecido, a preocupação da mãe (“a mãe ralada”), e para a sensação “em manteiga derretida” que deixa o desfecho feliz, típico da versão dos Grimm. A propósito desse desfecho, Francisco Vaz da Silva (2011, p. 30) escreve o seguinte:

(...) Em consonância com uma tendência na tradição oral que concorre com a do final trágico exemplificado no texto de Perrault, a narrativa dos Grimm imprime ao conto um final feliz. Não se trata, é certo, do desfecho feliz característico da tradição de Capuchinho Vermelho, mas antes do final típico do tema de O Lobo e os Cabritinhos (popular na tradição germânica), em que as vítimas são afinal retiradas da sua barriga. Ainda assim, os textos de Grimm sumariam as duas possibilidades antiéticas de finalização deste conto e transmitiram-nas até nós. (...) Apesar do indubitável valor artístico dos textos de Perrault e dos Grimm, estes dissimulam mediante dispositivos simbólicos alguns dos traços mais característicos da dita tradição.

A questão do desfecho feliz é assim parodiada na frase “em manteiga derretida” porque acrescenta um filtro que dissimula esses mesmo traços característicos da tradição, sem pôr em causa a destinação infantil do texto.

A última frase “Servido quente e com a memória fresca, é de comer e rir por mais” (*id.*), reenvia novamente para o ato de contar com “memória fresca”, enquanto a expressão “é de chorar e rir por mais” é alterada criativamente com efeito cômico para “é de comer e rir por mais”.

Importa não esquecer a este propósito a ilustração da capa da coletânea de contos em que está inserido o texto «Capuchinho vermelho à caçador», intitulado Capuchinho Vermelho- Histórias secretas e outras menos (2012), e editado por Sara Reis da Silva e José António Gomes e com ilustração de Gémeo Luís, para assinalar os 200 anos da publicação de Contos da infância e do lar, dos irmãos Grimm. Nesse trabalho gráfico, Gémeo Luís evidencia o relevo da imagem na relação com os conteúdos que temos vindo a sublinhar. A simbologia do branco sobre encarnado remete para a conjugação da cor que representa a inocência da infância, com a cor que conota a simbologia da fecundidade feminina (Silva, 2011, p. 39). Como indica Vaz da Silva, “branco é a cor imaculada da virgindade intacta da heroína; vermelho é a cor do sangue que ela irá verter. Assim, a sua íntima essência, ainda antes de se manifestar enquanto fluxo, é assinalada enquanto vermelho sobre branco” (*id.*, p. 228). Ao mesmo tempo, o uso do verso e reverso, ou seja, o desenho do sapato de que partem os fios de histórias, e do seu negativo na capa final, podem representar o conto e o reconto, com toda a diversidade de caminhos possíveis que eles proporcionam. Esses caminhos poderão ser a tradição ou a modernidade, o discurso do predador ou o da presa, um nível de entendimento para adultos ou para crianças, o sentido literal ou o simbólico, uma receita ou uma história.

3.2 *Se eu fosse o 7º cabritinho* de Karla Schneider (autora) e Stefanie Harjes (ilustradora)

Se eu fosse o 7º cabritinho (2010), de Karla Schneider é um título que convoca desde logo a referência intertextual do conto de «O lobo e os sete cabritinhos», publicado pelos Irmãos Grimm. Uma voz de criança faz de conta, imagina uma nova versão da fábula pois dá voz ao ponto de vista do sétimo cabritinho, o mais pequenino dos irmãos, que tradicionalmente é o mais esperto e graças a quem se salva o resto da família.

O leitor prepara-se assim para encontrar uma história já conhecida, mas que inclui renovações. Este livro testemunha a dimensão estética da literatura infantil, revelando a importância acrescida atribuída ao leitor e às suas competências (Ramos, 2012, p. 18). Surge assim uma linguagem artística que, neste caso, implica o recetor, ao incluir vozes infantis que repensam o texto.

A imagem na capa apresenta uma floresta em que os tons castanhos e cor de vinho carregados contrastam com troncos brancos, um deles contendo uma fechadura. Há uma criança em pijama com uma máscara e outra personagem que veste a máscara de um lobo, tendo na cabeça um chapéu feminino. Um rio ou caminho cor-de-rosa passa em primeiro plano, com cogumelos venenosos na margem. Stefanie Harjes recria deste modo um ambiente distinto do conto tradicional, em que, encontramos o cenário de «O Capuchinho Vermelho» em contraponto com o título *Se eu fosse o 7º cabritinho*, que sugere o conto de «Os sete cabritinhos». Para reconhecer esta história o leitor/observador só precisa de dois indícios: a floresta e o lobo (escondido, procurando a presa).

Apesar de encontrarmos também pormenores encarnados na capa, é sobretudo o cor-de-rosa, que também iremos encontrar nas páginas seguintes, que, com ela, chama a atenção para a referência convencional feminina a uma princesa e a menina. A utilização desta cor em vez do vermelho introduz uma variação que remete para a infância, destacando-se assim das conotações dos contos de Grimm, por exemplo, que

nos reenviam para simbologias como a fecundidade. Por outro lado, as autoras do texto e da ilustração jogam com a palavra “capuz” vermelho na ilustração (em alemão, “Rotkápchen”), que, por analogia a chapéu vermelho, surge sob a forma de cogumelo vermelho.

É importante destacar a colagem de vários motivos na capa, já que se trata de um jogo de transformação em que se cria algo novo com materiais já existentes. Como afirma Doris Reske (2003, p. 112), a colagem é um meio utilizado para ligar algo conhecido a algo de novo, provocando uma irritação do olhar. Além disso, assim é possível juntar o clássico e o moderno de maneira a que se complementem reciprocamente ao nível da imagem e que convoquem dois contos clássicos sob uma criação inovadora.

As duas páginas iniciais da história mostram que repousa um livro dos contos de Grimm em cima de uma cama: aí se indicia que é da sua leitura que surge uma conversa. A utilização de uma máscara pela criança (que percebemos ser a do caçador porque é indicado no texto) mostra um jogo de personagens, numa brincadeira em que duas crianças discutem o que teriam feito se fossem as personagens da história de «o capuchinho vermelho». É sobretudo a figura do lobo que vai motivar a discussão, em que é repensado o papel do lobo mau. A criança que desempenha o papel de caçador tenta evitar que o lobo seja mau. A outra criança, chamada Ottinka Taube, que encarna a personagem do lobo, pelo contrário, insiste na inevitabilidade do comportamento selvagem e agressivo do lobo. Assim se verifica em duas passagens de diálogo que passo a transcrever:

Mas como é que tu queres evitar que ele coma a avó e que se deite na cama dela? Perguntou Ottinka Taube. Se tu o deixas viver ele faz o que quiser.

Olha, era muito simples, eu ia por um atalho. Como eu sou caçador, conheço todos os atalhos na floresta. Depois escondo-me atrás da porta de entrada da casa da avó e fico à espera. E, assim que o lobo chegar e disser “abre a porta, sou eu, a tua netinha”, eu dava um tiro de espingarda: - Pum! Só que eu só mandava um tiro para o ar. Para ele se assustar e fugir. (Schneider e Harjes, 2010, p. 6)⁹

⁹ partir desta referência, todas as citações da obra de Schneider e Harjes serão apenas identificadas com a respetiva página. Como na obra anterior, a numeração das páginas é da minha responsabilidade por conveniência do presente estudo

Imagina que ele realmente foge, disse Ottinka Taube. Furioso, por tu lhe teres estragado o seu belo plano. E quem é que o lobo furioso encontra no caminho? Hã, quem é? Adivinha lá!

Eu já sabia. Por isso é que eu o tinha seguido às escondidas. Eu tenho cuidado. Quando o capuchinho chega e o lobo lhe aparece no caminho, eu salto para a frente. E grito “Pára, mãos ao alto ou eu atiro”. E ele fica quieto com o susto. Eu ponho-lhe a espingarda à frente do nariz e o capuchinho pode ir a correr para casa e fechar a porta à chave. E depois digo ao lobo que, se aquilo volta a acontecer, da próxima vez dou-lhe mesmo um tiro, não atiro só para o ar. (p. 7)

A conversa alude à condição contraditória do homem. Segundo Bettelheim (1976, p. 220), na história do Capuchinho Vermelho, a menina tenta entender a natureza contraditória do homem ao experimentar, por um lado, as tendências egoístas, violentas e tendencialmente destrutivas (representadas pelo lobo) e, por outro lado, as tendências altruístas, sociáveis e responsáveis (representadas pelo caçador).

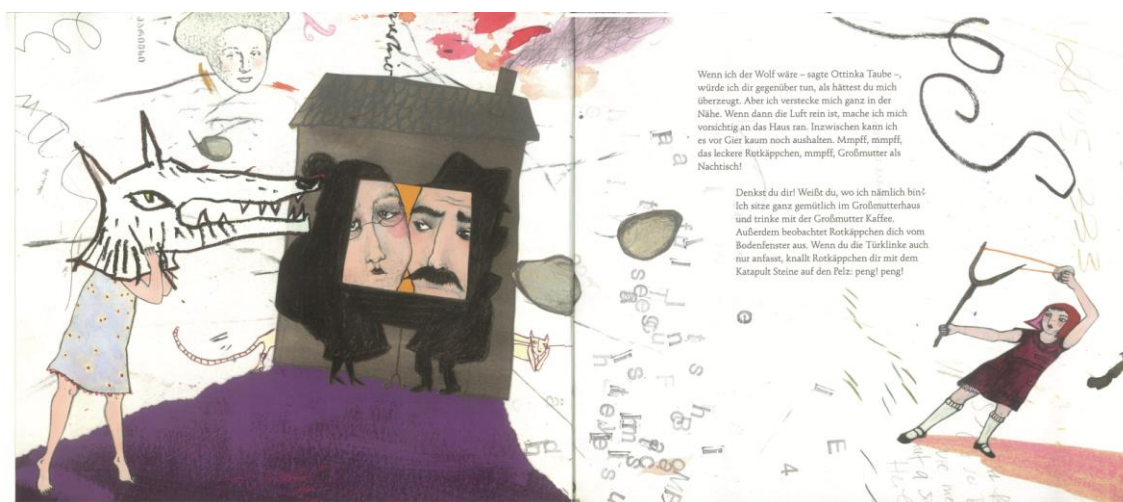
Como podemos observar neste excerto, a utilização de marcas de oralidade (por exemplo, “Pum!” p. 6; “Hã, quem é? Adivinha lá!” p. 7) simulam o universo dos diálogos das crianças, inculcando vivacidade ao discurso. Tais marcas, presentes em todo o texto, podem, eventualmente, aludir à origem oral dos contos e da sua transmissão. Alterando a história conhecida para que se desenvolva de forma positiva (sem mortes), o caçador encontra artimanhas para esse efeito: diz que vai por um atalho, seguindo o lobo às escondidas ou que dispara para o alto para assustar o lobo, não o matando. Podemos também descobrir nesta discussão a alusão à diferença que existe entre os contos da literatura oral, com a sua violência característica, e as histórias em que se opta por um desfecho feliz suavizado.

A ilustração, na passagem da página 6, acrescenta um encaixe que não encontramos no texto: mostra o cenário de um hospital onde se encontram ambas as crianças, enquanto no nível superior da imagem se desenrola a história na imaginação delas. Do lado esquerdo, uma figura entre pássaro e anjo negro faz pairar a ideia da morte, enquanto o lobo é retratado de forma ameaçadora, de dentes bem afiados. Do lado direito, a figura do Capuchinho foge, e já só lhe vislumbramos a perna e o sapato. A imagem acompanha assim o jogo de escondidas entre o lobo e o capuchinho vermelho. Vejamos de que forma:



3.2.1 Se eu fosse o 7º cabritinho (pp 5 e 6)

Assim sendo, a experimentação verifica-se em toda a obra através da reescrita verbal e visual, se é possível dizê-lo nestes termos, dos motivos tradicionais do conto, incluindo, por exemplo, a menina-capuchinho numa versão menos passiva, que se defende ativamente do lobo: “E, além disso, o capuchinho vermelho está-te a observar à janela. Quando segurares na maçaneta da porta para a abrir, o capuchinho atira-te pedras às costas com uma fiska: pumba! Pumba!” (p. 10). A imagem introduz também a experimentação ao utilizar várias técnicas inesperadas na ilustração, como os carimbos e esboços desordenados que recriam os desenhos das crianças, assim como os diálogos experimentam vários caminhos para a história:



3.2.2 Se eu fosse o 7º cabritinho (p.10)

Mais adiante são introduzidas novas componentes na história de «O lobo e os sete cabritinhos». Senão vejamos na voz de uma das personagens infantis:

Vocês têm de ser desclassificados os três por serem tão batoteiros, disse Ottinka Taube. Faço-vos o mesmo. E quem é que quer ir para essa casa estúpida da avozinha! Eu cá prefiro ir para a casa dos sete cabritinhos, toma, toma! Como um bocadinho de giz, ponho massa nas patas e espalho muita farinha por cima. Eu sei que os cabritinhos passam o dia todo sozinhos e mostro-lhes a minha pata branca e falo com uma voz aguda: “Abram a porta, sou eu, a vossa mamã. (p. 12)

Este excerto mostra a espontaneidade da conversa entre crianças em que as componentes do jogo se juntam à brincadeira (por exemplo em “ser desclassificado” ou “ser batoteiro”). Quando Ottinka Taube não consegue ganhar através dos seus argumentos, muda de história, introduzindo o cenário de «Os sete cabritinhos».

Em vez de utilizar um só texto fechado, as autoras fazem confluír dois contos da tradição europeia abertos um ao outro, sintetizando a relação criadora entre os dois. Ficam assim interligados, já que, em «O lobo e os sete cabritinhos», existe um lobo feroz que se disfarça e se faz passar pela mãe, salvando-se apenas um cabritinho de ser comido. Já em «O capuchinho vermelho», o lobo disfarça-se de avó para comer a menina, que é depois salva pelo caçador.

O menino que, em *Se eu fosse o 7º cabritinho*, fez de caçador adota agora a personagem do cabritinho mais novo que engana o lobo, pelo que sobressai a sua esperteza quando antes se escondera num relógio. A história é presentificada com verbos de movimento (“apanhar”, “morder”, “sair”, “saltar”, “abocanhar”, “fugir” e “procurar”) que intensificam a dinâmica da ação:

Tens que me apanhar primeiro, antes de me morderes. Eu já saí do armário do relógio há muito tempo. Eu estou a saltar por cima de todos os móveis que estão tombados no chão. E tu só consegues abocanhar o vazio, porque está muito cheio e farto. E ficas tão cansado que caís e começas a rressonar. E nessa altura eu fujo e vou procurar a mãe cabra. (p. 17)

O encaixe que referimos acima, a propósito da imagem em que vemos o cenário do hospital num plano não é mencionado no texto. O cenário do conto a decorrer no plano superior da imagem reaparece na imagem da página 20, quando se trata de operar o lobo para salvar os cabritinhos: “E depois fazemos-te uma operação. Um grande corte na barriga, salvar depressa os outros cabritinhos, pedras lá para dentro e coser outra

vez”. Esta cena, que inclui também um pássaro- anjo negro simbolizando o risco de morte, remete naturalmente para os medos das crianças durante a estadia no hospital, na medida em que o lobo mau pode simbolizar a ameaça da doença.

Uma nova reviravolta na história faz aparecer pequenos lobos órfãos (filhos do lobo que foi morto pelo caçador) e a conversa das crianças passa a focar-se na possibilidade do convívio dos lobinhos com os cabritinhos debaixo do mesmo teto:

Eu adoto os filhos do lobo- pronto, toma! Quando eles se habituarem e perceberem que os cabritinhos são irmãos deles, não lhes vão fazer nada.

Estás doido, disse Ottinka Taube, se pensas que vais educar dois lobos na casa de cabras. Tens ideia daquilo que te espera? Todas as manhãs vais contar os teus filhos para saber se ainda estão todos sete vivos e com saúde. E mais, vocês são vegetarianos, vivem de ervas e só estão habituados ao cheiro do feno. E, de repente, começam a aparecer toupeiras mortas e cadáveres de coelhos em casa, pássaros e ouriços meio podres. Que cheirete, que nojo!

Isso pode-se varrer, deitar lá fora e enterrar. Se eu me zangar com eles e lhes ensinar que isso é uma porcaria eles param, tenho a certeza. E, em contrapartida eles brincam muito bem juntos. (pp. 30, 31)

Ottinka Taube persiste assim na ideia de que os lobos são animais selvagens que não podem conviver com as suas presas, enquanto o menino procura encontrar soluções que transformem os lobos em animais domesticados e bonzinhos através da educação. O culminar da ameaça que representam os lobos leva Ottinka Taube a transformá-los depois em monstros com características que os assemelham a lobisomens (aliás também presente em versões orais de «O capuchinho vermelho», segundo Vaz da Silva (2011, p. 98): “Aparecemos do nevoeiro, não queremos entrar em casa, temos olhos estranhos, em brasa. E deitamos um cheiro selvagem e cortante. Dormimos o dia todo. Já aprendemos que não gostamos da luz do dia” (p. 31). A insistência na monstrosidade do lobo parece finalmente convencer o menino a deixar livre aquele animal.

Convém sublinhar que as variantes clássicas do conto tinham o propósito de assustar as crianças desobedientes. Apesar de todas as propostas de alteração da história, permanece a ideia de que não se pode subverter a ideia de um lobo mau e selvagem, característica fundamental do conto. “Fechar a porta ao lobo” (p. 33) significa também a despedida das crianças no cenário do hospital, pelo que a última imagem mostra a metamorfose de Ottinka em lobo na página direita.



3.2.3 Se eu fosse o 7º cabritinho (p. 33)

Voltando às palavras de Bettelheim, podemos constatar que a despedida reflete também a superação da tentação de confiar nas boas intenções do lobo. Apesar de ser tentador, é perigoso permanecer inocente (Bettelheim, 1976, p. 220). Na página esquerda, o menino tem um veado ao lado da cama que simboliza na tradição nórdica o poder da floresta, e, simultaneamente, a sua fragilidade, o seu coração secreto (Castagnolli, 2009, p. 2). Segundo Anna Castagnolli, o veado representa a dialética simbólica que fixa a tensão existente entre o caçador e a presa: «nous sommes les chasseurs, mais comment ne pas nous reconnaître aussi dans l’image de la victime? Comment ne pas voir en celle-ci notre propre chance renversée?» (*id.*). Esta representação assemelha-se à tensão no diálogo entre as crianças sobre a relação entre o caçador e a sua presa.

Como já referimos antes, comparar um tema através de diferentes culturas permite vincular o leitor à memória coletiva, ligando o universal e o particular, permitindo uma abordagem que ultrapassa fronteiras geográficas e linguísticas (Noelia Rios e Josep Roca, 2012, p. 229). Ora, a história do capuchinho vermelho, presente na memória coletiva dos leitores, introduz também uma “irritação produtiva” no sentido que lhe dá Wintersteiner (2006, p. 127), quando são tratadas versões muito diferentes das conhecidas, como nas obras em estudo.

Nestas duas últimas obras que recriam o tema do capuchinho vermelho, encontramos várias provas da sua modernidade, como por exemplo, segundo Lawrence

Sipe (2008b, p.3), a subversão da tradição literária, o uso da intertextualidade, ou a multiplicidade de sentidos.

No que diz respeito à intertextualidade, intensamente explorada em ambos os textos, multiplicam-se processos de paródia em *Capuchinho vermelho à caçador* ou de reescrita e adaptação em *Se eu fosse o sétimo cabritinho*. Incluindo a alusão e a própria referência, a intertextualidade introduz aqui uma inovação estética, ao mesmo tempo que do húmus fértil da literatura tradicional surge o seu potencial de renovação crítica. Não admira por isso que Martin Salisbury e Morag Styles considerem que “picturebooks are a means by which we integrate children into a culture, yet the best of these books also encourage divergent readings”(2012, p. 75). No fim de contas, aí reside o grande valor da literatura infantil para a educação, na simultânea integração da criança numa cultura, enquanto se encoraja a uma leitura divergente dos lugares comuns.

Conclusão

Com base na leitura de várias obras portuguesas e alemãs destinadas ao público infantil e juvenil, neste trabalho privilegiou-se a análise textual que evidenciasse, temas relevantes para a educação intercultural dos nossos dias. Apesar da evidência do texto, também foi valorizada a interpretação da imagem, que acrescentou ou contrapôs significados, interagindo de formas muito diversas e desafiantes com o texto. Por caminhos diferenciados, três obras portuguesas e outras tantas alemãs permitiram-nos verificar a criatividade e o desafio a convenções que a literatura infantil-juvenil de ambos os contextos faz, nestes tempos de globalização mas também de recrudescimento de identidades nacionais, regionais e religiosas.

Sabemos tratar-se de uma amostra demasiado pequena para daí tirar conclusões rotundas mas, mesmo assim, ela ajudou-nos a definir tendências que definem a atualidade, em dois contextos nacionais da Europa. Daí ter-nos parecido tão interessante assinalar o modo como questionam estereótipos, com o benefício óbvio de problematizar papéis, discursos e imagens daqueles que por algum motivo ocupam o lugar do outro nas nossas sociedades. Para o efeito foi essencial ver a composição do humor, o trabalho artístico com matéria-prima linguística e visual, a recriação da memória textual de tradição oral ou escrita.

Em *A contradição humana*, de Afonso Cruz e *Mon papa a peur des étrangers* (*Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*), de Rafik Schami (texto) e Ole Könnecke (ilustração), o olhar da personagem infantil que é narradora revelou as contradições do mundo adulto. Dando voz à criança, estes livros questionam e mostraram visões possíveis de olhar a diversidade numa perspetiva multicultural. No primeiro, desfilam várias personagens padronizadas que emblematizam o mundo adulto e pelas estratégias irónicas da narração acabam sendo postas em causa. com características diferentes e o mundo adulto é posto em causa. No segundo, o tema da xenofobia permitiu desconstruir o pensamento racista do adulto, já que dá voz à criança por oposição ao poder ilimitado do adulto na sociedade. Refletiu-se também sobre a forma como as duas obras potenciam vários níveis de compreensão que esbatem a diferença entre literatura para

crianças e para adultos, mesmo se à partida tenham como destinatário preferencial a criança.

Num segundo bloco de obras para análise, emparelhámos um texto de João Pedro Mésseder e ilustração de Gémeo Luís, *O aquário*, com *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo* (*Es war dunkel und merkwürdig stil*, no original alemão), de Einar Turkowski. No espaço circunscrito de *O aquário*, encontramos as relações de poder e conflito entre vários peixes que termina numa resolução positiva da intriga e numa mensagem didática de apologia da concórdia e do respeito mútuo. Em *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo*, um mundo alternativo, com óbvias marcas retrofuturistas, serviu de cenário à passagem de um homem estrangeiro por uma cidade, onde enfrenta habitantes xenófobos. Aí nunca se chega a ultrapassar o choque cultural e o fim aberto do livro assegura a equívocidade da sua interpretação. A comparação dos cenários das duas obras permitiu levou-nos a interrogar as estratégias discursivas que introduzem temas como a violência e a xenofobia na literatura infantil. Apesar da insegurança que pode existir ao expor as crianças aos problemas do mundo, a literatura infantil não deverá apresentar apenas uma realidade suavizada e sem conflitos. Sem invocar visões pessimistas, é possível construir imagens de mundo que não escondem, como no caso destas obras, as situações de exclusão e discriminação de forma a proporcionar a reflexão e a capacidade crítica dos mais jovens. O importante será, em última instância, que a literatura para crianças (e não só) seja um laboratório humano que procure encontrar representações do mundo em que valha a pena viver.

Por último, em «Capuchinho Vermelho à caçador», de Eugénio Roda, e *Se eu fosse o 7º cabritinho* (*Wenn ich das 7. Geißlein wär'*, em alemão), de Karla Schneider (texto) e Stefanie Harjes (ilustração), o confronto de duas versões do mesmo conto demonstraram como a reescrita do conto tradicional pode desafiar e desconstruir estereótipos. A obra «Capuchinho vermelho à caçador» subverte o famoso conto tradicional e igualmente o texto instrucional de uma receita culinária, criando novos sentidos que, como sucede nas outras anteriormente referidos, revelam a transversalidade etária dos seus destinatários potenciais. Em *Wenn ich das 7. Geißlein wär'*, a discussão das personagens sobre o papel do lobo e do caçador vira do avesso o estabelecido. Desta forma, as relações de intertextualidade das obras confirmaram várias

possibilidades de leitura de um mesmo conto, desafiando e subvertendo os motivos tradicionais e insinuando conexões e intertextualidades que ultrapassam fronteiras geográficas e culturais rígidas e estáticas..

Com este corpus tão rico impôs-se naturalmente a análise de estratégias discursivas (e também visuais) variadas como o recurso ao humor, a ironia, a metáfora, mas também o efeito dialógico dos textos que cruzam e confrontam as vozes sociais, a começar pelo diálogo entre o adulto e a criança. Acresceu a interação entre texto e imagem ou a desconstrução de motivos tradicionais. Com todos estes recursos encontraram-se formas de construir textualmente a diversidade social, sem esquecer pontos de semelhança e características singulares.

Assim, esta análise teve em conta as obras infantis enquanto peças estéticas, ao mesmo tempo que valorizou a sua componente ideológica na base da qual nos parece que constituem um instrumento apurado para a desejada educação intercultural. Pretendeu-se com este estudo fazer uma reflexão sobre a forma como a literatura para crianças quebra preconceitos e abre mundos, como pode ajudar a entender a nossa identidade local enquanto nos inserimos também num mundo em que a diversidade cultural é uma realidade que deve ser encarada positivamente e como uma oportunidade para alargar horizontes, a jovens e a menos jovens.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia primária

Cruz, Afonso (2010): *A contradição humana*, Lisboa, Caminho.

Mésseder, João e Luís, Gémeo (2010): *O aquário*, Porto, Deriva.

Roda, Eugénio (2012): Capuchinho vermelho à caçador, in *Capuchinho vermelho. Histórias secretas e outras menos*, Gafanha da Nazaré, Bags of Books.

Schami, Rafik e Könnecke, Ole (2005): *Mon papa a peur des étrangers*, Genève, La Joie de Lire.

Schami, Rafik e Könnecke, Ole (2003): *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*, München, Hanser.

Schneider, Karla e Harjes, Stefanie (2010): *Wenn ich das 7. Geißlein wär‘*, Köln, Boje.

Turkowski, Einar (2007): *Estaba oscuro e sospechosamente tranquilo*, Barcelona, Libros del Zorro Rojo.

Turkowski, Einar (2005): *Es war finster und merkwürdig still*, Zürich, Atlantis.

Bibliografia secundária

André, João (2012): *Multiculturalidade. Identidades e mestiçagens. O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*, Coimbra, Palimage

Beckett, Sandra (2009): *Crossover fiction. Global and Historical Perspectives*, New York, Routledge.

Bettelheim, Bruno (1976): *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont

Cai, Mingshui (2002): *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*, Westport, Greenwood

Clark, John et alii (1993): *Subcultures, Cultures and classes: a Theoretical Overview* in Stuart Hall and Tony Jefferson (eds), *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*, pp. 10-11, London, Routledge.

Cölle, Gisela (2005): *Der Koffer mit den sieben Kronen*, Zürich, Bajazzo.

Colomer, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis Educación.

Dionísio, Maria de Lourdes (2005): Pedagogia da leitura: Princípios e práticas in Viana, Fernanda, Coquet, Eduarda e Martins, Marta (coord), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente*, vol.5, pp. 29-41, Coimbra, Almedina.

Ewers, Hans-Heino (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. Paderborn, Wilhelm Fink.

Fastier, Yann (2009): Des livres pour qui? in Ramos, Ana, Gomes, José António e Silva, Sara (coord), *A memória nos livros. História e histórias*, Porto, Deriva.

Ferreira, Aurélio (1986): *Novo dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Fittipaldi, Martina (2012): Leitores diferentes, leituras diferentes: como as crianças imigrantes e catalãs leem as metáforas em Emigrantes de Shaun Tan in García, Lourdes, Rechou, Blanca-Ana e Kenfel, Veljka (coord.), *Literatura infantil e juvenil y diversidade cultural. Literatura para a infância e juventude e diversidade cultural*, Braga, Centro de Estudos de Investigação em Estudos da Criança.

Gomes, José António (2007): Bichos e bichanos, homens e rapazes: da presença de animais na literatura para a infância a Todos os rapazes são gatos de Álvaro de Magalhães in Azevedo, Fernando, Araújo, Joaquim, Pereira, Cláudia e Araújo, Alberto (coord), *Imaginário, identidade e margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Vila Nova de Gaia, Gailivro.

Gomes, José António (2009): Leitura e memória in Ramos, Ana Margarida, Gomes, José António e Silva, Sara (coord), *A memória nos livros. História e histórias*, Porto, Deriva.

Lewis, David (2001): *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing text*, Nova Iorque, Routledge.

Losa, Ilse e Bacelar, Manuela (1989): *Silka*, Porto, Edições Afrontamento.

Marques, M. Margarida (2011): *Escola e diversidade. Os filhos de imigrantes na escola portuguesa*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Morgado, Margarida e Pires, Maria Natividade (2010): *Educação intercultural e literatura infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*, Lisboa, Colibri.

Nikolajeva, Maria (2005): *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*, Oxford, Scarecrow Press.

Ramos, Ana Margarida (2005): Infância e literatura: Contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea in Viana, Fernanda, Coquet, Eduarda e

Martins, Marta (coord), *Leitura, Literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*, vol.5, pp. 115-129, Coimbra, Almedina.

Ramos, Ana (2007): *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*, Lisboa, Caminho.

Ramos, Ana Margarida (2010): *Literatura para a infância e ilustração. Leituras em diálogo*, Porto, Tropelias & Companhia.

Ramos, Ana Margarida (2012): *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*, Porto, Tropelias & Companhia.

Reiser, Philumena (2006): *Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*, Hamburg, Tectum.

Reske, Doris (2003): Assoziative Analyse: “Die Menschenfresserin“ (1996) von Valérie Dayre und Wolf Erlbruch in Thiele, Jens, *Das Bilderbuch. Ästhetik. Theorie. Analyse. Didaktik. Rezeption*, Bremen, Aschenberg & Isensee.

Ricoeur, Paul (1976): *Teoria da interpretação*, Lisboa, Edições 70.

Rius, Noelia e Roca, Josep (2012): A literatura comparada na educação literária e intercultural in Ramos, Rui e Mosquera, Ana (ed.), *Literatura infantil y juvenil e diversidade cultural. Literatura para a infância e juventude e diversidade cultural*, Braga, Instituto de Investigação - Universidade do Minho.

Rudolph, Saskia (2011): *Bunte Fenster zur Welt. Mit Bilderbüchern interkulturelles Lernen fördern*, Hamburgo, Diplomica.

Salisbury, Martin e Styles, Morag (2012): *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling*, London, Laurence King Publishing

Silva, Francisco (2011): *Capuchinho vermelho. Ontem e hoje*, s.l., Círculo de leitores.

Silva, Sara (2010): Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância in *Encontros e reencontros. Estudos sobre literatura infantil e juvenil*, Porto, Tropelias & Companhia.

Silva, Sara (2011): *Entre Textos. Perspectivas sobre a literatura para a infância e juventude*, Porto, Tropelias & Companhia.

Shavit, Zohar (2007): Freedom in Marginality. The Constraints of Writing for Children, Resulting From its Marginal Position in Azevedo, Fernando, Araújo, Joaquim, Pereira, Cláudia e Araújo, Alberto (coord.), *Imaginário, identidade e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Vila Nova de Gaia, Gailivro.

Sipe, Lawrence (2008a): *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, New York, Teachers College.

Sipe, Lawrence & Pantaleo, Sylvia (2008b): *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*, New York, Routledge.

Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik. Theorie. Analyse. Didaktik. Rezeption*, Bremen, Aschenberg & Isensee.

Wild, Reiner (edit.) (2008): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, Stuttgart, J.B. Metzler.

Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der Literaturdidaktischen Praxis*, Innsbruck, Studien.

Webgrafia:

Imagem da página 8 retirada de:

<http://jv.gilead.org.il/rpaul/Une%20ville%20flottante/>

(acedido em 10 de agosto de 2013)

Castagnoli, Anna (2009): Susanne Janssen. *Hänsel et Gretel*, http://www.lefiguredeilbri.com/wp-content/immagini/PDF/HanselGretel_Castagnoli.pdf

(acedido em 10 de março de 2012)

Gomes, José António (s.d.): *Leitura para a infância e a juventude entre culturas*, http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_JAG_intercultu_a.pdf

(acedido em 20 de fevereiro de 2012)

Pina, Manuel (2010): *A língua que os livros “para” crianças falam*, in: Duarte, Rita et al, *Palavras de trapos. Atas do XVIII Encontro de Literatura para Crianças*, Lisboa, pp. 11-26, Gulbenkian, http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/Especiais_Julho_2010.pdf,

(acedido em 13 de Março de 2012)

Schikorsky, Isa (2012): *Grenzüberschreitungen. Trends und Tendenzen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur zu Beginn des 21. Jahrtausends*, <http://kinderundjugendmedien.de/index.php/literatur/104-mediageschichte/literaturgeschichte/663-schikorsky-grenzueberschreitungen-kjl-21-jahrhunder>

(acedido em 20 de junho de 2013)

Simões, Sara (2008): *Como se fazem as histórias. Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicados entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Tese de mestrado. Braga, Universidade do Minho, retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/.../Dissertação_RitaSimões.p...

(acedido em 18 de maio de 2012)

Bundeszentrale für politische Bildung (2012): *Soziale Situation in Deutschland*, <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>

(acedido em 13 de abril de 2012)

Blogue de Afonso Cruz: <http://afonso-cruz.blogspot.it/>

Blogue de Rafik Schami: <http://www.rafik-schami.de/>

Blogue de Emílio Remelhe: <http://emilioremelhe1.weebly.com/>

Índice de imagens

Imagem 1.1.1 <i>A contradição humana</i>	35
Imagem 1.1.2 <i>A contradição humana</i>	37
Imagem 1.1.3 <i>A contradição humana</i>	40
Imagem 1.2.1 <i>Mon papa a peur des étrangers</i>	45
Imagem 1.2.2 <i>Mon papa a peur des étrangers</i>	48
Imagem 1.2.3 <i>Mon papa a peur des étrangers</i>	50
Imagem 1.2.4 <i>Mon papa a peur des étrangers</i>	50
Imagem 2.1.1 <i>O aquário</i>	58
Imagem 2.1.2 <i>O aquário</i>	59
Imagem 2.2.1 <i>Une ville flotante e Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo</i>	63
Imagem 2.2.2 <i>Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo</i>	65
Imagem 2.2.3 <i>Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo</i>	65
Imagem 2.2.4 <i>Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo</i>	66
Imagem 2.2.5 <i>Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo</i>	68
Imagem 3.2.1 <i>Se eu fosse o 7º cabritinho</i>	82
Imagem 3.2.2 <i>Se eu fosse o 7º cabritinho</i>	82
Imagem 3.2.3 <i>Se eu fosse o 7º cabritinho</i>	85

ANEXOS

Anexo I

Tradução livre de *Wenn ich das 7. Geisslein wär'*, Karla Schneider, Stefanie Harjes

Se eu fosse o sétimo cabritinho

Se eu fosse o caçador, tinha feito assim: primeiro tinha encontrado por acaso o rasto do lobo. Depois, muito por acaso, tinha encontrado o rasto do lobo. E depois tinha o ouvido a falar com o capuchinho às escondidas.

Mas, disse Ottinka Taube, se tu ouves tudo e sabes quais são as intenções do lobo, era melhor dar-lhe logo um tiro. Era muito mais fácil para todos.

Não, isso era uma maldade. Podia ser que o lobo ainda mudasse de ideias. Ali, ao pé das flores, ele é tão simpático, ali ainda não lhe pode acontecer nada.

Mas como é que tu queres evitar que ele coma a avó e que se deite na cama dela? Perguntou Ottinka Taube. Se tu o deixas viver ele faz o que quiser.

Olha, era muito simples, eu ia por um atalho. Como eu sou caçador, conheço todos os atalhos na floresta. Depois, escondo-me atrás da porta de entrada da casa da avó e fico à espera. E, assim que o lobo chegar e disser “abre a porta, sou eu, a tua netinha”, eu dava um tiro de espingarda:- Pum! Só que eu só mandava um tiro para o ar. Para ele se assustar e fugir.

Imaginemos que ele realmente foge, disse Ottinka Taube. Furioso, por tu lheres estragado o seu belo plano. E quem é que o lobo furioso encontra no caminho? Hã, quem é? Adivinha lá!

Eu já sabia. Por isso é que eu o tinha seguido às escondidas. Eu tenho cuidado. Quando o capuchinho chega e o lobo lhe aparece no caminho, eu salto para a frente. E grito “Pára, mãos ao alto ou eu atiro”. E ele fica quieto com o susto. Eu ponho-lhe a espingarda à frente do nariz e o capuchinho pode ir a correr para casa e fechar a porta à chave. E depois digo ao lobo que, se aquilo volta acontecer, da próxima vez dou-lhe mesmo um tiro, não atiro só para o ar.

Se eu fosse o lobo fingia à tua frente que tu me tinhas convencido. Mas depois escondia-me lá perto. Quando já não houvesse perigo, eu aproximava-me devagarinho da casa. Agora eu estou com tanta vontade de as comer, que não aguento mais, mnham, mnham, o capuchinho delicioso, mnham, e a avó para sobremesa!

Achas!? E sabes onde é que eu estou? Eu estou sentado à mesa com a avó em casa dela, muito confortável, a beber café com ela. E, além disso, o capuchinho vermelho está-te a observar à janela. Quando segurares na maçaneta da porta para a abrir, o capuchinho atira-te pedras às costas com uma fisga: pumba! Pumba!

Vocês têm de ser desclassificados os três por serem tão batoteiros, disse Ottinka Taube. Faço-vos o mesmo. E quem é quer ir para essa casa estúpida da avozinha! Eu cá prefiro ir para a casa dos sete cabritinhos, toma, toma! Como um bocadinho de giz, meto massa nas patas e espalho muita farinha por cima. Eu sei que os cabritinhos

passam o dia todo sozinhos e mostro-lhes a minha pata branca e falo com uma voz aguda: “Abram a porta, sou eu, a vossa mamã.”

Mas a mim não me encontras! A mim não! Eu fugi logo muito depressa e enfiei-me no móvel do relógio.

Azar o teu, disse Ottinka Taube, porque a porta abre-se facilmente. Ou já viste algum armário em que a porta se abra do lado de dentro? Por dentro nunca há nada para segurar a porta.

Tu tentas esconder-te e encostar-te à parte de trás do armário, mas eu já te vi. Este vou guardar para o fim, penso eu para comigo.

Mas se tu comeres primeiro os outros cabritinhos, estás tão cheio que tens logo de arrotar. A tua pança arrasta-se pelo chão e ficas muito mal disposto. Agora já só queres beber água, tenho a certeza.

Isso pode esperar, disse Ottinka Taube, antes tenho mesmo é de tratar do último cabritinho. Tu! Porque tu és o traidor. Porque se tu não puderes ir fazer queixinhas à mãe cabra, ela não vai saber que os filhinhos dela estão na minha barriga. Eu não preciso de te comer. Basta dar-te uma mordidela que te deixe mortalmente ferido.

Tens que me apanhar primeiro, antes de me morderes. Eu já saí do armário do relógio há muito tempo. Eu estou a saltar por cima de todos os móveis que estão tombados no chão. E tu só consegues abocanhar o vazio, porque estás muito cheio e farto. E ficas tão cansado que caís e comesças a rressonar. E nessa altura eu fujo e vou procurar a mãe cabra.

E depois fazemos-te uma operação. Um grande corte na barriga, salvar depressa os outros cabritinhos, pedras lá para dentro e coser outra vez.

Se vocês pensam que eu sou assim tão estúpida que me vou encostar ao poço e cair lá para dentro estão muito enganados. Eu arrasto-me dali para fora. É claro que não consigo sobreviver com a barriga cheia de pedras. Mas como vocês não têm a certeza se o lobo está morto ou não, ficam cheios de medo à espera da minha vingança sem saber quando vai acontecer.

E uma noite, disse Ottinka Taube, passado pouco tempo, alguém bate à porta no escuro, toc, toc! Se eu fosse a mãe cabra, já não abria a porta essa hora. Já estava tudo fechado e trancado. Eu, quando muito, só perguntava: Sim, quem é? E se agora se ouvisse uma vozinha ... Mamã, estás aí dentro? Depois eu respondo. Mas só através da porta fechada. E digo, eu não sou a tua mamã. Os meus filhos estão todos deitados. E se agora se ouvisse uma segunda voz chorosa, disse Ottinka Taube, que dissesse, mas nós sentimos o teu cheiro, mamã. Porque é que nos deixas tanto tempo sozinhos, mamã?

Os meus filhos estão todos na cama. Achas que eu não sei contar? Eu até já sei contar até 20. Achas que eu posso olhar com cuidado pela janela?

Isso és tu que tens de decidir, disse Ottinka Taube, tu és a mãe e a responsabilidade é tua. Abres um pouco a janela. E o que é que vês? Dois cãesinhos cinzentos. Andam a farejar à vossa porta. Estão completamente sozinhos. A meio da noite.

Ora, se é assim então posso abrir a porta. Ou não? Tenho de lhes dizer que não sou mesmo a mamã deles Se calhar eles perderam-se.

Não te espantes se eles no princípio te estranharem, disse Ottinka Taube. Eles nunca viram um animal branco tão grande com dois cornos. Mas depois continuam a choramingar. Ela esteve aqui. E agora onde é que está? Ela nunca se afastou durante tanto tempo.

Ai, ai, deve ter acontecido alguma coisa à mãe loba. Deve ter sido atropelada. Ou comeu alguma coisa envenenada. Sabes que mais? Eu vou deixar os lobinhos passarem a noite cá em casa.

Isso foi muito imprudente Ottinka Taube. Depois não te admires se eles no dia seguinte não quiserem comer o vosso pequeno-almoço. Recusam-se a comer o dente de leão, mete-lhes nojo. No fim, já desesperados, acabam a comer as baratas do soalho e as moscas que morrem junto às janelas.

E é vê-los às cabriolas! Farejam os cantos e recantos, viram tudo de pernas para o ar, atiram-se às pernas dos teus cabritinhos. Vai ser mesmo uma confusão!

Não faz mal. Entretanto eu já disse aos meus filhos mais velhos para irem a casa a casa do vizinho. À quinta onde mora o cão raivado. Para eles irem buscar comida para os cãesinhos esfomeados.

Essa ideia não é nada má, disse Ottinka Taube, não és nada parvo. O Raivado desenterra um osso velho e vem atrás. Só por curiosidade. Assim que vê os teus cãesinhos órfãos eriçam-se-lhe logo os pelos do cachaço. Grrrr! Rosna tão alto que ficam logo todos calados.

Não foi nada, não é nada! Os cães grandes são sempre muito queridos para os cachorros.

“Quais cãesinhos perdidos”, ladra ele, “Isto são dois lobos pequeninos. O lobo que atacou os teus filhos devia ser mãe deles.”

E muito baixinho, disse Ottinka Taube, muito baixinho para só tu ouvires, diz o Raivado: “Não os podemos deixar na floresta. Agora ainda são pequeninos. Mas vão crescer e transformar-se em monstros quando crescerem. E depois voltam cá e comem os filhos dos teus filhos. Não, é melhor que eu os leve já comigo. E tu ficas livre de perigo de uma vez por todas. “

Ele quer mordê-los e matá-los, não é? Nem pensar! Eles não têm culpa que a mãe deles seja um lobo. Eu sei o que faço. Eu adopto os filhos do lobo- pronto, toma!

Quando eles se habituarem e perceberem que os cabritinhos são irmãos deles, não lhes vão fazer nada.

Estás doido, disse Ottinka Taube, se pensas que vais educar dois lobos na casa de cabras. Tens ideia daquilo que te espera? Todas as manhãs vais contar os teus filhos para saber se ainda estão todos sete vivos e com saúde. E mais, vocês são vegetarianos, vivem de ervas e só estão habituados ao cheiro do feno. E, de repente, começam a aparecer toupeiras mortas e cadáveres de coelhos em casa, pássaros e ouriços meio podres. Que cheirete, que nojo!

Isso pode-se varrer, deitar lá fora e enterrar. Se eu me zangar com eles e lhes ensinar que isso é uma porcaria eles param, tenho a certeza. E, em contrapartida, eles brincam muito bem todos juntos. Quando uns mordem sem querer um bocadinho, os outros defendem-se com os cornos.

Esta vai ser a última vez que fazem isso, digo-vos já! Logo a seguir ao jantar fecho a porta. Não precisam de abanar assim a maçaneta, a porta fica fechada! Vocês têm que se portar bem. À noite só andam corujas e fuinhas e raposas e lobos lá fora.

Espera que logo vês, disse Ottinka Taube. E uma noite dás-te conta que faltam os teus filhos adotivos. Sete estão quietinhos a dormir na cama, os dois adotivos andam na farra. Ficas a noite toda acordada a imaginar todo o tipo de coisas. E só quando começa a clarear, disse – Ottinka Taube – é que nós chegamos, nas pontas dos pés. Aparecemos do nevoeiro, não queremos entrar em casa, temos olhos estranhos, em brasa. E deitamos um cheiro selvagem e cortante. De repente, os nossos irmãos cabritinhos começam-nos a estranhar. Dormimos o dia todo. Já aprendemos que não gostamos da luz do dia.

Olha para nós, disse Ottinka Taube, olha bem para mim! O que é que nós somos? Não vês como crescemos? Não vês como os nossos olhos tremem de ...? Ainda achas que nos podes transformar em ruminantes? Ei, o que foi, disse Ottinka Taube, estás a chorar? Não percebes? Nós somos lobos! Não somos feitos para viver em casa ou num prado. Podes tapar os ouvidos tanto quanto quiseres. E proibir e zangares-te conosco não serve de nada. Temos de nos separar. Ouviste?

Está bem, então eu fecho a porta. Eu deixo-vos ser livres. Como queiram. Se preferem. Mas ao menos têm de nos vir visitar muitas vezes, está bem?

Então e ao menos não posso ir eu visitá-los à floresta? Vocês escrevem exatamente qual o caminho que eu tenho de seguir. Ou então vão-me buscar a um sítio combinado. Eu só posso ir de dia, claro.

Não queiras fazer isso, disse Ottinka Taube, podias-te arrepender depois. Não, assim que abres a porta, vem a despedida para sempre. Sorte a vossa, nós não termos ficado. Tinha dado mau resultado, acredita.

É melhor não, disse Ottinka Taube, é melhor não. Não ias gostar de estar conosco. Ias ter medo. Fica bem, miúdo, fica bem!

Tu também, Ottinka. Fica bem também...