

Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários

ISSN  
1980-0045

**CAAPLE**

Vol. 3  
Nº 3  
2007

Publicações  
dialogarts



**Editor:**

Flavio García (flavgarc@uol.com.br)

**Co-Editor:**

Marcello de Oliveira Pinto (marcellodeoliveirapinto@gmail.com)

**Editores-Adjuntos:**

Regina Michelli (r.michelli@uol.com.br)

Maria Geralda de Miranda (mariamiranda@globo.com)

**Coordenador Editorial:**

Darcília Simões (darcilia@simo.es.com)

**Bolsistas do Publicação Dialogarts:**

Carlos Henrique de Souza Pereira (iquear@hotmail.com)

Vitor Roberto de Paula Bornéo (vitor87@oi.com.br)

Vanessa Rodrigues Caldeira (vanessacaldeira7@gmail.com)

**Conselho Consultivo:**

Dr. Armando Gens (UERJ / UFRJ)

Dr. Flavio García (UERJ / UniSUAM)

Dr.<sup>a</sup> Maria Geralda de Miranda (UniSUAM / UNESA)

Dr. Marcello de Oliveira Pinto (UERJ / Souza Marques)

Dr.<sup>a</sup> Regina Michelli (UERJ / UniSUAM)

Dr.<sup>a</sup> Dalva Calvão (UFF)

Dr.<sup>a</sup> Heidrun Krieger Olinto (PUC-RJ)

Dr.<sup>a</sup> Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)

Dr. Manuel António de Castro (UFRJ)

Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (UEFS)

Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Aguiar (UNIVERSO)

Dr. Nelson Rodrigues Filho (UGF)

Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários / CaSePEL – N°  
3. (junho, 2007). Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts, 2007. 62 p.

ISSN 1980 - 0045

Irregular

1. Estudos Literários – Periódicos. 2. Literaturas – Periódicos. 3.

Linguagens – Periódicos. I. Título: Caderno do Seminário Permanente de  
Estudos Literários / CaSePEL. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro.

# CaSePEL

## Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários

O **CaSePEL** é o veículo de divulgação dos textos produzidos nas atividades do **SePEL** – **Seminário Permanente de Estudos Literários**, projeto de extensão universitária da UERJ, que dá concretude à existência orgânica do grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos Literários: Literatura; outros discursos; outras linguagens.

Sua equipe abriga alunos de graduação e pós-graduação, pesquisadores e docentes tanto da própria UERJ quanto de outras instituições de ensino, que integram o grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos, certificado pela UERJ. Seus projetos individuais de pesquisa envolvem aspectos variados dos Estudos Literários e são objeto das reuniões de trabalho promovidas pelo **SePEL**, refletindo-se nos cursos ministrados, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e divulgados através de eventos e publicações. As atividades realizadas contam sempre com a participação de alunos da própria UERJ e da comunidade externa em geral, cumprindo seu papel de fomento da cultura literária.

São objetivos do **SePEL** oportunizar a reflexão, o debate e a atualização dos Estudos Literários, promovendo reuniões de trabalho abertas ou fechadas, cursos, eventos e publicações, bem como abrir espaço para que membros da comunidade acadêmica externa à UERJ, muitas vezes oriundos de instituições de ensino particulares, possam ter acesso à reflexão, ao debate e à atualização no universo dos Estudos Literários, estimulando-os à vida universitária.

Desde o número 2 – sub-intitulado **Literatura Africana: Diálogos** e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Geralda de Miranda (UNISUAM / UNESA), membro do grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos, líder do grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos da Linguagem: discurso e interação, e Editora Adjunta do **CaSePEL** – deu-se início a uma série de volumes temáticos, sendo este número 3 sub-intitulado **Literatura Infante-Juvenil: perspectivas de leitura** e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Michelli (UERJ / UNISUAM), membro do grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos, membro do grupo de pesquisa, diretório CNPQ, Estudos da Linguagem: discurso e interação, e Editora Adjunta do **CaSePEL**, e pelo Prof. Dr. Armando Gens (UERJ / UFRJ), membro do Conselho Consultivo do **CaSePEL**.

Os números temáticos relacionam-se diretamente aos projetos de pesquisa dos membros do **SePEL** e são organizados com base nas parcerias que cada pesquisador estabelece, promovendo diálogos entre indivíduos, grupos e instituições, oxigenando as pesquisas individuais e cumprindo, inclusive, um papel essencial no universo das missões próprias da extensão universitária. Com esta nova estratégia, tanto a ampliação dos debates quanto dos horizontes de cada projeto se viu redimensionada, implicando a adesão de novos pesquisadores ao grupo inicial, seja formalmente, com o ingresso no grupo de pesquisa, diretório CNPq, seja informalmente, sem compromissos oficiais, mas com efetiva e continuada colaboração.

Encontra-se em fase de preparação o número 4, sub-intitulado **Literatura: entre questões e conceitos**, sob a coordenação do Prof. Dr. Marcello de Oliveira Pinto (UERJ / Souza Marques), vice-líder do grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos, co-coordenador do **SePEL**, co-editor do **CaSePEL** e coordenador de outros projetos de parceria, e do Prof. Dr. Flavio García (UERJ / UNISUAM), líder do grupo de pesquisa, diretório CNPq, Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos, coordenador do **SePEL**, editor do **CaSePEL** e co-coordenador do Publicações Dialogarts, projeto de parceria.

*Os Editores*

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO .....   | 4  |
| Armando Gens   |    |
| UERJ / UFRJ  |    |
| A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NAS TRAMAS DO TEMPO .....   | 6  |
| Regina Michelli  |    |
| UERJ / UNISUAM   |    |
| O INCONSCIENTE COLETIVO E OS CONTOS DE FADAS.....  | 17 |
| Alessandra Garrido Sotero da Silva   |    |
| UNISUAM / UFRJ   |    |
| OS LUGARES DO PODER .....  | 23 |
| Ana Crelia Dias  |    |
| UFRJ   |    |
| A INFÂNCIA COMO UMA INVENÇÃO DO LIVRO .....  | 30 |
| Georgina Martins   |    |
| UFRJ   |    |
| O EXISTENCIALISMO DE JEAN-PAUL SARTRE EM <i>ALEXANDRE E OUTROS HERÓIS</i> DE GRACILIANO RAMOS..... | 36 |
| Maria Afonsina Ferreira Matos  |    |
| Luciano Chaves Sampaio   |    |
| UESB/JQ  |    |
| EMÍLIA E AS LEITORAS: FICÇÃO, TRANSGRESSÃO, TRAVESSURA .....                                       | 41 |
| Patrícia Kátia da Costa Pina   |    |
| UESC   |    |
| O IMAGINÁRIO DOS CONTOS INFANTIS NO ESPAÇO HOSPITALAR.....   | 47 |
| Regina de Almeida Fonseca  |    |
| UFRJ   |    |
| CRIANÇAS, ESCRITORAS E LIVROS NO BRASIL: PENSARES.....   | 57 |
| Rosa Maria de Carvalho Gens  |    |
| UFRJ   |    |

## APRESENTAÇÃO

Armando Gens  
UERJ / UFRJ

Literatura Infanto-Juvenil: este é o tema escolhido para o número 3 da revista **CaSePEL** – **Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários**. Como se faz notar, o número de pesquisas dirigidas à literatura infanto-juvenil vem aumentando de forma significativa tanto nos cursos de Letras quanto nos cursos de formação de professores de todo o país. Este fator inicial, sem dúvida, corrobora a importância do tema da revista, no sentido de que o material reunido especialmente para este número disponibiliza uma série de artigos não só destinados aos que se interessam pela pesquisa, mas àqueles que demonstram curiosidade pelas realizações mais práticas, e/ou por outras dimensões que a literatura destinada a crianças e adolescentes pode conter.

Para conferir o interesse crescente em relação à literatura infanto-juvenil, basta lançar uma ligeira visada na circulação de livros e no volume de artigos publicados em revistas e jornais especializados, para que se avalie o quanto já se caminhou e o quanto se pode ainda caminhar no processo de legitimação. Porém, que tal conferência se detenha no caminho já percorrido. Em sendo assim, não se pode deixar de evocar as ações da Associação de Leitura do Brasil (ALB), do Plano Nacional do Livro e da Leitura, do VIVALEITURA que se mostram em franca convergência com tantas outras ações, tais como: eventos promovidos por universidades, criação de cursos de especialização, formação de bibliotecas escolares, inserção da literatura infanto-juvenil no currículo de várias instituições de ensino, preocupação em definir políticas públicas para a leitura e projetos efetivos de organizações não-governamentais. São ações pontuais que contribuem, sobremaneira, para que a literatura infanto-juvenil não se configure, tão-somente, como disciplina e/ou área de conhecimento, mas também como parte integrante do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH).

Percebe-se, através das ações pontuais anteriormente listadas, que a literatura infanto-juvenil não mais se confina às molduras didáticas e pedagógicas. Para desfazer tão equívoco, é importante que, sobretudo, se reconheça a diversidade temática das pesquisas realizadas nos cursos de Pós-graduação e disseminadas pelas monografias, dissertações e teses centradas na literatura infanto-juvenil. Neste rol de ações, não se pode deixar de incluir as feiras e bienais do livro e as pesquisas sobre o mercado editorial, que contribuem para a formação de um leitor-consumidor mais exigente e capaz de reclamar maior qualidade gráfica para os livros que lhe são destinados. Existe, é verdade, um número bem maior de ações pontuais que, contemplando a leitura e a formação de leitores, deveriam ser mencionadas. Porém, as listadas nesta apresentação têm, apenas, a intenção de ressaltar o perfil plural que a literatura infanto-juvenil detém, a saber: econômico, gráfico, literário, cultural, científico, pedagógico, política, psicológico, social e vital.

É, com certeza, este perfil plural reservado à literatura infanto-juvenil que se depreende do conjunto de artigos que compõem o terceiro número da revista **CaSePEL**. São oito artigos assinados por profissionais que “falam” de diferentes espaços. Tais vozes, embora se distingam por diferentes tons e escalas, dialeticamente se harmonizam, quando tratam de temas e problemas referentes à literatura infanto-juvenil. Assim sendo, o leitor encontrará nos textos publicados um variado painel que conjuga teoria, prática, pesquisa e terapêuticas, em diferentes perspectivas. O leitor encontrará, ainda, artigos nos quais marcam lugar Júlia Lopes de Almeida, Cecília Bandeira de Melo e Carmem Dolores, escritoras que produziram obras destinadas à infância, entre as últimas décadas de século XIX e as primeiras do século XX; bem como topará com um elenco canônico composto por Ana Maria Machado, Graciliano Ramos, Lígia Bojunga, Malba Tahan, Marina Colasanti e Monteiro Lobato.

Quanto aos temas desenvolvidos, o conjunto de artigos reafirma a variedade na unidade: a literatura infanto-juvenil. Reúnem-se, neste número da revista **CaSePEL**, olhares renovados sobre os tradicionais temas da literatura infantil que colocam em discussão o inconsciente coletivo, a memória-pura e os contos de fadas. Têm-se, ainda, perquirições sobre brinquedo, relações de poder, questões de gênero, ao lado de uma polêmica discussão sobre o conceito de infância. Evidencia-se,

também, entre os oito artigos, a percuciente indagação sobre o que vem a ser a literatura infanto-juvenil, como se definem as práticas editoriais e o que é escrever para crianças e adolescentes. E, para legitimar a referida diversidade deste número, avultam duas dimensões: a filosófico-existencial e a função terapêutica, que ampliam o campo de entendimento da literatura infanto-juvenil. Uma ampliação de entendimento que, extrapolando as quatro paredes da sala de aula, atrela a literatura infanto-juvenil a uma reflexão sobre a condição humana, assim como a reenvia às suas primordiais funções de guardião da vida.

Em arremate a esta apresentação, fica aos leitores o convite para entrarem no jogo textual promovido pelos artigos que compõem este número da **CaSePEL**, e a sugestão para que aquilatem as contribuições que os referidos artigos trazem tanto para a dimensão teórica quanto para a dimensão prática da literatura infanto-juvenil. Cumpre, ainda, agradecer a Regina Michelli pela idéia de realizar um número da revista dedicado à Literatura Infanto-juvenil e a todos os que colaboraram com este número: Alessandra Garrido Sotero da Silva, Ana Creliá Dias, Georgina Martins, Luciano Chaves Sampaio, Maria Afonsina Ferreira Matos, Regina de Almeida Fonseca, Patrícia Kátia da Costa Pina e Rosa Maria de Carvalho Gens, pela contribuição que deram, com seus artigos, ao campo da Literatura Infanto-juvenil e da leitura no Brasil. Aos leitores, são oferecidas as garantias de uma boa viagem (a da leitura, é claro!), já que asseguradas pela natureza dos trabalhos que mapeiam este percurso – ***Literatura Infanto-Juvenil: perspectivas de leitura.***

## A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NAS TRAMAS DO TEMPO

Regina Michelli  
UERJ / UNISUAM

### RESUMO:

Escrever sobre a Literatura Infanto-Juvenil requer pensar algumas questões que continuam inquietando – e alimentando – reflexões e debates no meio acadêmico. “Quem escreve”, “para quem” e “como” remetem às especificidades da recepção e da linguagem empregada no texto literário. O vínculo com a pedagogia, a ilustração e o mercado são balizadores que assombram a Literatura Infanto-Juvenil, ao lado do compromisso estético e das funções da literatura, independentemente de seu destinatário. O prazer de contar e de ouvir histórias exemplifica-se em dois textos, um de Malba Tahan, “Uma fábula sobre a fábula”, o outro, “Com sua voz de mulher”, de Marina Colasanti.

### PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Infanto-Juvenil; recepção; Malba Tahan; Marina Colasanti.

Porque os bons livros, como os jardins, são filhos do tempo e portadores da vida. (MACHADO, 2001: 110)

Complicada essa Literatura Infanto-Juvenil! Ao buscar a sua gênese, aportamos no Oriente, nos textos de *Calila e Dimna*, nos fabulários, nas histórias d’*As mil e uma noites*, mergulhando na magia de chacais, raposas, animais falantes, tapetes voadores. “Abre-te Sésamo!” A palavra não só permite o acesso a mundos inimagináveis como adia a própria morte; Sherazade permanece nas velhas contadoras de histórias, que enredam o fio da linha e o do discurso, produzindo encantamento.

Complicada essa Literatura Infanto-Juvenil! Sequer nasceu marcada para a infância ou a adolescência, períodos que nem existiam quando narrativas eram transmitidas oralmente, à luz do fogo, aquecendo o frio do corpo e da alma! Eram histórias contadas para todos. A criança, adulto em miniatura, não tinha o estatuto reservado que obtém com a ascensão da burguesia. A infância reconhecida amplia-se à identificação de um novo período etário, a adolescência. Essa Literatura vinculada a períodos específicos da vida humana apequena-se, como se o seu destinatário determinasse o valor estético da obra: escrita para crianças ou adolescentes, é um texto que precisa restringir-se à competência lingüística e às experiências de mundo ainda incipientes de seu receptor. Será isso efetivamente verdade? Outros problemas afloram: o escritor escreve para um destinatário *a priori*, ou seja, o seu leitor implícito tem uma idade qualquer ou específica? O texto “desce” ao nível da criança em valor estético ou amplia-se ao escrever com as possíveis limitações impostas pela idade do leitor? O que caracteriza o “valor estético” de uma obra literária, em particular a infanto-juvenil?

Em princípio, queremos destacar o quanto a criança – e o adolescente – ultrapassa os estereótipos adultos que a enquadram em margens redutoras, muitas vezes aprisionando-a num retrato idealizante de pureza e ingenuidade. A criança transcende em inteligência, esperteza, sagacidade, malícia, complexidade. E surpreende! Impossível não aproveitar este espaço para registrar uma resposta obtida, tempos idos (em uma turma de sexta série, com alunos na faixa etária dos onze e doze anos, de uma escola que se insere em comunidade carente), sobre uma pergunta relativa ao soneto camoniano “Amor é fogo que arde sem se ver”, adaptado em letra e melodia de Renato Russo, “Monte Castelo”. Perguntava eu algo próximo a “O que se perde quando se ama?”. Resposta dada em sala, por um menininho sentado na segunda fileira – e se não sei direito o enunciado da pergunta, impossível esquecer o da resposta: “Perde-se a noção do sim e do não”. Se há alunos com sensibilidade e perspicácia, “capazes de substantivar o abstrato” (QUEIRÓS, 2005: 173), há também adultos que mal empreendem uma leitura crítica de mundo. Relativizemos, portanto, pois “o quente pode ser frio” (MASUR, 2003: 26), tudo depende do ponto de vista empregado: “Aprendi, no meu convívio diário com a infância, que não existe um conceito de crianças. Cada criança merece um conceito distinto”, palavras do escritor Bartolomeu Campos de

Queirós, que complementa: “Por tal motivo não acredito em receitas teóricas de como escrever para a infância, não confio em normas determinadas para se ter êxito fácil diante delas. São as diferenças individuais, as inquietações diante da existência que vão determinar a preferência de cada leitor sobre a escolha da sua leitura” (QUEIRÓS, 2005: 172). Ainda que consideremos a infância um tempo de formação, aí daquele que ao longo da vida estacionar e deixar de se formar e reformar e transformar! Os seres humanos devem estar em contínua evolução, aprendendo sempre, até o derradeiro momento, pois, como já nos ensinava Luís de Camões, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,/ Muda-se o ser, muda-se a confiança;/ Todo o Mundo é composto de mudança,/ Tomando sempre novas qualidades” (1972: 118).

Resgatemos a questão de o escritor escrever efetivamente para um destinatário *a priori*. Se recorrermos àqueles que se consagraram na escrita, independentemente de seu público, encontramos algumas posições firmadas. Carlos Drummond de Andrade já questionava “a partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito?”, acrescentando que, “observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz” (Andrade, 1964: 591 *apud* CUNHA, 1994: 25). Tal coisa se verifica com a adoção pela infância de obras escritas para adultos, como *Aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver*, de Swift, além do fato de outras criadas segundo um inventário infanto-juvenil, como Harry Potter, agradar a muitos adultos. Colocando um pouco mais de lenha nessa fogueira, a quem se destinam filmes como *Shrek*, *Deu a louca na Chapeuzinho*, *Excalibur*, dentre tantos que levam os adultos ao cinema, ainda que alguns acompanhados dos filhos?

Bartolomeu Campos de Queirós acredita “que todo escritor idealiza seu leitor” (2005: 168), na esteira do que identificamos em Eco como leitor-modelo, “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (2004: 15), ressaltando-se que “o perfil do leitor-modelo é desenhado pelo texto e dentro do texto” (2004: 99). Bartolomeu evidencia que não há de sua parte a intenção de “pensar um assunto adequado à infância, ou uma forma supostamente infantil” (2005: 168), uma vez que o leitor se envolve com o que lê segundo parâmetros pessoais, realizando a sua própria leitura: “Invisto em construir um texto que também me faça identificar com ele e me envolva em prazeres (2005: 168). O escritor citado ratifica sua visão trazendo, à seu texto, as palavras de Henriqueta Lisboa: “Porém não há poesia com destinatário. Assim como não há céu especial para crianças, tempestades especiais, mares, florestas para cada classe de seres humanos” (*Apud* QUEIRÓS, 2005: 168). Anna Cláudia Ramos, na obra em que se discute “O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?”, defende que:

LIJ é literatura sim, como qualquer outra. E é arte sim. Arte da palavra. Da linguagem. Do trabalho com a linguagem. Creio que a LIJ tem apenas uma especificidade, que é o seu leitor: a criança ou o jovem. Mas como é literatura, dentro de todos os parâmetros da literatura, pode ser lida por qualquer idade. A diferença é que ela pode começar a ser lida na infância. Quando a LIJ tem qualidade estética, qualquer pessoa pode ler e se encantar. (2005: 148)

Maria Antonieta Cunha já defendia praticamente o mesmo na 13ª edição, de 1994, de seu livro *Literatura infantil*:

a literatura infantil não só existe, como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é *também* para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a eles. É, portanto, menos abrangente do que a infantil. (1994: 28)

Configurando seu universo de desejo acerca do que pretende atingir com sua escrita, Bartolomeu Campos de Queirós afiança: “Quero um texto que tanto permita a entrada da criança, como também acorde a infância que mora em todo adulto” (2005: 170). Para a escritora Marina Colasanti,

contos de fadas são, como a poesia, as pérolas da criação literária. Estou aqui me referindo a contos de fadas de verdade, não a qualquer conto que só por ter príncipe,



donzela e dragão se pretende um conto de fada. Conto de fada verdadeiro é aquele que serve para qualquer idade, em qualquer tempo. O que comove. E que não morre. Contos de fadas são raros e preciosos. (1992: 71)

Assim, a obra infanto-juvenil, *se literária*, amplia seu público, incorporando o adulto ao oferecer-lhe a possibilidade de realizar múltiplas leituras. Mais do que isso, o leitor é envolvido pela magia de história e palavra, surpreendendo-se com uma qualidade que muitas vezes desconhecia existir em um texto aparentemente para criança. *O rabo do gato*, de Mary França e Eliardo França, por exemplo, permite que se abordem temas como a questão da identidade e da imagem que se quer projetar, o encontro com o outro. É uma história ‘simples’ e um texto capaz de ser lido talvez por uma criança de classe de alfabetização, uma vez que não apresenta uma única dificuldade ortográfica (como dígrafos, encontros consonantais), mas não é à toa que um sapo – animal socialmente rejeitado, associado à bruxaria - encontra e fica com um rabo de gato – animal cujo termo é empregado para qualificar um rapaz ou um homem muito atraente, segundo o significado coloquial dicionarizado. O tatu se aproxima dele, cumprimentando-o como se fosse um gato. Nosso sapo, porém, ainda se apresenta segundo o que é. O tatu contra-argumenta que “- Sapo com rabo de gato, é gato!” (1986: 7), estabelecendo a aparência – a imagem, o ‘simulacro’ - como critério de reconhecimento do ser. Surge um gato que não reconhece o sapo como um igual, dirigindo-se a ele como sapo. Convencido de sua nova identidade, o sapo retruca, afirmando ser um gato. Novamente o critério usado é o de um traço distintivo ligado a uma parte do corpo exterior: “Gato com cara de sapo, é sapo!” (1986: 10). O impasse dilui-se com a chegada da sapa, que lhe pergunta: “- Você é um sapo ou é um gato?” (1986: 11), obrigando-o, de certa forma, a se definir. Na última página, com alguns coraçõezinhos sobre os dois, ele afirma sua identidade: “E o sapo falou: / - Eu sou um sapo. / Eu sou um sapo. / Eu sou um sapo!” (1986: 12). O texto permite pensar ainda a estruturação da personalidade com base na interação com o outro, que modifica a percepção que o ser tem de si – na esteira de Stuart Hall, da psicologia e de textos que refletem sobre as características da pós-modernidade -, além do amor como um sentimento que capacita o ser a se despir de suas máscaras e papéis sociais, porque implica a convivência com defeitos e virtudes do outro – com o ‘sapo’ que somos -, bem diferente da paixão, associada à imagem que se tece do outro – o ‘príncipe encantado’. Se outrora o príncipe queria deixar de ser sapo, voltando a sua antiga forma humana, nosso personagem garante a felicidade ao se afirmar como sapo, lembrando-nos Shrek, Fiona e outros personagens contemporâneos.

Nos últimos encontros acadêmicos de que venho participando, uma questão foi levantada no diálogo travado entre mim e o professor Flávio Garcia. Às voltas com o insólito e a estrutura narrativa, o referido professor e amigo lembrou o conto “O tombo da lua”, primeiro da obra, teoricamente dirigida ao público adulto, *Casos do Beco da Sardinheira*, de Mário de Carvalho, transformado no texto infantil *O homem que engoliu a lua*. Acrescentei a informação de que José Saramago também publicara *A maior flor do mundo*, obra considerada Infanto-Juvenil, tendo por base “História para crianças”, texto que integra seu livro de crônicas *A bagagem do viajante*. Algumas questões se interpuseram e continuam a despertar nossa atenção: o que torna especificamente uma obra de literatura infantil, juvenil ou de adultos? Já observamos que os limites são tênues: obras escritas para um público foram assimiladas por outro. O aparato visual talvez devesse ser destacado como um elemento distintivo. As ilustrações e o projeto gráfico terminam por distinguir uma obra voltada mais para o público infanto-juvenil, ainda que o texto permaneça o mesmo da obra voltada para adultos, como acontece nos dois casos citados. Harry Potter, porém, “seduz o leitor unicamente pela palavra” (ALBERGARIA, 2000: 45), haja vista o número excessivo de páginas que compõem a obra, sem ilustração. Complicada essa Literatura Infanto-Juvenil!

Ricardo de Azevedo, escritor e ilustrador de obras infanto-juvenis, discute “a existência ou não de uma pretensa ‘linguagem para crianças’” (2005: 38) – e deparamo-nos com um assunto que admite controvérsias e suscita polêmica. O referido escritor argumenta que a divisão em faixas etárias é cultural, capaz de gerar um fosso entre dois extremos – a criança e o adulto –, superável pela percepção de quanto os aspectos fundamentais da vida perpassam toda a trajetória humana,

independentemente da idade, destacando questões como a dor física, a vivência da morte, fatores sociais e afetivos, sentimentos como ciúme, vaidade etc. Azevedo distingue a existência de “linguagens mais públicas e linguagens menos públicas” (2005: 39). A última exemplifica-se pela literatura culta ou erudita, acessível a poucos e especializados leitores – distante não só do público infantil como da maioria dos adultos. Na outra ponta, a literatura popular, heterogênea e diversificada, caracterizada por abordar “temas humanos amplos da vida concreta, passíveis de gerar identificação imediata na maioria das pessoas (o que, note-se, não retira seu caráter plurissignificativo)” e por utilizar “linguagem pública, clara, direta e acessível” (AZEVEDO, 2005: 40), aquela empregada nos textos de Literatura Infanto-Juvenil. Ainda que bastante interessante e coerente esta distinção, consideramos que a Literatura estabelece uma relação de encantamento, de fruição, de “arrepio”, o que pode acontecer independente da compreensão racional de um texto, de sua linguagem ser acessível ou não. Há um envolvimento afetivo, uma inquietação que mobiliza o leitor, o que pode ocorrer diante de um texto em uma linguagem culta, diferente daquela empregada pelo receptor, ainda que infantil. Exemplificamos esta idéia com uma passagem do livro *Manhas comuns*, de Mônica Versiani Machado:

Gostoso este anúncio do frio. Principalmente na preguiça de sábado. O peso do cobertor que abraça. O despertador travado. Desperta-dor. Hoje não é dia. É sábado. Ontem ELA leu um poema triste. Bonito. Não entendi muito bem, mas arrepiei. Tenho arrepiado com muita facilidade. ELA falou que não tinha importância não entender. Que o mais importante era arrepiar. Que tem coisas que ficam passeando na emoção e que estas coisas são as que não esquecemos. São as nossas relíquias. Pedi para ELA ler de novo. Leu outro. E mais outro. Não entendi aquele momento. Eu e ELA. Mas de lembrar arrepio.

.....  
Antes de dormir peguei um livro de provérbios orientais que estava na estante e abri ao acaso: “Não é preciso que tu entendas a água que tomas para que ela sacie tua sede”. A partir daí comecei a desconfiar que ELA tem muito a ver com os monges tibetanos de um filme que vi na TV. Foi uma coincidência da China.

Arrepiei gostosamente e fui deitar sem explicação. (1989: 11)

Nas palavras de escritores e críticos, encontra-se o relevo dado à metáfora. Marina Colasanti chega a afirmar: “Gosto de economia, dizer o máximo com o mínimo, o texto bem enxuto. E me ajoelho diante de uma bela metáfora.” (1997: 129). Bartolomeu, na auto-análise de seu texto, interroga-se quanto a estar produzindo um texto libertador ou inibitivo, distinguindo o texto didático, que “procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta”, do literário, que “procura a divergência” (2005: 171), realçando a metáfora:

E a metáfora dá voz ao leitor. Não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre o que foi lido por ele. Deixo as mensagens para os livros de auto-ajuda e não para os literários. Há livro que ‘ensina’, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino. (QUEIRÓS, 2005: 171)

Livros que determinam sina associam-se à visão, ainda hoje encontrada, de que a Literatura Infanto-Juvenil serve de suporte ideológico ao sistema, seja ele representado por pais, seja por professores, todos imbuídos da ‘nobre missão’ de socializar a criança, incutindo-lhe valores de forma lúdica. Mas socializá-la a que preço? Ao da submissão e da repetição de padrões comportamentais que lhe são impostos ou ao da vivência crítica, consciente, afetiva e psíquica de situações que lhe são apresentadas nas histórias? Aproximamo-nos de outras questões que têm sido focalizadas pela crítica: de um lado, o valor estético da obra literária; de outro, valores que lhe são estranhos, como a ligação com a pedagogia, com a doutrinação. Esta aproximação inscreve-se no cenário cultural desde há muito, em obras literárias da tradição que não são exclusivas da infância ou da adolescência, antes fruto de uma determinada visão social de mundo, cujos valores Nelly Novaes Coelho analisa em sua obra *Literatura Infantil*. Escritores contemporâneos respeitados no cenário da Literatura Infanto-Juvenil abjuram o pedagogismo. Para Marina Colasanti, “Da literatura não fazem parte: o lugar-comum, a frase feita, a história previsível, a linguagem infantilizante, a função didático-moralizante.” (2005: 180). Pedro Bandeira ilumina o que considera livros ruins:

Além de eventualmente estarem mal escritos ou narrados de modo aborrecido, quero apontar um defeito básico, que mata um livro para os baixos: o paradidatismo. Nada é mais letal para a Literatura quanto essa

praga de “aproveitar carona” de uma história, para “ensinar” algum conteúdo ou atochar alguma moralidade garganta adentro de algum pobre leitor. (2005: 183)

Anna Cláudia Ramos destaca que lição de moral desqualifica a história, caracterizando o “‘livro disfarçado’, livro de mentira. (...) Livro de verdade era livro que tinha história de poder imaginar, sonhar, me deixar ser diferente e pensar coisas novas. Ou me acolher quando o meu mundo insistia em doer” (2005: 152).

Hoje, além do vínculo pedagógico, outros balizadores assombram a Literatura Infanto-Juvenil, como o mercado editorial. Adotado em escolas, o livro que observar os parâmetros e as orientações curriculares emanadas do MEC, os temas transversais ou atrelar-se a uma ‘mensagem’ – via de regra pedagógica, formativa ou informativa – é o mais procurado por professores. Reducionista e utilitário é ainda o emprego de livros literários para meros exercícios gramaticais ou para questões associadas a outras áreas do saber: extrai-se todo o potencial que a obra literária oferece para transformá-la em “simulacros de livros didáticos” (AZEVEDO, 2005: 33). O escritor Luiz Antonio Aguiar elenca uma série de critérios que define o ‘bom’ livro para constar dos catálogos editoriais, afirmando, ao final da listagem, que “com livros assim moldados, o mercado anda. Autores ganhando algum, geralmente pouco, editora lucrando, professor sentindo que cumpriu seu papel, escola tranqüila... e leitores odiando o que lêem.” (2005: 105). Ana Maria Machado chama a atenção para a censura – ou ditadura – do ‘sim’: “É a imposição do mercado, do que vai dar lucro, daquilo que não questiona nem levanta perguntas, não ameaça nem faz pensar de modo diferente (...), solapando as manifestações de resistência e criação.” (2001: 83) e, por isso, a escritora insiste na defesa de livros que afirmam uma autoria, que nascem do escritor e não de pesquisas de mercado, “Livros que são obras, não produtos – para voltarmos à distinção feita por Robbe-Grillet” (2001: 101):

Em outras palavras, a literatura, por fazer um uso estético da palavra, experimenta o que ainda não foi dito, inventa algo novo, propõe protótipos, enquanto o texto da cultura de massa vem carregado de estereótipos, trazendo apenas redundância e repetição do já existente, consolidação do *status quo*. O crítico francês Roland Barthes assinalou que o estereótipo é o veículo por excelência da ideologia. E da inoculação do preconceito.

A literatura – infantil, juvenil, adulta ou senil, esses adjetivos não têm a menor importância – é constituída por textos que rejeitam o estereótipo. Ler literatura, livros que levam a um esforço de decifração, além de ser um prazer, é um exercício de pensar, analisar, criticar. Um ato de resistência cultural. (MACHADO, 2001: 88)

Além disso, há ainda os livros de auto-ajuda para crianças. Encontra-se, a respeito deste tema, a dissertação de mestrado *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças*, de Melissa Cristina Correa Asbahr, defendida em 2005 na UNICAMP, acessível no endereço eletrônico <http://libdigi.unicamp.br/document/>. Flávio Carneiro (2005: 69) refere-se à reportagem da *Revista Veja*, de setembro de 2004, onde se afirma que esses livros estão se tornando um fenômeno editorial. Sua crítica recai no fascismo que existe em restringir a leitura à busca de uma verdade única, visão de consenso, terminando por estabelecer uma manipulação do imaginário. Segundo Eco, “As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem e da vida”, respeitando-se a “intenção do texto” (2003: 12). As mesmas possibilidades encontram-se em obras *literárias* infanto-juvenis, o que implicitamente já pressupõe um afastamento daquelas que não se enquadrem em tal categoria, ainda que também destinadas à infância ou à adolescência.

Edmir Perrotti, refletindo sobre a Literatura Infantil, assinala que “A função utilitária consiste em fazer da literatura infantil um instrumento de propaganda de valores sociais que nós adultos aceitamos, muitas vezes sem ao menos desconfiarmos de sua procedência. E, ao aceitá-los, tornamo-nos seus promotores, conscientes ou não” (Apud CUNHA, 1994: 77). O caráter ideológico integra o perfil de toda e qualquer obra, sem necessariamente a transformar em instrumento de propaganda, obra panfletária: “É certo que o artista está condicionado histórica e socialmente, mas sua arte não se reduz à ideologia” (SAMUEL, 1986: 12), pois a arte é forma, transcendendo contingências sociais. Ou ainda: “Sendo a literatura uma forma de apreensão do real, é ideológica,

pois sua mimese passa por um código ideológico. Os dois fundamentos – linguagem e ideologia – caracterizam a escrita do texto de arte literária” (SAMUEL, 2002: 15). Com base em Albert Camus, Anna Cláudia Ramos sintetiza que “a ideologia não deveria fazer parte das intenções do ato criador. Mas não poderia deixar de fazer parte da experiência de vida do artista” (Cf. Camus *apud* RAMOS, 2005:155). Defende-se, portanto, que o aspecto ideológico doutrinário, dogmático, pedagógico é característico da sociedade tradicional, aparecendo em obras para crianças e adultos, sendo um elemento de demérito quando a ficção se dobra à ideologia. Cumpre destacar que outros, obviamente, são os valores defendidos na contemporaneidade, firmando-se a Literatura Infanto-Juvenil por um olhar em que prima o enfoque estético, como garantem Regina Zilberman e Nelly Novaes Coelho, consagradas estudiosas desta área. Maria Antonieta Cunha, na obra já citada, defende ponto de vista análogo:

Ora, na medida em que tivermos diante de nós uma *obra de arte*, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela *abertura*, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível – original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida.

A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí. (1994: 27)

Aportamos de novo a Umberto Eco, quando afirma “a verdadeira função educativa da literatura, função educativa que não se reduz à transmissão de idéias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo.” (2003: 19). Impossível não trazer à luz uma outra citação, várias vezes apresentada em outros artigos, de Francisca Nóbrega e Manuel Antonio Castro, distinguindo o vínculo da Literatura Infanto-Juvenil com a pedagogia daquele estabelecido com a educação:

Educar não diz somente transmitir conhecimentos ou soluções culturais acumuladas. Educar, em seu sentido originário e radical diz EX- para fora e DUCERE conduzir. Logo, educar é conduzir para fora o ser humano e não levar para dentro conhecimentos externos. Só que esse “para fora” não indica um deslocamento espacial, mas a própria força de estruturação ou o vigor do Real do homem. (...) É fazer desabrochar em plenitude cada ser humano.

Torna-se, portanto, claro que toda ficção literária, toda literatura infantil articula o formar e o imaginar no educar. Por isso toda ficção, toda literatura é educativa. (1980: 75)

A literatura e a escola acumulam, de maneira diferenciada, a função de formar, educar e dar prazer, o que não se confunde com o viés pedagógico: “Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela [a literatura] se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional” (ZILBERMAN: 2003: 30). Ou, como afirma Ana Maria Machado, “só a educação pode dar elementos para distinguir com clareza os protótipos dos estereótipos” (2001: 88). A função da literatura alarga-se ao ampliar os horizontes perceptivos do leitor através da possibilidade de viver outras vidas: “ler ficção é um ato político, porque, assim como a poesia, também os romances e contos (e mais os filmes, as peças, as novelas) nos obrigam a entrar na pele de um outro e entender seus motivos, nos acostumando a uma aceitação intrínseca da diversidade” (MACHADO, 2001: 77).

Queremos destacar ainda a ligação da literatura, independente de seu destinatário, com o prazer, o ludismo, a infância. Começemos novamente pela palavra de uma escritora, Anna Cláudia Ramos: “escrever foi a forma que encontrei de nunca parar de brincar” (2005: 157). Para Jacqueline Held, “A ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida” (1980: 17). O lingüista francês Vicent Jouve, em seu livro *A leitura*, garante que é “a criança que fomos que permite acreditar nas narrativas romanescas”, acrescentando que “A leitura é, antes de mais nada, uma desforra da infância” (Jouve, 2002: 117-118 *apud* CARNEIRO, 2005: 71-72). Flávio Carneiro conclui: “Desforra contra o quê?, poderíamos perguntar. Talvez contra a sistemática anulação do imaginário que lhe foi imposta no correr do tempo, e que anseia vir à tona num mundo onde se imagina cada

vez menos” (2005: 73). Por último, Umberto Eco que, de forma alguma, se refere à Literatura Infante-Juvenil:

Entretanto, qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. De mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo.

Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana. (2004: 93)

Posição semelhante é defendida por Bruno Bettelheim,

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil. (1980: 13)

Assim, não há o porquê de preservar a criança de temas que falam à alma humana, ao focalizarem problemáticas que precisam ser enfrentadas para que haja o amadurecimento. Os contos da tradição permitem a vivência de histórias que abordam a morte, o abandono, a rejeição, a dor, a necessidade de ultrapassar obstáculos..., ajudam a vencer o medo e a enfrentar a vida. Disfarçar esse conteúdo com o verniz social do ‘politicamente correto’ transforma-se em atitude hipócrita, uma vez que as crianças experimentam todos esses sentimentos. O escritor Luiz Antonio Aguiar oferece um percurso muito profícuo do que ele chama de “lista de *livros/vivências literárias*”, focalizando obras de qualidade em Literatura Infante-Juvenil, nas quais também destaca que “à criança-leitora, e muito menos ao adolescente-leitor, não se deve poupar, nem a dor, nem o horror, nem a paixão extremada” (2005, p.116). Nessa mesma linha de raciocínio, Bruno Bettelheim critica nas histórias infantis modernas o quanto elas evitam focalizar problemas existenciais - o que não ocorre na obra dos grandes escritores da Literatura Infante-Juvenil brasileira, em especial a contemporânea, tal a qualidade de que se revestem os textos:

A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. As histórias ‘fora de perigo’ não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos. (1980: 14-15)

Nova aproximação com Umberto Eco torna-se possível, evidenciando como a ligação de idéias entre críticos de áreas tão diferentes ratifica o valor da literatura. Eco analisa o hipertexto e a possibilidade da “prática de uma escritura inventiva livre” (2003: 18), às vezes coletiva, o que leva a repensar o desfecho conclusivo determinado pelo autor e a “divisão social entre aqueles que escrevem e aqueles que lêem” (2003: 19) dos textos literários, que não oferecem a possibilidade de se modificar o final; destaca os clássicos, cujos heróis submetem-se à força avassaladora do fado:

A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer.

Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura. Talvez existam outras, mas não me vêm à mente agora. (2003: 21)

Em outra obra, porém, assinala que “os textos ficcionais prestam auxílio a nossa tacanheza metafísica. Vivemos no grande labirinto do mundo real, que é maior e mais complexo que o mundo da Chapeuzinho Vermelho. É um mundo cujos caminhos ainda não mapeamos inteiramente e cuja estrutura total não conseguimos descrever” (2004: 121) e, por isso, “não deixamos de ler histórias

de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido à nossa existência” (2004: 145).

As narrativas de todos os tempos contam histórias de homens e de seus anseios, falam da alma humana e da sociedade, ratificando a função não só de representação da literatura, como a de permitir, segundo Gustavo Bernardo, “o processo de construção de uma nova identidade para o leitor” (2005: 21), o que se aplica à literatura independente do adjetivo que a acompanhe. Explicando melhor:

O leitor assume no decorrer da leitura, sem o perceber com clareza, uma nova identidade, o que torna inestimável a experiência estética. A catarse, então é menos um processo de identificação sumária do leitor, que finge que o personagem diz ou vive o que ele gostaria de dizer ou viver, do que um processo de reidentificação. O leitor torna-se, sem o perceber com clareza, um outro. A leitura do mundo através da perspectiva diferente do personagem modifica, por sua vez, a perspectiva do leitor, o que implica uma alteração substancial na sua própria identidade. Ou seja, a catarse não implica uma identificação que acalme porque, afinal, se tem uma identidade e se sabe quem se é, mas sim uma mudança de identidade que pode ser dolorosa, mas é enriquecedora. (BERNARDO, 2005: 21)

Apesar de todo o exposto, aqueles às voltas com a Literatura Infanto-Juvenil - escritores, ilustradores, professores e críticos – continuam a empunhar uma bandeira em prol do reconhecimento dessa arte e área do saber. Na maioria dos cursos de Letras, mesmo os de licenciatura, a Literatura Infanto-Juvenil sequer existe como disciplina nomeada e obrigatória na grade curricular, relegada à exclusão – ou à margem, onde aparece como eletiva. Por outro lado, é alvo de investigações acadêmicas em outras áreas do conhecimento, como Psicologia e História: afirma-se a importância dos contos de fadas tanto na psicanálise, na análise junguiana, como na história das mentalidades, podendo-se citar escritores como Bruno Bettelheim, Erich Fromm, Marie-Louise Von Franz, Robert Darnton. Causa estranheza, portanto, que justamente o curso responsável pela formação de professores de língua portuguesa e de literatura não ofereça estudos nessa área, capacitando os futuros professores quanto à qualidade das obras existentes, de que o Brasil se orgulha de ter duas escritoras – Lygia Bojunga e Ana Maria Machado – premiadas com o “Hans Christian Andersen”, o prêmio que corresponde ao Nobel na área infanto-juvenil. Será que há efetivamente interesse político em fomentar o aluno leitor de literatura, aquela que melhor o qualifica para uma visão sensível e crítica de si e do mundo? Talvez seja melhor manter as “fomes” as ‘carências’, a ignorância: “O leitor do texto literário é um leitor completo, e, portanto, o mais apto a se tornar um cidadão em plenitude” (ALBERGARIA, 2000, p.47).

A fim de evidenciar o valor de que as histórias se revestem para os homens, escolhemos dois textos – de tempos e espaços distintos – que nos presenteiam com esta idéia. O primeiro é uma antiga “lenda oriental” que nos chega pela escrita de Malba Tahan, “Uma fábula sobre a fábula”. O outro é o conto “Com sua voz de mulher”, de Marina Colasanti.

O primeiro texto apresenta o empenho da Verdade, uma mulher, para visitar o palácio do sultão Harum Al-Rachid. A história inicia-se com uma saudação – Allahur Akbar!, que significa “Deus é grande!” –, para em seguida informar que “Quando Deus criou a mulher, criou também a Fantasia.” (TAHAN, s.d.: 60). Tentando atingir seu objetivo, a mulher apresenta-se vestida com um véu claro e transparente, quase nua, e identifica-se ao chefe dos guardas como sendo a Verdade. Este procura o grão-vizir, relatando-lhe a intenção da formosa desconhecida. Assustado com a ameaça que a Verdade representa para ele, o grão-vizir impede sua entrada com argumentos baseados na aparência e num falso moralismo: “uma mulher nua, despuddorada, não entra aqui!” (TAHAN, s.d.: 60). Uma segunda tentativa começa a se configurar: “Quando Deus criou a mulher, criou também a Obstinação” (TAHAN, s.d.: 61). Entristecida com o insucesso de seu intento, a Verdade disfarça-se com um couro grosseiro, usado por pastores, e nomeia-se ao chefe dos guardas como a Acusação. Este novamente procura o grão-vizir, que também se sente ameaçado pela Acusação e, com o argumento de suas vestes grosseiras e pobres, impede-a de entrar. Uma terceira e última tentativa se anuncia com a frase “Quando Deus criou a mulher, criou também o Capricho” (TAHAN, s.d.: 62). A Verdade se veste de riquíssimos trajes e se cobre de jóias, além de envolver o rosto em um manto de seda, apresentando-se ao chefe dos guardas como a Fábula. A cena se repete

só que agora o grão-vizir não só permite a entrada de tão encantadora mulher, como garante conceder-lhe tratamento de rainha: “E foi assim, sob o aspecto de Fábula, que a Verdade conseguiu aparecer ao poderoso califa de Bagdá” (TAHAN, s.d.: 62).

Se a Verdade é a identidade da mulher que se apresenta ao sultão, o mesmo texto afiança a ligação primeira da mulher com a Fantasia. Assim, a Verdade se relativiza, já nasce impregnada de Fantasia – “Estamos seguros de que a nossa noção de verdade no mundo real é igualmente sólida e precisa? (ECO, 2004: 94). Sob a aparência da Fábula, a Verdade é aceita sem limitações, sua entrada festejada no palácio. Se antes era percebida como mulher formosa, independente da quase nudez ou das roupas humildes, como Fábula o adjetivo que lhe é atribuído é ‘encantadora’. A ficção seduz mais que a verdade, porque se apresenta de forma majestosa e confere maior segurança: “À parte as muitas e importantes razões estéticas, acho que lemos romances porque nos dão a confortável sensação de viver em um mundos nos quais a noção de verdade é indiscutível, enquanto o mundo real parece um lugar mais traiçoeiro” (ECO, 2004: 97).

O segundo texto, “Com sua voz de mulher”, apresenta-nos a preocupação de um deus com os habitantes de uma cidade que lhe pertencia, o que o tornava responsável pela felicidade deles. Apesar da colheita, da comida na mesa, dos filhos crescerem e de tudo correr bem, os habitantes daquela cidade não eram felizes. O deus decide ir até a cidade com o intuito de perceber os sentimentos das pessoas. Para tal, escolhe uma roupa que lhe confira uma identidade. Abandona as peles de animais e é como mulher, com longos cabelos, que se apresenta como deus aos habitantes do lugar, que não acreditam em suas palavras. Eles comparam a figura que têm diante de si com o paradigma que possuem de deus: guerreiro, herói, homem poderoso, leão, touro bravo, águia, crocodilo, serpente – jamais uma mulher! O deus foi procurar um trabalho, sendo rechaçadas suas intenções de ocupar qualquer função desempenhada por homens, principalmente as ligadas ao comando. Restaram-lhe as tarefas domésticas, aquelas geralmente atribuídas às mulheres, em uma boa casa que acolheu o deus-mulher:

A esposa diligente, o marido trabalhador. Poeira não se juntava nos cantos, embora a trouxessem em suas sandálias. E os filhos cresciam como crescem os filhos que não têm doenças. Porém, pouco sorriam. Cumpriam suas tarefas de dia. À noite juntavam-se no estábulo para aproveitar o calor dos animais. As mulheres fiavam. Os homens consertavam ferramentas ou faziam cestos. Ninguém falava. As noites eram longas depois de longos dias. Os humanos se entediavam.

Até mesmo o deus, de fuso na mão, se entediava. E uma noite, não suportando a mesmice dos gestos e do silêncio, abriu a boca e começou a contar. (COLASANTI, 1997: 122)

No tédio da vida, aflora o narrar. Um novo universo se descortina com a quebra da rotina e do silêncio: “A noite foi curta aquela noite” (1997: 122). Nas subseqüentes, o deus-mulher continuou contando suas histórias, comparadas pelo narrador às frutas maduras cheias de sementes que o deus sempre lhes entregara. Através da capacidade de sonhar, de transfigurar o real, de realizar gestos que recuperam uma ação criadora, em vez de meramente reprodutora, a vida desabrocha em novo sentido e a felicidade se instala entre os habitantes:

Agora, durante o dia, enquanto aravam, martelavam, enquanto erguiam o machado, os homens lembravam-se das histórias que tinham ouvido à noite, e tinham a impressão de também navegar, voar, cavalgando trovões e nuvens como aquelas personagens. E as mulheres estendiam lençóis como se armassem tendas, repreendiam o cão como se domassem leões, e atizando o fogo chuçavam dragões. Até o pastor com suas ovelhas não estava mais só, e as ovelhas eram sua legião.

Os homens sorriam debruçados sobre suas tarefas, as mulheres cantavam e tinham gestos amplos nos braços, e as crianças se enrodilhavam estremecidas de medo e de prazer. O tédio havia desaparecido.

Até mesmo o deus, de fuso na mão, se entediava. E uma noite, não suportando a mesmice dos gestos e do silêncio, abriu a boca e começou a contar. (COLASANTI, 1997: 122)

As sementes dão frutos. Uma mulher, e depois um rapaz, passam a contar e recontar as histórias, que vão se espalhando pela cidade. O deus-mulher parte para o mesmo lugar de onde viera.

O conto, já no título, destaca a atuação feminina. O deus, senhor da criação, assume a forma da mulher dentre tantas outras possibilidades: ele/ela narra para dar vida, acabando com o marasmo reinante através da criação, da arte. Ao escolher a aparência feminina, o texto resgata as velhas contadoras de histórias, associadas à voz da experiência e à ação de fiar:

embora os escritores e colecionadores do sexo masculino tenham dominado a produção e a disseminação de contos maravilhosos populares, estes freqüentemente eram transmitidos por mulheres no ambiente íntimo ou doméstico. Essas fiandeiras de contos muitas vezes apresentam-se como Scherazades, usando a narrativa para obter uma resolução satisfatória e justa. (WARNER, 1999: 43)

Os encontros acontecem depois de terminada a faina diária, reunindo homens, mulheres e crianças, tal como Warner nos assegura terem sido as *veillées*, “as reuniões junto à lareira do início da sociedade moderna onde (...) foram narradas algumas das mais conhecidas fábulas e contos da atualidade, como ‘Pele de Asno’ e ‘Cinderela’ (1999: 47).

Contar e ouvir histórias são ações que terminam por anunciar uma vida que não se configura apenas pela busca de sobrevivência, sequer pela segurança em um cotidiano tranqüilo porém caracterizado pela “mesmice”. Através da ficção, a fantasia irrompe nas ações cotidianas, matizando o real. A Verdade, em roupa de gala, encanta: ao se transformar, também transforma o outro. A ficção permite que o leitor reconfigure o mundo e a si mesmo (BERNARDO, 2005: 18). A narrativa lança seus fios, atravessando páginas e tempo em histórias que transcendem o rótulo infantil, podendo ser lidas – ou ouvidas – por leitores de diferentes idades e experiências de vida.

Cabe agora uma última questão: há uma Literatura Infanto-Juvenil ou o adjetivo transforma-a em uma literatura à parte? De um lado, o risco de uma distinção que a segrega; de outro, o risco de se diluir e perder uma possível identidade ainda se configurando. Talvez o tempo, que já trouxe novas luzes aos estudos sobre a Literatura Infanto-Juvenil, atenuar riscos e possibilite novas tramas.

Complicada, mas tão sedutora essa Literatura Infanto-Juvenil!

#### Referências Bibliográficas:

- AGUIAR, Luiz Antonio. “Uma literatura & seu leitor”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 103-118.
- ALBERGARIA, Lino. “Literatura e escola”. In: *Presença pedagógica*. v. 6, n. 36, nov./dez. 2000, p. 41-47.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. “Literatura Infantil”. In: \_\_\_\_\_. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1964.
- AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 25-46.
- BANDEIRA, Pedro. “O que você entende por qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 180-183.
- BERNARDO, Gustavo. “A qualidade da invenção”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 9-24.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- CAMÕES, Luís de. *Lírica*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CARNEIRO, Flávio. “A ficção falsa”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 61-76.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil : Teoria – Análise – Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.
- \_\_\_\_\_. “Com sua vos de mulher”. In: *Longe como o meu querer*. São Paulo: Ativa, 1997.
- \_\_\_\_\_. “O que você entende por qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 180.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil – Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1991.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FRANÇA, Mary & FRANÇA, Eliardo. *O rabo do gato*. São Paulo: Ática, 1986.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MACHADO, Mônica Versiani. *Manhas comuns*. Belo Horizonte: RHJ, 1989.
- MASUR, Jandira. *O frio pode ser quente?* São Paulo: Ática, 2003.
- NÓBREGA, Francisca & CASTRO, Manuel Antonio de. “Literatura infantil: questões de ser”. In: *Letra*, ano 1, nº 1. Rio de Janeiro: UFRJ, jan./jul. 1980, p. 71-83.



- OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 167-174.
- RAMOS, Anna Cláudia. “O jogo do faz-de-conta”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 147-166.
- SAMUEL, Rogel (org.). *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Novo manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAHAN, Malba. “Uma fábula sobre a fábula”. In: *Minha vida querida*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d., p.60-62.
- WARNER, Marina. *Da Fera à Loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

## O INCONSCIENTE COLETIVO E OS CONTOS DE FADAS

Alessandra Garrido Sotero da Silva  
UNISUAM / UFRJ

### RESUMO:

Através dos pressupostos de Bachelard, de Jung e dos estudos acerca dos contos de fadas de Bruno Bettelheim, este artigo pretende discutir os contos de fadas como obras que ensinam um encontro com arquétipos primordiais da natureza humana pelo viés do mundo maravilhoso. Trataremos principalmente dos contos populares, que, tendo as suas raízes na oralidade, remontam o nosso passado e nossa ancestralidade, a “antecedência do ser”, proporcionando a quem os lê um mergulho no “cosmos”, em uma concepção bachelardiana.

### PALAVRAS-CHAVE:

Inconsciente coletivo; memória-pura; contos de fadas; cosmos.

Este artigo apresentará como proposta tecer possíveis relações entre o inconsciente coletivo e o mundo maravilhoso da Literatura Infanto-juvenil. Para refletirmos acerca do assunto, utilizaremos conceitos junguianos, considerações pertinentes sobre a natureza da Literatura em Bachelard e estudos específicos da Literatura Infantil em Bettelheim.

Com o intuito de introduzir este estudo, trataremos a seguir da natureza literária a partir do ponto de vista da estudiosa Ecléa Bosi, que retoma o filósofo Bergson, um dos principais nomes nos estudos memorialísticos.

No livro *Memória e sociedade*, Ecléa Bosi afirma que obras literárias espelham profundamente relações nossas com nosso inconsciente: “/.../ a lembrança-pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona na consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida/.../Sonho e poesia são, tantas vezes, feitos dessa matéria que estaria latente nas zonas profundas do psiquismo...” (BOSI, 1999: 11)

Através dessa concepção de Ecléa Bosi, pode-se afirmar que a arte, assim como o sonho, retoma a memória, considerada verdadeira por Bergson, inatingível na sua extensão. A Literatura, portanto, seria uma das “chaves” que abre esse mundo oculto que vive em nossa *psiqué*. A Literatura, portanto, seguindo esse fio de pensamento, pode ser considerada resultado de um resgate de conhecimentos individuais e sociais humanos.

A arte literária pode está ligada ao que Jung chama de “genialidade humana”. Em *O homem e seus símbolos*, o psicólogo faz uma associação entre a genialidade e a chamada intuição:

Muitos artistas, filósofos e mesmo cientistas devem suas melhores idéias a inspirações nascidas de súbito do inconsciente. A capacidade de alcançar um veio particularmente rico deste material e transformá-lo de maneira eficaz em filosofia, em literatura, em música ou em descobertas científicas é o que comumente chamamos genialidade. (JUNG, 1964: 38)

O inconsciente abarcaria a verdadeira memória, possível de ser acessada por escritores em suas obras grandiosas. É importante ressaltar que, o conceito de inconsciente que se presta à analogia citada é o conceito junguiano, pois não é só individual, mas também coletivo. A Literatura seria, portanto, obra do inconsciente coletivo.

A Literatura é uma das chaves de acesso ao inconsciente. É, assim como o sonho, um dos momentos em que estamos verdadeiramente em contato com esse lado misterioso que reside em nosso ser. Nas sociedades modernas, em que há pouco espaço para o mitológico e o imaginário, o sonho e a arte são espaços em que se manifesta essa recorrência ao mundo maravilhoso instintivo do homem.

Alguns teóricos da Literatura afirmam ser esta uma arte da ficção, em que não há qualquer aproximação com o real, enquanto outros afirmam ser um produto do real. Logo, em que contexto estaria a Literatura e conseqüentemente o inconsciente coletivo, no plano do real ou da ficção? Para respondermos a essa pergunta, recorreremos ao texto “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”, de Wolfgang Iser. O teórico comenta a distinção que se faz entre texto literário e texto não-literário a partir do teor ficcional e a relativiza, como se pode notar na afirmação a seguir:

“Como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é enquanto fingida, a preparação de um imaginário”. (ISER, 1983: 385)

Questionáramos: o imaginário é real ou é ficção? Como poderíamos definir esse conceito recorrente nas análises literárias? Como poderíamos entender este conceito tão presente nos estudos da Literatura Infantil de modo geral? Responder a estas questões parece ser altamente complexo, mas podemos refletir sobre essa questão com outra afirmação de Iser:

Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nessa referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida/.../ Assim o ato de fingir ganha a sua marca própria, que é de provocar a repetição no texto da realidade vivencial, por essa repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pelo qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido (ISER, 1983: 385).

O imaginário é um efeito, portanto, da miscigenação entre realidade e fantasia que se transformou em signo. O imaginário não é nem real, nem fictício, mas o resultado que os textos literários apresentam na decomposição desses dois planos. Este signo pode ser considerado uma forma de representação do que Jung chamou de inconsciente coletivo, que assim como o imaginário, estaria no limite entre real e ficção.

Iser discute ainda a questão da ficcionalidade do texto literário, a partir do conceito de irrealização do real e realização do imaginário. Há um hibridismo entre esses dois mundos na obra literária, e portanto, o real nesta passa a ser ficção e a ficção apresenta tom de verdade, como se lê abaixo:

O ato de fingir, com a irrealização do real e a realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central para saber-se até que ponto as transgressões de limite que provoca representam a condição para a reformulação do mundo formulado, possibilitam a compreensão de um mundo reformulado, permitem que tal acontecimento seja experimentado. (ISER, 1983: 387)

Resumindo o que disse, o mesmo afirma na página seguinte: “Como produto de um autor, cada texto literário é uma forma determinada de tematização do mundo” (ISER, 1983: 388). Diríamos, é uma forma de representar o mundo através de signos próprios, entre eles, os que provêm do inconsciente coletivo.

A palavra Literatura abarca tantos sentidos e gêneros que consideramos relevante partir de um campo literário que transpareça mais do que os outros o inconsciente coletivo, e por isso, trataremos especificamente da Literatura infantil. Se a Literatura, como falamos, é fonte do imaginário, o que diríamos da Literatura dedicada às crianças, seres estes que, psicologicamente ainda não possuem um limite claro entre real e fictício? Na verdade, para a criança, tudo está no plano do real, como se observa quando eles escutam uma história e sofrem com medo de uma determinada personagem. Não há na infância uma distinção clara entre o real e o imaginário. Talvez esta seja uma dificuldade do próprio ser humano, porém mais acirrada no início da vida. Será que para nós, adultos, esse limite é tão nítido assim? Bem, essa é uma questão para ser discutida em um outro momento, mas de qualquer forma, deixamos esta lacuna para reflexão.

É importante ressaltar que a Literatura destinada à infância hoje possui um rico acervo, de caminhos diversos, literariamente falando, entretanto, nos restringiremos neste estudo à Literatura de fonte popular ou “semi-popular”, que deu origem ao que conhecemos hoje por contos de fadas.

No livro *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*, no capítulo “O narrador”, Walter Benjamin demonstra o poder da narrativa oral, cujas histórias ou reminiscências destas se prestam hoje a várias “reescrituras” dedicadas à infância. Retrata em suas afirmações o poder da narrativa, como neste exemplo: “Metade da arte narrativa está em evitar explicações/.../ O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão/.../.” (BENJAMIN, 1985: 199)

Benjamin pontua que romance e narrativa são textos diferentes, por esta não estar essencialmente ligada ao livro, como se observa nesta citação: “O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa”. (BENJAMIN, 1985: 199)

Naturalmente, Benjamin se refere à questão da informação, pois segundo ele, quanto mais um texto apresenta teor informativo, mais se distancia da forma narrativa. Logo, podemos notar que os contos de fadas ou maravilhosos são aqueles que mais se aproximam do que ele considera “narrativa”, porque não se detém em informar simplesmente. Esses contos misturam o mundo fantástico com o mundo real de tal forma, que não se distingue onde começa um e onde termina o outro. Esta constatação vai ao encontro do que falamos a respeito do imaginário presente na arte literária.. Nenhuma forma literária apresenta de forma mais “descarada” o imaginário humano coletivo como os contos de fadas. O romance, de uma maneira geral, é muito mais subjetivo, como afirma Benjamin:

O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa-contos de fada, lendas e mesmo novelas- é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta... O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros/.../ O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado/.../ (BENJAMIN, 1985: 200)

As narrativas orais, portanto, apresentam mais do que qualquer texto a memória de um povo, “memória coletiva”, como chamou Halbwachs, porque o narrador, geralmente, não está tão voltado para o seu “eu”, mas a toda uma trajetória popular. A Literatura infantil a qual nos referimos advém desses textos populares que nasceram da cultura popular e trazem consigo toda a memória cultural de um povo ou de toda uma espécie, como supunha Jung. Os contos populares são aqueles que apresentam um substrato perfeito do inconsciente coletivo, em que encontramos diversos arquétipos universais, como exemplificaremos mais adiante.

Em Benjamin, encontra-se ainda, em um capítulo chamado “Livros infantis antigos e esquecidos”, discussões sobre os contos de fadas e sua importância para a humanidade, como se lê abaixo:

/.../ a terra está cheia de substâncias puras capazes de despertar a atenção infantil/.../ Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assumem para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original/.../ O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos, talvez a mais poderosa da vida espiritual da humanidade/.../ (1985: 237-238)

Arriscamos chamar esses detritos de arquétipos, fundamentais na representação simbólica que o homem faz do mundo. Como foi dito, o conto de fadas é perfeito nesse aspecto, pois remonta de maneira desordenada e fantasiosa os arquétipos humanos, como enseja a leitura supracitada. Um exemplo estudado por Jung que remonta antigas civilizações e pode ser verificado até os dias de hoje em diversas culturas é o arquétipo do herói. Esse arquétipo é vislumbrado em diversas religiões, ritos pagãos, cristãos e hoje no endeusamento de jogadores brasileiros de futebol. Representa o “salvador”, aquele que enfrenta diversos perigos, sofre, luta e volta com a vitória, pois é bom, é a configuração da perfeição. Nos contos infantis, sempre encontramos um desses personagens, geralmente configurado como príncipe ou super-heróis.

Bachelard, em seu livro *A poética do devaneio*, dedica um capítulo à “meninice”, intitulado: “Os devaneios voltados para a infância”. A partir da leitura desse texto, pode-se constatar que a infância, como um todo, é o espaço da “lembrança-pura” (termo de Bergson). Durante este período de nossa vida, estamos mergulhados profundamente no inconsciente pessoal e coletivo e nada mais propício nesta fase do que as narrativas populares, gerando identificação entre texto e leitor.

Bachelard afirma que muitos dos mistérios humanos podem ser entendidos pela infância e com o passar do tempo, perdemos a percepção inteligível, que só os pequeninos têm: “As raízes da grandeza do mundo mergulham numa infância.” (BACHELARD, 1996: 97)

A Literatura, segundo este estudioso, tem o poder de nos transpor a um mundo mágico, de lembranças-puras, próprias da infância e imperceptíveis no mundo concreto dos adultos:

Seria então o caso, se pudéssemos aprofundar o nosso esboço, de despertar em nós, pela leitura dos poetas, não raro graças a uma única imagem, um estado de nova infância, de uma infância que vai mais longe do que as lembranças da nossa infância /.../ Os documentos poéticos que reuniremos devem, pois, reconduzir-nos a esse onirismo natural, original, que não tem precedentes, o próprio onirismo dos nossos devaneios de infância. (BACHELARD, 1996: 100)

Nesse trecho, Bachelard, ao nosso entender, se refere ao inconsciente coletivo e seus arquétipos, pois ele afirma que se trata de uma infância que vai mais longe do que a nossa, ou seja, a infância da humanidade. Nesse momento, não tínhamos noção clara do pensamento e repetíamos atos sem reflexão, sem responsabilidade, sem preconceito, ou seja, éramos verdadeiramente livres, pois à medida que o homem começa a pensar cientificamente e filosoficamente, ele vira escravo de suas teorias. Logo, só a verdadeira Literatura (dita arte) pode levar o homem a esse mundo que é seu e ele não sabe, por ser inconsciente e anterior a sua existência pessoal.

Em Bachelard, podemos encontrar várias referências ao inconsciente coletivo, que em vários momentos se emparelha com o conceito de “cosmos”, pois é algo que antecede à nossa existência, mas não a nossa memória, de acordo com essa linha de pensamento. O “cosmos” para Bachelard é algo anterior, mas permanente e inerente ao homem, como se observa nessa sua frase: “Os homens passam, o cosmos permanece, um cosmos sempre primeiro, um cosmos que os maiores espetáculos do mundo não apagarão em todo decorrer da vida. A cosmicidade de nossa infância reside em nós”. (BACHELARD, 1996: 103)

Bachelard toca diversas vezes na temática citada, sempre aproximando o seu conceito de cosmos com o termo junguiano, evidenciando a sua afinidade com a teoria do psicólogo, como se lê na afirmação seguinte: “Para lá do pitoresco, os vínculos da alma humana e do mundo são fortes. Vive então em nós não uma memória da história, mas uma memória de cosmos” (BACHELARD, 1996: 114). Desta vez, fornece uma nova leitura do termo memória, a partir da linha de Jung; pois não se trata apenas de uma memória do que se viveu, mas também do que é inerente ao homem, que ele denomina cosmos.

É interessante verificar a maneira como Bachelard torna a compreensão da teoria junguiana acessível e ainda a transporta de uma maneira diferenciada ao mundo da poesia. Segundo ele, a infância é o tempo dos devaneios e a arte é a instância que nos transporta à infância, a possibilidade de nos defrontarmos com o mundo inconsciente:

Nos nossos devaneios voltados para a infância, todos os arquétipos que ligam o homem ao mundo, que estabelecem um acordo poético entre o homem e o universo, todos esses arquétipos são, de certa forma, revivificados /.../ a poesia é uma força de síntese para a existência humana! Os arquétipos são, do nosso ponto de vista, reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo. (BACHELARD, 1996: 119)

A poesia (entendida como arte literária de maneira geral) representa um dos poucos momentos em que o homem encontra a si mesmo, a sua história, o cosmos, a sua antecedência, as raízes mais profundas do seu ser. Bachelard utiliza a terminologia “antecedência do ser”, pois ele julga que o homem pode ser conhecedor do que havia antes do seu “eu”: “É essa tensão dos devaneios da infância que designamos pelo termo antecedência do ser/.../ Podem-se, assim, acreditamos, conhecer estados que estão ontologicamente abaixo do ser/.../”. (BACHELARD, 1996: 106)

A antecedência do ser talvez seja o lugar onde residam as lembranças-puras, referenciadas por Bachelard nestas frases: “A lembrança-pura só pode ser reencontrada no devaneio.” (BACHELARD, 1996: 110). Segundo esse parecer, a lembrança-pura não é mecânica, como explica também Bergson, mas natural, por conseguinte, os contos de fadas representam uma das formas literárias em que a lembrança-pura se manifestará. Pode-se afirmar esse fato por proporcionarem esses contos, como exposto anteriormente, o encontro com o inconsciente, com a antecedência do ser. O devaneio é característico da infância, onde vivem as lembranças-puras, os arquétipos, o maravilhoso, o onírico, o inconsciente coletivo. Os contos de fadas são os maiores representantes desse mundo da criança, pois retratam o mundo interior infantil como poucas obras literárias destinadas à infância conseguiram. Bachelard abaixo constata a respeito de escrever para crianças:

Toda infância é fabulosa, naturalmente fabulosa/.../ É no seu próprio devaneio que a criança encontra as suas fábulas, fábulas que ela não conta a ninguém. Então, a fábula é a própria vida/.../ Os grandes homens e mulheres são muito propensos a escrever contos para as crianças. Fazem, assim, fábulas pueris. Para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte, encanta. Perdemos a linguagem do encantamento. (1996: 113)

Escrever para crianças no mundo racionalista moderno, realmente, não é tarefa fácil, mas quem o faz é aquele chamado por Benjamin “o narrador”, pois este permite que entranhe em sua narrativa a memória popular, despindo-se do racionalismo excessivo, oferecendo às crianças e a quem se interessa em ler esses contos, um mundo maravilhoso, o próprio devaneio. São poucos os escritores para a infância que adentraram verdadeiramente nesse mundo, não se perdendo por manobras educativas sem fins literários.

Observou-se que os contos ditos de fadas, também chamados de fábulas ou contos populares/maravilhosos, possuem um poder, através de sua linguagem própria, como nenhum outro tipo de escritura de levar o homem de encontro com o seu inconsciente. Bruno Bettelheim, em *A psicanálise dos contos de fadas*, fez um estudo ímpar sobre este “gênero” literário, respaldado pela sua formação psicanalítica, em que corrobora o que dissemos e traz a tona discussões pertinentes sobre a necessidade desses contos em uma vida mental sadia da criança.

Bettelheim evidencia em todo o seu livro, através de exemplos de contos de fadas e obras até desconhecidas do grande público, a grandeza artística desse gênero literário, nem sempre reverenciada adequadamente pelos grandes críticos em compêndios da Literatura Nacional de um país.

Bettelheim cita a profundidade desse texto literário, no que diz respeito a nossa alma e no equilíbrio que esses textos podem proporcionar, no trecho a seguir:

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos de nosso mundo interior, e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicar, estes se tornam lagos profundos e calmos que, de início, parecem refletir nossa própria imagem. Mas logo descobrimos sob a superfície os turbilhões de nossa alma – sua profundidade... (BETTELHEIM, 1980: 348)

A profundidade de nossa alma, como em nenhuma outra Literatura, é descortinada neste gênero, sem agredir, de forma sutil e imperceptível, pelas “asas” do imaginário. É um espelho mágico, no qual o leitor se vê, se reconhece, se projeta, ainda que nunca tenha vivenciado aquelas situações na vida concreta. É um encontro perfeito com o “cosmos”, com o todo universal que une os seres humanos, intitulado por Jung de inconsciente coletivo.

Bettelheim, na afirmação a seguir, destrincha como se estrutura um conto de fadas a partir de seu elemento essencial, o maravilhoso:

O conto de fadas, a partir de seu começo mundano e simples, arremessa-se em situações fantásticas/.../ Tendo levado a criança numa viagem a um mundo fabuloso, no final o conto devolve a criança à realidade, da forma mais reasseguradora possível. Isto lhe ensina o que mais necessita saber neste estágio de desenvolvimento: que não é prejudicial permitir que a fantasia nos domine um pouco, desde que não permaneçamos presos a ela permanentemente. (BETTELHEIM, 1980: 79)

É interessante constatar que os contos de fadas não só podem proporcionar identificação, como falamos anteriormente, por retratarem um mundo mágico semelhante ao mundo interno da criança, em que o inconsciente é muito mais acessível, como também podem ser extremamente terapêuticos, por resolverem conflitos inerentes à *psique* dos pequenos. O mergulho na fantasia é extremamente saudável na visão do psicanalista, pois não somos somente consciência, como desvelou Freud no século passado. Há muito mais em nós que desconhecemos. Extravasar a fantasia, pelo parecer do psicanalista, é extremamente saudável e necessário e os contos de fadas se prestam perfeitamente a esta utilização:

A fantasia rica e variada é fornecida à criança pelas histórias de fadas, que ajudam a impedir que sua imaginação fique atada aos limites reduzidos de alguns devaneios ansiosos ou de realização de desejos, circulando ao redor de algumas preocupações limitadas. Freud disse que o pensamento é uma exploração de possibilidades que evita todos os perigos inerentes da experimentação concreta. (BETTELHEIM, 1980: 149-150)

A fantasia presente nos contos de fadas, destacada pelo autor citado, pode ser o encontro necessário com o inconsciente coletivo, do qual falamos anteriormente. Logo, o encontro com a nossa “antecedência do ser”, como chamou Bachelard, não é só real nestes contos de fadas, “obras-

primas da humanidade”, mas prazeroso e necessário. É o momento em que somos nós e os outros em um encontro de semelhanças.

Não chegaremos a conclusões categóricas, pois em uma reflexão tão delicada e subjetiva como esta, que esbarra com questões desconhecidas que emergem do nosso inconsciente, seria incoerente. É altamente complexo encaixar algumas interpretações e relações que fizemos em um esquema científico, contudo, para reflexão, gostaríamos de expor um trecho de Jung que resume o nosso sentimento ao terminar este artigo:

O homem moderno não entende o quanto o seu “racionalismo” (que lhe destruiu a capacidade para reagir a idéias e símbolos numinosos) o deixou a mercê do “submundo” psíquico. Libertou-se das “superstições” (ou pelo menos pensa tê-lo feito), mas neste processo perdeu seus valores espirituais em escala positivamente alarmante. (JUNG, 1964: 94)

### **Referências Bibliográficas:**

- BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. Trad. Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.
- BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad.: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, Calvin e NORDBY, Vernon. *Introdução à Psicologia jungiana*. Trad. Heloísa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1994.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa et alii. *Teoria da Literatura em suas fontes*. 2º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 2, p.384-416.
- JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.
- LEITE, Dante Moreira. *Psicologia e Literatura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma crítica filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

## OS LUGARES DO PODER

Ana Creliá Dias  
UFRJ

### RESUMO:

As relações de poder que se estabelecem em textos infantis, especificamente os de Ana Maria Machado e Ruth Rocha, em um recorte que se limita aos anos de 70 e 80, numa perspectiva de abordagem do tema com caracterizações de governo ou como situação presente no cotidiano das personagens, são o objeto deste artigo. A ligação dessas figuras com o espaço serve como alavanca para assegurar-lhes a posição na sociedade ou desencadear a desestruturação.

### PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Infantil; relações de poder; estudo do espaço.

Este texto propõe-se a analisar a importância do espaço em algumas narrativas de Ruth Rocha e Ana Maria Machado, no percurso da investigação do poder, numa perspectiva que compreende que os valores orientadores das ações coletivas de uma determinada cultura são firmados por um *princípio de organização* - o espaço sagrado. Segundo a professora Rosa Cuba Riche, as construções espaciais do homem estão ligadas a uma relação humana de ser, que dependerá de sua formação. O espaço é, indubitavelmente, um dos determinantes da verossimilhança da narração: "Sua importância na fabulação é diretamente proporcional à que o mundo real adquire na nossa vida cotidiana" (RICHE: 1984, 168).

As narrativas analisadas são: *Passarinho me contou, Uma boa cantoria, O barbeiro e o coronel, A jararaca, a perereca e a tiririca, Raul da ferrugem azul, Ah, cambaxirra, se eu pudesse..., Bento que Bento é o frade e Era uma vez um tirano*, de Ana Maria Machado; e *O reizinho mandão, O rei que não sabia de nada, O que os olhos não vêem, Sapo vira rei vira sapo, Uma história de rabos presos e Dois idiotas sentados cadaqual no seu barril*, de Ruth Rocha.

A importância de focalizar o espaço nas narrativas infantis analisadas aqui se justifica uma vez que, se pensamos o poder, estamos investigando relações entre *personas*, cujas individualidades são perceptíveis em contraste com o que as torna diferentes. Em outras palavras: o espaço é percebido através do corpo, e essa captação é conduzida por valores.

A professora Rosa Riche, estudando as narrativas de Ruth Rocha, atribuiu ao espaço duas dimensões: a natural e a social. A primeira é o espaço da liberdade: o quintal, a rua, a praça. A segunda ergue-se pelas mãos humanas e traduz-se melhor como ambiente interno, em que muitas vezes predomina o enclausuramento. Seguindo essa linha e acrescentando outras leituras, procuramos compreender as relações do espaço com as personagens em situações em que ficam claras as manifestações de poder.

Em *Sapo vira rei vira sapo*, o cenário é-nos descrito com detalhes – característica que propicia a percepção do contraste entre as personagens centrais: sapo e menina. São habitantes de mundos diferentes – o pequeno animal, a princípio, poderia ser identificado como inferior à menina, dados os nossos parâmetros de entendimento espacial, analisado verticalmente, isto é, na perspectiva em que se opõem céu e terra, provavelmente oriundo de uma orientação religiosa, que contrapõe céu e inferno. Mas essa idéia se desfaz à medida que constatamos que o riacho – seu *habitat* – confere a ele o poder de satisfazer a vontade da personagem e posicionar-se com superioridade em relação a ela, exigindo a recompensa pelo ato de pegar a bola.

Inicialmente, estão os dois alocados no espaço natural – uma estrada, onde exercem sua liberdade: o sapo pula, a menina brinca. Embora seja uma forma mais democrática de espaço, a rua pode ser também o local do confronto, afinal, nela transitam individualidades diversas, sem o conceito de invasão de território que poderia ser atribuído a alguém que se indispusse com outro nos limites alheios. As regras de convivência social, portanto, tornam-se imperativas e, nesse texto, para que a menina, imbuída do desejo de recuperar o seu valor, consiga fazê-lo, tem que ser submetida à prova de praticar uma ação considerada asquerosa por ela, o que acaba por ser o motivo



da quebra da lacuna entre os mundos. Em outras palavras: o sapo desfaz o abismo existente entre seu mundo e o da princesa porque detém o poder sobre o próprio espaço: a ele somente é conferida a capacidade de encontrar a bola. A recompensa por esse domínio termina por conferir ao animal a ascensão espacial - do riacho ao castelo passa a personagem que, de sapo, vira rei.

Um espaço merecedor de destaque nessa obra é o sótão real. Segundo Gaston Bachelard (BACHELARD: 2001), o sótão é a *complicação* da casa porque é um local a mais, isto é, traz consigo a possibilidade de expansão, mas, ao mesmo tempo, como não é visitado com frequência, pode surpreender, ser local de revelação. Nesse texto de Ruth, o sótão tem a função inicial de enclausuramento: é ponto central para onde deveriam ir as *verdades* – materializadas em pessoas que depunham contra o rei. O confinamento, porém, ao tornar-se regra ("Prendam todo mundo! No sótão real! Todo mundo! Até a rainha! Até os ministros!" SRS, 17), à semelhança do que aconteceu em *O alienista*, de Machado de Assis, aponta para a possibilidade de libertação, uma vez que, juntas, as pessoas cantavam, e esse cantar tornou-se a fórmula para o escape. Desestereotipado, isto é, revestido de uma função outra, o sótão revela-se local desempenhador de papel semelhante ao da praça - em que há reunião de pessoas para alcançar o objetivo comum, que no caso é a libertação do reino das disparidades impostas pelo monarca.

E então, com tanta abertura,  
E com tanta agitação,  
O palácio foi rachando,  
Desde o teto até o chão,  
Despejando todo mundo  
Que caiu de trambolhão.

E no meio das ruínas  
Muita gente vai saindo,  
Cantando sua canção,  
Gritando, chorando, rindo.  
Como uma grande explosão  
Que deixasse o mundo lindo.  
(SRS, 26)

O palácio, portanto, é a fortaleza do rei, o ponto de convergência de todos os seus desejos de desmandos, aos quais todos estavam submetidos. A metáfora do palácio que racha possibilita a leitura da fragilidade daquele forte, o que, por analogia, também pode ser estendido ao *status* desse rei – as ruínas do espaço eram também ruínas de seu próprio ser – e como tais não podem ser consideradas negativas ao povo. Ao contrário, destruído estava o poder do soberano; a possibilidade de felicidade do povo apenas começava.

*O reizinho mandão*, como o monarca anterior, tem sua identidade condicionada ao espaço. É seu castelo o promotor da manutenção do poder. Esse soberano, porém, estende suas ações despóticas a todo o reino, à medida que não se detém ao espaço interno – circula por entre o povo para ter a garantia de sua soberania.

O deslocamento do rei de seu domínio territorial até o reino vizinho, em busca do sábio, representa uma certa orfandade de poder: fora do seu castelo, o pequeno déspota perde parte de suas características; torna-se vulgar, isto é, sem nenhum distintivo em relação aos outros, que, por serem de nação distinta, não o reconhecem e, portanto, não o temem. As diferenças entre o território do monarca e o que vai visitar não são pequenas e, à medida que nossa personagem avança em sua viagem, reconhece na antítese de seu espaço, em relação àquele em que estava, a própria insensatez.

E teve de atravessar o reino todinho,  
naquele silêncio de apertar o coração.  
por isso, quando ele atravessou a fronteira  
e entrou no reino vizinho, até levou um susto!  
Era um tal de gente cantando,  
Dançando, conversando...  
(RM, 13)

A consciência de que os limites de sua atuação restringem-se ao seu território reforça a idéia de que o espaço-reino é a extensão do próprio *eu* do reizinho, pois só nele o monarca pode manifestar reações tirânicas sem causar estranhamento: "E o rei não podia fazer nada, que ele não era daquele lugar nem nada, e até estava na casa do sábio." (RM, 15).

A solução do sábio implica o reconhecimento, pelo reizinho, do próprio reino. Ironicamente, o monarca deveria percorrer seu espaço-reino à procura da criança que ainda sabia falar. Mesmo estando sob seu domínio territorial, uma casa é sempre um local privado e o monarca, ao desconfiar das pessoas e adentrar o espaço alheio, retoma seu caráter reificador, que estava apenas adormecido dentro de si.

A tentativa dos donos da casa de passarem despercebidos à especulação do soberano acaba por denunciar-lhes a fragilidade. O local de cumprimento da profecia do sábio é semelhante aos da revelação dos contos de fada, em que há uma moça num espaço sombrio, sozinha: "Lá no fundo, meio no escuro, tinha uma menina: magrinha, da trança comprida e do avental xadrez." (RM, 24) O abandono final do território representa a renúncia do próprio *status* de governar, pela não possibilidade de adequação a um local regido por leis que não eram as suas.

*O que os olhos não vêem* também traz o espaço do palácio como uma metáfora do domínio real, embora apresente certas peculiaridades: todos os que o adentram são acometidos da mesma cegueira que o rei, como uma máquina transformadora; e para lá também são levados os elementos oriundos do povo que nascem "grandes" - requisito para ser enxergado pelo rei. É este o local da segregação cujos critérios são definidos pela capacidade do monarca de enxergar.

E se, no meio do povo,  
nascia algum grandalhão,  
era logo convidado  
para ser o assistente  
de algum grande figurão. (...)  
E logo que ele chegava, no palácio se instalava;  
e a doença, bem depressa,  
no tal grandalhão pegava. (ONV, 10)

A muralha do palácio tem dupla função: encarada de dentro, é a concretização da segurança do rei, mas também é o local de onde ele pode ter a visão *sobre* o reino. De fora, o obstáculo representa o limite de ação dos súditos que, sem permissão, não poderiam avançar. Entretanto, esse avanço acontece verticalmente, na impossibilidade de ser horizontal. O nivelamento entre o rei e o povo manifesta-se por meio do artifício das pernas de pau, que exime a oposição de níveis, motivadora do impasse narrativo.

*O rei que não sabia de nada* traz a mesma categorização-clichê de um palácio-fortaleza, habitado por um monarca cercado de ministros. O espaço aqui só se mostra especial em relação aos outros da tetralogia dos reis à medida que opõe dois tipos de cenário: o real e o artificial, forjado pelos ministros. O primeiro é a reunião dos problemas que afligem o reino: pobreza, campos secos, fome. O segundo é uma criação dos servidores do rei para mascarar-lhe a realidade do território, desestruturado pela falha da máquina. O deslocamento do soberano a um local de miséria implica a ativação da estrutura cenográfica, que imprime ares de espaço paradisíaco.

Mandaram pintar uma porção de cenários, uns juntinhos dos outros, com uma porção de paisagens bonitas, plantações de milho, plantações de trigo, uns lagos bem clarinhos, com peixinhos saltando fora d'água...  
E casinhas com jardins floridos, e árvores cheias de frutas.  
Do jeitinho que a gente imagina um país bem bonito. (RSN, 16)

A fragilidade dessa estrutura construída expõe-se na não-resistência a um simples choque com uma bola, numa brincadeira de criança. A derrubada de um dos cenários motivada por um medíocre toque de bola poderia passar despercebida se não fora o "efeito-dominó", instalado naquele conjunto artificial, que tem como conseqüência a desestruturação de mais um monarca, perdida a estabilidade espacial, a que ele, como os outros, não resiste.

A distância que se estabelece entre o rei e seus súditos é apontada pelas personagens como o obstáculo à possibilidade de um governo atento às necessidades do reino, o que também se verifica em *Passarinho me contou*, em que o reino, dentro do eixo da Capital-Maravilha, é o protótipo do lugar ideal, construção verificada pelo discurso que, de Caminha ("A terra era daquelas em que, se plantando, tudo dá." - PMC, 2) a Gonçalves Dias ("tinha até palmeiras onde canta o sabiá" - PMC, 3), aponta para uma composição ufanista nacional, afinal se sobrelevam as virtudes territoriais em detrimento das privações. Flora e fauna tropicais engrossam as caracterizações:

E o que havia nas matas não dá nem pra contar. Igarapés, cachoeiras, cascatas de refrescar. Cada árvore que dava pra um deus morar. (...)

Porque o que tinha de bicho também era uma grandeza. Paca tatu e tamanduá. Anta, cutia e gambá (...)

Diz que o melhor são os pássaros, coisa mais linda não há.

(PMC, 3)

A ligação do monarca com o espaço aqui não é a mesma dos mencionados anteriormente, pois, ao contrário dos outros, esse não é um rei despótico; caracteriza-se antes pela alienação no que diz respeito ao conhecimento da realidade que está fora de seu ângulo de visão. Por outro lado, se o soberano se redime por não ser um déspota, peca ainda na vaidade, pela recusa em admitir, inicialmente, o problema do território. Assim, o espaço não deixa de ser uma extensão do ego do rei, que não quer nele enxergar nada que fuja à moldura de espaço ideal.

*Uma boa cantoria* também traz à cena um rei envolto em sua estrutura de soberania reforçada pelo espaço-castelo. A diferença porém advém do fato de, fora dessa fortaleza, o espaço também ser explorado na narrativa e assumir importante função. É nos arredores do reino que acontece a transgressão – inicialmente inconsciente, porque provocada por alguém que a ignora – à proibição imposta. A adesão à novidade torna-se inevitável e cresce à medida que o trajeto é percorrido. Fica clara, nesse texto, a oposição entre espaço aberto e espaço fechado, na mesma perspectiva das outras obras que trabalham a idéia de autoritarismo associada à localização da personagem em uma castelo, que vai de encontro a uma vida de liberdade e desenvolvimento de potencialidades, cabível ao povo.

Em *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, a única especificidade em relação ao espaço é o fato de a ave tratar da defesa de um território seu, invadido por um corpo alheio, temática que se estende e aprofunda em *A jararaca, a perereca e a tiririca* - obra em que em que esse aspecto adquire maior relevo. Inicialmente, vale ressaltar a ligação espaço-tempo que se acentua nessa última obra, uma vez que a primeira caracterização acontece no passado ("Era uma vez - e era mesmo, porque já não é mais - um terreno cheio de mato, desses que existiam aqui perto até algum tempo atrás." JPT, 1), visivelmente ainda não atingido pelo desenvolvimento urbano, e outro em que o progresso já começa a despontar, dadas as modificações na paisagem, e acarretar desencontros.

O estabelecimento, ou melhor, a apropriação do local pelas personagens dá-se quando este ainda era um terreno abandonado e, portanto, propício ao encontro das três, afinal uma jararaca, uma perereca e a tiririca são presenças possíveis em um lugar assim, embora o próprio narrador questione o fato de elas não estarem em seus *habitats*: a tiririca no jardim, a perereca na lagoa e a jararaca na mata. A resposta ao questionamento vem implícita na própria localização do terreno - "um desses lugares que já não são roça e ainda não são cidade" (JPT, 9) – isto é, a transformação do lugar levou à readaptação das espécies.

O confronto pelo território dá-se com o homem que chega para estabelecer o progresso e retirar o local daquele estado mediano. Nesse momento, a ligação com o espaço faz-se essencial - numa alusão ao darwinismo, sobrevive aquele que é capaz de adaptação às transformações: a ansiedade de atacar da jararaca imprime-lhe efemeridade e eliminação - age impensadamente e não escapa à morte; a perereca reconhece sua não força ali e, em sua necessidade de viagem, materializa a idéia de espaço como integrador de forças e propiciador da capacidade de lutar, lição que ela aprende com o sapo que encontra: "Para bem combater é preciso conhecer o terreno. E escolher onde somos fortes. Para nós, a beira d'água." (JPT, 17). Nesse discurso, o sapo transmite a idéia da impossibilidade de a perereca resistir a um local com o qual ela não tem identificação. A capacidade camaleônica da tiririca confere-lhe o poder, embora marginal, sobre o domínio territorial na obra:

"A tiririca ficou. Não era de briga e não brigou. Não era de medo e não se mudou. Não era de entrega e não se entregou. Só ficou." (JPT, 21)

A inicial imprecisão espaço-temporal de *Era uma vez um tirano* esconde, na realidade, um grande indício de referencialidade comum ao contexto dessa obra.

Uns dizem que esta história aconteceu há muitos e muitos anos, num país muito longe daqui. Outros dizem que não, que aconteceu há poucos e poucos dias, bem pertinho. Tem também quem jure que está acontecendo ainda, em algum lugar. E há até quem ache que ainda vai acontecer. (EVT, 5)

Numa negativa à possibilidade de afirmar que se tratava de um reino, o narrador já indicia a aproximação do espaço-tempo fictício com o real ("era uma vez um reino. Ou uma república. Essa é uma das coisas que não deu para saber direito." - EVT, 6). O local passa por uma metamorfose a partir do estabelecimento do tirano como figura centralizadora do poder - o colorido dá lugar ao cinza, por ordem do ditador e dele não escapa nem o sol - encoberto pelas poluição de carros e fábricas. A paisagem visivelmente se desertifica: nela não sobram sinais de vida - o espaço natural cede a vez ao artificial, criado sob claros preceitos ideológicos.

Ficou uma chatice. Tudo igual. As pessoas tiveram que vestir cinza. Os edifícios, as ruas, os automóveis foram pintados de cinzento. As árvores foram quase todas derrubadas, acabaram as flores, sumiram os passarinhos e as borboletas. Os jardins foram cimentados, a terra foi asfaltada, as verduras foram enlatadas. (EVT, 8)

Se é estendido ao espaço o domínio uniformizador desse tirano, é também nele que se estabelece o encontro das crianças que, num caminhar de admiração do céu, elemento que, esporadicamente fogia à normatização, acabam por se encontrar em uma esquina e desejar a mudança do local. Como nas histórias dos reis, o espaço atua como extensão da personagem que, se descontextualizada, perde a força.

*Raul da ferrugem azul* apresenta-nos um espaço contemporâneo, urbano, com todas as suas vantagens e limitações: transportes coletivos, escolas, assaltos. O que se sobressai, entretanto, é a característica normativa da escola - espaço em que o diferente é intolerado - e a dicotomia asfalto/morro, tão comum aos grandes centros. Na escola, ao mesmo tempo em que há o encontro das individualidades, há a perda ou a hostilização da diferença. É lá que Raul se vê pressionado por não agir conforme faziam os outros meninos.

A casa de Raul, como o palácio dos reis, é o reduto, o escudo, embora com a presença de um elemento não- pertencente àquele *status*: Tita, a empregada, é a conexão de Raul com a favela. Representa a possibilidade de autonomia da personagem central, cujo crescimento dá-se, principalmente, a partir da transposição de mundos. O estranhamento de Raul em relação à favela advém da oposição de paisagem a que assiste que, se inicialmente o repele, depois o faz problematizar suas atitudes então submissas.

Saltou do ônibus, andou dois quarteirões e começou a subir o morro. Primeiro olhou para a frente, a feira dos degraus pelo meio dos barracos. Depois, olhou para baixo, para o chão, cheirando mal, cheio de água suja, lama, lixo. Depois, olhou bem para o alto e viu uma porção de pipas no azul do céu. Foi subindo devagar e olhando - para a frente, para baixo, para o alto. (RFA, 30)

A antítese entre o espaço de Raul e o morro assume ainda outros matizes, uma vez que a motivação de sua viagem àquele local é a aquisição de um saber que não poderia ser alcançado em seu meio. Assim, o ambiente do morro concentra outras forças, isto é, não se resume à degradação visual. O contraste da aproximação exuberante do céu azul com a colorida liberdade das pipas apresenta ao menino uma possibilidade outra de visão daquele lugar. É lá o local em que ele aprende que ser diferente é somar caracterizações que tornam os seres singulares. Aprende, assim, que o aniquilamento das diferenças, como sempre o fez Raul consigo mesmo, não era o melhor caminho para a convivência em grupo.

*Bento que Bento é o frade* localiza-se, principalmente, sobre três estruturas: a) a rua e o quintal - espaços da liberdade, da brincadeira infantil; b) o mundo dos prequetés - cenário de intervenção do imaginário ("no meio de uma paisagem de floresta, com um jeitão meio mágico..."); c) o mutirão - local de predominância do trabalho coletivo. A transposição desses mundos, assim

como para Raul, aponta à possibilidade de crescimento da personagem, como nos contos de fada, em que a jovem moça tem de transitar outras paragens para estar pronta à vida em sua sociedade. A associação da regra de "poder fazer tudo" a um mundo não-real emerge da necessidade de visibilizar à Nita o fato de que as regras existem para que todos tenham espaço, direitos, voz.

Viajar e ter como última estação antes da chegada um mutirão apresenta um salto, inicialmente paradoxal, mas com efeito claro de representação do amadurecimento da personagem depois de ter vivenciado aquilo que antes achava que era o ideal – um mundo sem regras – e a necessidade dela de, mesmo que racional e democraticamente, regar o território. Se a chegada aos prequetés fá-la romper preceitos em relação às normas, o adentrar o mutirão só contribui para a sistematização do aprendizado que ela inicia no mundo das criaturas esquisitas. O retorno a casa, como nas narrativas em que acontece uma grande viagem, traz uma outra Nita, como Ulisses, repleta das experiências que viveu.

*O barbeiro e o coronel* têm como cenário uma típica cidade do interior, em que a característica das antigas províncias – a de ter uma administração geral sob a autoridade de um delegado do poder central – aparece não sob a forma da legalidade, mas sob o aspecto da coação e da inibição. Outro legado da cidade do texto que pode ser atribuído à província é a estrutura circular, pois os estabelecimentos acompanham a necessidade estrutural: a igreja, a farmácia, a barbearia, a prefeitura, tudo em volta da praça. Assim é a constituição espacial da obra.

A viagem do barbeiro em busca da resposta do coronel, que serviria àquele como uma forma de escape dos desmandos deste, passa por uma composição em que o saber está associado ao conhecimento do espaço: a começar pelo rato, antigo morador da barbearia, todas as instâncias por que passa nossa personagem – borboleta, na mata; siri, na praia; sapo, na lagoa; coruja, na noite sem luar – apresentam-se como desafios a sua necessidade de resposta. Assim também é o próprio barbeiro – somente em seu ambiente, torna-se capaz de desvendar a esfinge imposta pelo coronel, como em *Sapo vira rei vira sapo*, cuja personagem central é o único ser capaz de pegar a bola da menina, por ser o donatário do local.

*Uma história de rabos presos* trata com humor a estrutura da cidade, de mesmo aspecto provinciano de construção circular e desmando de poderosos, a começar pelo nome: *Egolândia*. A atribuição de um nome fictício e a localização imprecisa ("um lugar muito pequeno, que ficava pra lá do fiofó do mundo" - HRP, 4) contrastam com a caracterização de um local cujas relações sociais pautam-se na lei das vantagens e assemelham-se aos núcleos políticos fraudulentos. Dois espaços, entretanto, merecem relevância: a praça, porque é o local da liberdade do povo, que é, ao mesmo tempo, local de revelação e de solução do problema; e o prédio vazio, sem função, para onde são levados os fraudadores da cidade. A libertação do estigma acompanha a mudança de nome, que não mais se justifica.

*Dois idiotas sentados cada qual no seu barril* é a obra que sintetiza o pensamento do poder como dominação territorial. Os barris sobre os quais estão sentadas as personagens estão localizados do fundo de seus quintais e, assim como os castelos para os reis, são as fortalezas dos idiotas. A denúncia da mediocridade de território que lhes é conferido acentua-se com a localização dos barris: no fundo do quintal.

O conflito dos idiotas se dá pela invasão de território, uma vez que o problema instaura-se quando o Mandão quer obrigar o Teimosinho a apagar a vela. O fato de ele terem seus territórios demarcados, portanto, não é o fator desaglutinador. A invasão de espaço, que, inicialmente se faz por meio do duelo verbal, é a forma de violação das individualidades, a desterritorialização. Muito embora seja acidental a invasão física, desencadeada pelo espirito do mandão, a destruição dos dois torna-se imperativa.

Localizados em redutos-fortaleza que lhes mantêm o despotismo, como os reis, até que lhes seja tirado o *status*; em espaços urbanos estruturados sob o signo da dialética da modernidade; em pacatas cidades em que prepondera o poder arbitrário; em florestas ou terrenos baldios; ou simplesmente sobre um barril de pólvora; o que se sobressai nessas personagens é a função do espaço de sustentação de suas condições, de desagregação de um poder dominador, de aprendizado

ou simplesmente de estabelecimento da liberdade e da felicidade – desencadeados a partir de uma relação – pacífica ou não – com o território.

### Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.
- MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A jararaca, a perereca e a tiririca*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Bento que Bento é o frade*. 4.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Era uma vez um tirano*. 12.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O barbeiro e o coronel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Passarinho me contou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Raul da ferrugem azul*. Rio de Janeiro: Salamandra; Brasília: INL, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Uma boa cantoria*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.
- RICHE, Rosa Maria Cuba. *O doce regresso da mãe preta*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- \_\_\_\_\_. *O feminino na literatura infantil brasileira: poder, desejo, memória*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. (Tese de doutorado)
- ROCHA, Ruth. *Dois idiotas sentados cada qual no seu barril...* 5.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O que os olhos não vêem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O rei que não sabia de nada*. Rio de Janeiro: Salamandra, [s.d].
- \_\_\_\_\_. *O reizinho mandão*. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Uma história de rabos presos*. Rio de Janeiro: Salamandra, [s.d.]

## A INFÂNCIA COMO UMA INVENÇÃO DO LIVRO

Georgina Martins  
UFRJ

### RESUMO:

Trata-se de um texto que pretende refletir sobre a relação entre a infância e o livro a partir da entrada da criança no mundo letrado. Dialoga com as mais diversas concepções de infância forjadas desde o passado medieval, a fim de possibilitar uma maior compreensão do lugar que a criança ocupa no Brasil.

### PALAVRAS-CHAVE:

Infância; livro; leitura; colonização; educação.

Há muito que sabemos ser o conceito de infância, tal qual é conhecido hoje por toda a humanidade, uma invenção da modernidade ocidental. O cuidado, o interesse e a preocupação com os pequeninos seres a que chamamos crianças foram forjados a partir do século XVII, principalmente na França e na Inglaterra, países que, diante de tantas atrocidades cometidas contra a infância, se viram obrigados a cuidar de suas crianças.

De adultos em miniatura elas passaram a ser encaradas como pequenos seres que deveriam ser moldados e educados para viverem em sociedade, sobretudo porque, para muitos pensadores da época, como Locke, que no século XVII publica *Da Educação das Crianças*, a criança não era um ser civilizado — necessitando, portanto, da orientação dos adultos para que pudesse penetrar no mundo. Locke as via como um ser amorfo, uma folha em branco que precisava ser escrita pelos adultos.

Para Locke, a educação ideal era aquela capaz de ensinar o autocontrole e de incutir o sentimento de vergonha entre os pequenos, para que esses pudessem compartilhar, no futuro, do mundo dos adultos, já que ele os via como adultos em potencial, ou ainda, como um meio para alcançar um fim.

Um século depois, na França, Rousseau vai utilizar, para conceituar a infância, a metáfora da natureza, da planta que deveria crescer de forma orgânica e natural, sem a interferência do processo educativo. Para ele, a criança deveria tornar-se uma flor saudável, em estado natural, concepção coerente com a sua teoria do “bom selvagem”. Rousseau defendia que a criança precisava ser encarada como um ser importante em si mesmo, e não como um meio para que se alcançasse um fim, como pensava Locke. Para Rousseau, a infância era o estágio da vida em que o homem mais se aproximava do “estado de natureza”.

A concepção de Rousseau foi extremamente importante para que as sociedades forjassem um novo conceito sobre a infância; foi a partir dele que virtudes como espontaneidade, pureza, vigor e alegria puderam ser reconhecidas e cultuadas como valores importantes e intrínsecos do comportamento infantil.

Apesar de concepções divergentes no que referia à educação de crianças, ambos concordavam que a orientação deveria ser dada pelos adultos. Para Rousseau, a criança era a própria natureza, e deveria ser preservada como tal, ao passo que, para Locke, ela deveria tornar-se um livro variado e exuberante, escrito pelos adultos.

Mas como foi mesmo que nasceu a infância? Bem, diversos pensadores debruçaram-se sobre esse tema, tão caro ao pensador contemporâneo Neil Postman, que defende em *O Desaparecimento da Infância* que o conceito de infância nasceu com a invenção da prensa tipográfica, e que, hoje, esta concepção encontra-se em fase de extinção.

Neil Postman acredita que quando Gutenberg, no século XV, inventou a poderosa máquina de tipos móveis, não só revolucionou a mentalidade da época, como também inventou um lugar para a criança; em consequência, inventou a infância; sobretudo porque a prensa tipográfica teria rearrumado e redefinido a concepção da idade adulta marcada pela entrada no mundo letrado. Em

função dessa invenção, a infância passaria a ser reconhecida como o estágio de total incompetência para a leitura.

Antes da invenção da prensa, na Idade Média, a criança penetrava no mundo dos adultos por volta dos sete anos, quando passava a dominar, com segurança, as palavras, podendo compreender os segredos do mundo adulto que com ela eram compartilhados. Nesse período, não existia, a não ser pelo tamanho e força física, diferença entre criança e adulto. A falta de alfabetização, de vergonha e de educação foram, segundo muitos pensadores, as principais causas para a não existência do conceito de infância no mundo medieval.

Durante, praticamente, toda a Idade Média, as poucas escolas que existiam misturavam, em suas classes, pessoas de diversas faixas etárias — crianças, jovens, adultos e velhos —, e o conhecimento era compartilhado entre todos, e as relações se estabeleciam reguladas pelos níveis de iniciação aos conteúdos escolares. Desse modo, ao ingressar na escola, a criança ingressava também no mundo do adulto, e isso se dava a partir dos sete anos de idade. Diferente do que ocorreu na Idade Moderna, em que a escola passou a ser encarada como o lugar da criança, e seus muros passaram a separá-la do universo do adulto. Para Norbert Elias, quando o conceito de infância desenvolveu-se no momento em que a sociedade começou a colecionar uma série de segredos que deveriam permanecer longe das crianças: relações sexuais, violência, morte, dinheiro, doenças e os conflitos nas relações sociais. A criança precisou ser treinada para penetrar no mundo dos adultos, e isso foi feito através da escola e do livro.

No entanto, mesmo antes da democratização do acesso à escola e ao livro, em quase todas as sociedades, o ensino da leitura era encarado como um ritual de iniciação, como, por exemplo, na sociedade judaica medieval, que por ocasião da festa de Shavout — quando se celebrava o recebimento da Tora por Moisés — o menino que deveria aprender a ler era colocado diante de um quadro-negro, no colo dos pais ou de professores, envolvido num xale de orações, e levado a repetir as palavras escritas neste quadro: alfabeto hebraico e as palavras sagradas da Tora. Depois de repeti-las, o instrutor passava mel no quadro e o menino era convidado a lambê-lo, para que, desse modo, ele pudesse incorporar o conhecimento. Além disso, versos bíblicos eram inscritos em ovos cozidos e em tortas de mel, e dados à criança que, após leitura em voz alta desses versos, ingeria esses alimentos.

Logo, depois da invenção do livro, tornou-se essencial que a criança aprendesse a ler e a escrever, e ela foi separada do mundo adulto e colocada na escola. Em função disso, observou-se que o conceito de infância foi muito mais rapidamente desenvolvido nos lugares onde havia mais escolas, como nas Ilhas Britânicas, cuja população, no reinado de Henrique VIII, reclamava por educação primária para crianças com quatro anos de idade.

Apesar de na Inglaterra o conceito de infância ter evoluído mais rapidamente do que em outros países, a Revolução Industrial fez cair por terra os limites que separavam o mundo infantil do mundo do adulto, sobretudo entre as crianças de origem humilde que foram obrigadas a trabalhar nas fábricas desde os quatro anos de idade, sendo, portanto, impedidas de frequentar as escolas. Além disso, as punições reservadas às crianças pobres em nada diferiam das dos adultos; crianças podiam ser severamente punidas e até mesmo enforcadas quando apanhadas em faltas consideradas muito graves pela mentalidade da época.

Apesar de a concepção de infância vigente em toda a Europa só cuidar de proteger a criança nobre, o curso dos acontecimentos históricos fez com que tal concepção pudesse vir a ser partilhada pelas camadas desfavorecidas da população, o que se deu através da escolarização — direito que, no final do século XVIII, já era usufruído, pelo menos parcialmente, por crianças de todas as classes.

Dentro dessa concepção, o direito à escolarização também deve muito à invenção da prensa tipográfica, sobretudo porque ela fez com que o acesso ao livro pudesse ser democratizado entre quase toda a população, já que, antes de sua invenção, os livros eram copiados um a um, por copistas que levavam, em média, um dia para copiarem duas folhas e meia, e um ano para conseguirem reproduzir cinco exemplares de um livro de duzentas folhas. Afora isso, com cada pele



de pergaminho só era possível confeccionar um livro de mais ou menos dezesseis folhas, o que contribuía ainda mais para onerar o preço final desse produto.

É norteador por essas informações que Neil Postman afirma ser da invenção da prensa tipográfica a responsabilidade pela criação do conceito de infância, principalmente porque, ao proporcionar o acesso democrático ao livro, essa invenção contribuiu para criar um novo conceito de adulto: o do adulto letrado, e como essa nova situação precisava ser conquistada, a população cuidou de mandar suas crianças para a escola, pois estas precisavam aprender a ler para tornarem-se adultos. Neil Postman ousa afirmar que foi o livro que inventou a infância, e, conseqüentemente, a civilização europeia moderna reinventou a escola e a elegeu como lugar da infância.

E o livro, na modernidade, de inventor da infância passa a representante do mundo infantil, e nas páginas de toda a produção destinada à criança começam a figurar, não só regras e conselhos para uma boa educação, como também personagens de um mundo maravilhoso que, por força da tradição oral, pôde ser organizado, compilado e preservado em belíssimas publicações dirigidas ao novo público que surgia no cenário da Europa Moderna: a criança.

Karl Hobrecker, colecionador alemão de livros infantis iniciou sua coleção salvando os mesmos do lixo doméstico, já que estes eram utilizados como papéis de embrulho na Berlim do século XIX. Hobrecker, ao analisar esses livros, concluiu que, assim como o homem da tradição iluminista sentia-se piedoso, bom e sociável por natureza, os livros destinados à criança deveriam encarregar-se de educá-las nesses moldes; livros moralistas e edificantes foram largamente produzidos nesse período, além de livros de fábulas, de contos de fadas, de histórias de aventuras e livros de gravuras, que foram publicados em toda a Europa.

É por todos nós sabido que a literatura destinada à infância, nasceu e permaneceu, até bem pouco tempo, atrelada às propostas pedagógicas e educacionais específicas de cada época em que ela foi engendrada; e no Brasil, a produção literária que vai ser largamente utilizada na educação de crianças, chega no ano de 1500 através da Coroa Portuguesa representada pelos padres que aqui iniciaram o processo de aculturação dos índios, processo que ficou oficialmente conhecido pelo nome de catequese.

Esta nova ordem ia sendo forjada entre os originais habitantes dessa terra, por meio dos Cânticos, Sermões, Poesias, Autos e histórias maravilhosas — produção literária dirigida principalmente à criança indígena — em que a peleja entre o bem e o mal tinha na figura do diabo o seu principal ator. Era ele que, enquanto elemento do maravilhoso, deveria ser destruído pela nova ordem estabelecida. Era a vitória do milagre sobre a maravilha, da fé cristã sobre as crenças indígenas.

O padre José de Anchieta foi a figura mais importante nesse processo. Imbuído da missão e do desejo de converter os “selvagens”, utilizava, como uma das estratégias de ação, a conquista dos curumins, realizada através da literatura, principalmente da leitura e representação de autos e recitais de poesias. Atraindo para si as crianças das aldeias por onde passava, tal qual um Flautista de Hamelin às avessas, seduzia os indiozinhos para a coroa portuguesa. Arrancava-os de casa e fazia deles aliados no processo de catequização dos pais:

A Santa Inês  
Cordeirinha linda,  
Como folga o povo  
Porque vossa vinda lhe dá lume novo!

Cordeirinha Santa de Jesus querida,  
O diabo espanta.

Por isso vos canta,  
Com prazer, o povo,  
Porque vossa vinda  
Lhe dá lume novo.

Paralela à literatura que produzia para aculturar os indiozinhos, Anchieta relatava à Coroa portuguesa, praticamente todos os passos dados nessa direção:

*De São Vicente, a 15 de março de 1555*

*Creio que sabereis estarmos alguns da Companhia em uma terra de Índios, chamada Piratininga, cerca de 30 milhas para o interior de São Vicente... Temos uma grande escola de meninos Índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam de seus progenitores...*

Os curumins tornavam-se cúmplices do invasor, inimigos dos pais, dos pajés, dos maracás sagrados, das sociedades secretas, como muito bem ressaltou Gilberto Freyre: "O processo civilizador dos Jesuítas consistiu, principalmente, nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus, a gente grande".

O padre jesuíta Antônio Ruiz Montoya contou à Coroa portuguesa que, na tentativa de afastar os curumins da cultura nativa, obrigou, certa vez, um velho feiticeiro, "muito acabado e meio troncho", a dançar na frente da meninada. As crianças o ridicularizaram e, assim, perderam o respeito por ele. Desta forma, o feiticeiro teve de se contentar em servir de cozinheiro para os padres, perdendo, deste modo, a importante função de bruxo da aldeia:

Era um velho feiticeiro chamado Reguacari. Os padres soltaram-no no meio da meninada, que a principio teve medo; mas pouco a pouco foi passando o medo e por fim de contas todos juntos atiravam-se para a banda d'elle, acometeram-no, deram com elle no chão e maltrataram de todos os modos.

O processo de cristianização e, conseqüentemente, de aculturação dessa terra se deu através da criança. Dela, os Jesuítas retiraram todo o material cultural para a formação da Língua tupi-guarani, instrumento poderoso de dominação, elo de ligação entre invasor e "raça" conquistada.

As manifestações da cultura indígena eram aproveitadas pelos Jesuítas, que, em constante processo de sincretização, iam, a passos largos, descaracterizando-as. As danças, os jogos, as crenças eram utilizadas com o intuito de atrair os pequenos: Jurupari, mito indígena, foi sincretizado como diabo e ridicularizado nas festas cristãs. Logo, as máscaras e todos os apetrechos desse mito foram perdendo a função e o respeito.

Anchieta, utilizando-se da literatura, ensinava aos indiozinhos que o diabo gostava de comer gente, pintar o corpo, enfeitar-se com penas de pássaros, dançar e cantar nas festas e se embriagar com cauim. Era preciso expulsá-lo das aldeias, já que ele era o emissário do mal. Deixava claro para os pequeninos que seus pais eram a personificação do demônio, como no auto encenado para e pelas crianças da aldeia, no Rio de Janeiro de 1583. O diabo, Guaixará, e o anjo, Aimberê, eram os personagens principais da peça, representada em dois atos:

1º Ato:

*Na Festa de São Lourenço*

Molestam-me os virtuosos  
Irritando-me muitíssimo  
Os seus novos hábitos  
Quem os terá trazido.  
Para prejudicar nossa terra?

Eu somente  
Nesta aldeia estou  
Como seu guardião,  
Fazendo-a seguir as minhas leis  
Daqui vou longe  
Visitar outras aldeias.  
Quem sou eu?  
Eu sou conceituado,  
Sou o diabo assado,  
Guaixará chamado,  
Por aí afamado.

Meu sistema é agradável,  
Não quero que seja constrangido,  
Nem abolido.

Pretendo alvoroçar  
as tabas todas.

Boa cousa é beber  
Até vomitar cauim.  
Isso é apreciadíssimo.  
Isso se recomenda,  
Isso é admirável!  
São aqui conceituados os moçaracas  
Beberrões  
Quem bebe até esgotar-se o cauim,  
Esse é valente,  
Ansioso por lutar.

É bom dançar,  
Adornar-se, tingir-se de vermelho,  
Empenar o corpo, pintar as pernas,  
Fazer-se negro, fumar,  
Curandeirar...

De enfurecer-se andar matando,  
Comer um ao outro, prender tapuias,  
Amancebar-se, ser desonesto,  
Espião adúltero,  
Não quero que o gentio deixe.

Para isso  
Convivo com os índios,  
Induzindo-os a acreditarem em mim.  
Vêm inutilmente afastar-me  
Os tais padres agora,  
Apregoando a lei de Deus.

2º Ato:  
Dança dos três Reis cantada por meninos:

Vimos a nos visitar,  
Bom menino, Deus eterno.  
Vós nos queirais ajudar  
Para poder escapar  
Do grande fogo do inferno.

Os três Reis, com devoção,  
Vieram a visitar-vos.  
Eu também quero louvar-vos  
De todo o meu coração,  
E sempre, Senhor, amar-vos.  
[...]  
Eu sou selvagem Brasil,  
E como não sei furtar,  
Não tenho para vos dar,  
Nem moeda, nem ceítíl.  
Contudo, vos quero amar.

Sou tamoio, muito tempo  
Vivendo maldosamente.  
Hoje por tua causa,  
Quero tornar-me bom.  
Vem, faze-me elevar-me!

Ainda que o Diabo tenha sido, pela fé católica e pela Coroa Portuguesa, reconhecido como representante do mal, não foi ele quem aculturou a infância brasileira, mas sim os representantes de Deus, os missionários que se encarregavam da catequese dos índios, e que importavam, para esse território, os primeiros meninos abandonados do Brasil, órfãos de Portugal. E a eles juntaram-se as crianças indígenas que, por força da fé cristã, se viam obrigadas a abandonar seus pais e, conseqüentemente, sua cultura. E desse modo, o livro e a literatura desembarcam neste território com a sagrada missão de forjar um conceito de infância nos moldes europeus.

Ao padre Mestre Inácio de Loiola, Preposto Geral da Companhia de Jesus, de Piratininga, julho de 1554.

(...)

Mui Reverendo em Cristo Padre.

Todo êste tempo que aqui temos estado nos hão mandado de Portugal alguns meninos órfãos, os quais havemos tido e temos conosco... o que nos moveu que aqui também recolhêssemos alguns órfãos principalmente dos mestiços da terra, pera assim os amparar e ensinar, porque é a gente mais perdida desta terra, e alguns peores que os mesmos Índios.

Quadrimestre de maio a setembro de 1554, de Piratininga.

...Temos também em casa conosco alguns filhos dos gentios, que atraímos para nós de diversas partes, e êstes até abominam os costumes paternos a tal ponto que, passando por aqui para outro lugar o pai de um e vendo o filho, este longe de mostrar para com ele o amor de filho, pelo contrário só lhe falava raríssimamente e de má vontade, e compelido por nós. Outro, estando já de ha muito separado do contato dos pais, passando pela aldeia em que morava a mãe... não a saudou no entanto e passou além; assim antepõem em tudo ao amor dos pais o nosso. Louvor e glória a Deus, de quem tudo bem precede.

José de Anchieta.

Os padres jesuítas acreditavam, como Locke, ser a criança uma tábula rasa, mais precisamente um “papel blanco”, como defendia o padre Manuel da Nóbrega: Aqui poucas palavras bastam pues todos es como papel em blanco. Para a companhia de Jesus, os pequenos índios eram como cera virgem, suportes onde se deveriam escrever os princípios de uma educação voltada para a fé cristã. Deste modo, podemos afirmar que a literatura dirigida à infância tem por marco inicial a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral na Baía de Cabralia, tendo, portanto, mais de 500 anos de história.

### Referências Bibliográficas:

- ANCHIETA, José. *Informações, Fragmentos Históricos e Sermões*. Belo horizonte: Itatiaia, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Poesias*. Rio de Janeiro: Agir, 1966.
- ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Média*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- LE GOFF, Jacques (Dir.). *O Homem Medieval*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. *História Social da Infância Abandonada*: São Paulo: Hucitec, 1998.
- POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O Fim da Educação*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.
- PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno Atlântico*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- THOMAZ, Joaquim. *Anchieta*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981.
- VERGER, Jacques. *Homens e Saber na Idade Média*. São Paulo: Edusc, 1999.

## O EXISTENCIALISMO DE JEAN-PAUL SARTRE EM ALEXANDRE E OUTROS HERÓIS DE GRACILIANO RAMOS

Maria Afonsina Ferreira Matos  
UESB/JQ  
Luciano Chaves Sampaio  
UESB/JQ

### RESUMO

Trata-se de uma leitura do Existencialismo nos contos de *Alexandre e Outros heróis*, livro de Literatura Infanto-juvenil de Graciliano Ramos. A partir desses princípios filosóficos são colocadas as questões: a vida como epopéia trágica, a busca de sentido para o estar no mundo em alguns personagens, especialmente, Alexandre. O estudo verifica, nos contos analisados, que a existência é representada como sendo uma lenta e progressiva degradação do ser, uma vida vivida entre dois nadas: um nada de lembrança teogônica e cosmogônica, isto é uma existência anônima na origem e, um nada de silêncio cósmico, engolindo um sacrifício inútil. Nesse vazio, uma possibilidade de transcendência: o discurso.

### PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Infanto-Juvenil; falta; transcendência.

O homem é fundamentalmente um desejo de ser Deus. No entanto, O homem é um Deus falhado.(SARTRE, 1997).

... é da natureza do homem embarcar em canoa furada(RAMOS, 1991).

### 1 – Características do Existencialismo

O Existencialismo é toda a filosofia que seja concebida e se exerça como *análise da existência*, sendo que por *existência* se entenda o *modo de ser do homem no mundo*. Suas características são:

- a) o de questionamento o modo de ser do homem *no mundo*;
- b) o questionamento do próprio *mundo* sem pressupor o ser como já dado ou constituído.

A análise da existência não será então a simples interpretação dos modos como o homem se relaciona com o mundo, nas suas possibilidades cognitivas, emotivas e práticas, mas também, e simultaneamente, o esclarecimento e a interpretação dos modos como o mundo se manifesta ao homem e condiciona as suas possibilidades. A relação *homem-mundo* é o tema da filosofia existencialista. Entretanto, este tema é privado de qualquer característica do idealismo. O ser do mundo não está no homem, ou na consciência, não é *posto* pelo homem ou pela sua consciência, sendo antes um ser transcendente que se anuncia ou se manifesta como tal nas estruturas que constituem o homem. Mas, estas estruturas são apenas os *modos possíveis* de o próprio homem se relacionar com o mundo e de agir ou reagir em relação a ele. Assim, uma outra característica do existencialismo é a noção de *possibilidade* na análise da existência; a existência é essencialmente possibilidade, e os seus constituintes são os modos possíveis de relação do homem com o mundo.

Pode-se dizer que, após a segunda guerra mundial, o Existencialismo surge como a expressão, mais autêntica da situação de incerteza reinante na sociedade européia, dominada ainda pelas destruições.

### 2 – O Existencialismo de Sartre

A literatura existencialista de Sartre constitui o elo de ligação entre a situação do pós-guerra e as formas conceituais do Existencialismo, que tinham sido, elaboradas por seus antecessores. Com efeito, esta literatura dedicou-se sobretudo a descrever as situações humanas em que mais se notam os traços da problemática do homem, sublinhando as vicissitudes menos respeitáveis e mais tristes, a incerteza da ação humana, quer esta seja boa ou má e a ambigüidade do próprio bem, que, às vezes, se confunde com o mal.

Sartre iniciou suas atividades de escritor com a investigação sobre *psicologia fenomenológica* tendo por objeto o eu, a imaginação e as emoções. O ponto de partida desta pesquisa era já a noção de intencionalidade da consciência, mas Sartre opõe-se desde o início a Husserl pela sua interpretação existencialista desta noção. O ensaio sobre a transcendência do eu começa defendendo a tese de que *o eu não é um habitante da consciência*; que ele não está na consciência, nem formalmente nem materialmente, mas sim *fora*, no mundo; é um *ente* do mundo como o *eu de um outro* (SARTRE, 1997: 232). A consciência é entendida como *ser no mundo* e a emoção, como modo de ser da consciência, isto é, uma modificação destinada a combater os perigos e os obstáculos do mundo sem instrumentos ou utensílios, com uma modificação maciça ou total do próprio mundo.

## 2.1 - O Ser no Mundo

A consciência é primeiramente consciência de *qualquer coisa* e de qualquer coisa que não é consciência. Sartre chama esta qualquer coisa de *ser em si*. O ser em si só pode descrever-se analiticamente como *o ser que é aquilo que é* (SARTRE IDEM: 40), expressão que esclarece a sua opacidade, o seu caráter maciço e estático devido ao qual não é nem possível nem necessário, é pura positividade. Relativamente ao *ser em si*, a consciência é o *ser por si*, isto é, *presença de si mesma*. A presença de si mesma implica uma separação interior, no ser da consciência da crença; mas, para se fazer crença, é preciso de qualquer modo fixá-la como tal, separá-la da consciência a que é presente. Separá-la através de quê? De nada. Nada existe e pode existir a separar o sujeito de si mesmo. O lapso de tempo, a diferença psicológica implicam certamente elementos de positivities; mas a sua função é sempre *negativa*. Este negativo que é o *nada do ser*, é ao mesmo tempo um poder nulificante.

A realidade humana ser nulificação, falta de ser, é já suficientemente demonstrado pelo desejo: este só pode ser explicado como falta própria do ser que deseja, isto é, como uma necessidade de ser completo. Entretanto, o *ser em si* é sempre completo, sempre cheio. Só a consciência lhe atribui uma falta na medida em que pretende o seu complemento, *aquilo que não é*.

O fato de a realidade humana ser constituída por *possíveis* significa apenas que é constituída pela falta de qualquer coisa que a completaria. O possível é aquilo que falta ao *por si para ser si*, isto é, aquilo que falta ao sujeito para ser objeto e que só existe, portanto, a título de falta, ou melhor *O possível tem o ser de uma falta, e, com tal, falta-lhe ser* (SARTRE: 155).

O *conhecimento*, pelo qual o *em si*, o objeto, se apresenta à consciência como aquilo que *não é* consciência *por si*, é do mesmo modo uma relação de nulificação: o objeto só se pode apresentar à consciência como aquilo que *não é* consciência.

De forma análoga, a *outra* existência só o é na medida em que não é minha: esta negação é estrutura constitutiva do meu ser outro. Desse modo, a negação é mesmo recíproca. Não só devo negar o outro em relação a mim mesmo, a fim de que o outro exista, mas é ainda necessário que o outro me negue relativamente a ele próprio, simultaneamente com a minha própria negação.

Com esta dupla negação, a existência do outro torna-se *coisa* entre as coisas do mundo: nega-se e nulifica-se como existente. Desse modo, o aparecimento da existência de outrem completa, por assim dizer, o processo de nulificação que é a própria consciência. A consciência não é apenas o ser que surge como nulificação do *em si* também é *petrificação* do próprio *em si* sob o olhar do outro.

## 2.2 - A liberdade em Sartre

*...estou condenado a ser livre*. É o que afirma Sartre (SARTRE: 543). A sua teoria do *ser-para-si* conduz a teoria da liberdade. O *ser-para-si* define-se como ação e a sua primeira condição é a liberdade. O que está na base da existência humana é a livre escolha que cada homem faz de si mesmo.

Segundo Sartre, o homem é inteiramente responsável por aquilo que é; não tem sentido as pessoas quererem atribuir suas falhas a outros fatores, como a, hereditariedade, a ação do meio ambiente ou a influência de outras pessoas. A autonomia da liberdade, enquanto determinação

fundamental e radical do *ser-para-si* faz da doutrina existencialista uma filosofia que prescinde inteiramente da idéia de Deus. Sartre elimina qualquer fundamento sobrenatural para os valores: é o homem que os cria. O valor da vida é o sentido que cada homem escolhe para si mesmo. Em resumo, o Existencialismo sartreano é uma forma de Humanismo, suprimindo a necessidade de Deus e colocando o homem como criador de todos os seus valores.

Por isso, o homem é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. Tudo o que acontece no mundo reporta-se à liberdade e à responsabilidade da escolha originária; por isso, nada daquilo que acontece ao homem pode ser dito inumano.

### 3 – O Existencialismo de Jean-Paul Sartre em Graciliano Ramos

QUAL A ESSÊNCIA DA EXISTÊNCIA DO HOMEM? Graciliano Ramos responde a essa pergunta, quando intitula romances como *Angústia* e *Vidas Secas* e quando constrói, em cena, seus personagens. Segundo Alberto Lins, em *Valores e Misérias das Vidas Secas...*

o mundo romanesco do Sr. Graciliano Ramos é podre, limitado, deficiente. O que transmite vitalidade e beleza artística aos seus romances não é o movimento exterior, mas a existência interior dos personagens. (LINS, 1995: 147)

Neste sentido, pode-se observar que o pesadelo dos tipos criados pelo escritor nordestino revela que a vida é uma epopéia trágica. Isso se vê claramente no percurso de suas obras onde a estética é já a ética. Seus personagens encenam a relação *homem-mundo* nua e crua: eles são esse *ser em si falhado* de Sartre (1967: 759).

Para destacar alguns exemplos. Paulo Honório, Madalena, Luís da Silva, Marina, Fabiano, Sinhá Vitória e Alexandre apontam para a existência como sendo uma lenta e progressiva degradação do ser, vivida num terrível pesadelo, entre duas vidas: uma vida de lembrança teogônica e cosmogônica, anônima na origem, e, no final, uma vida de silêncio cósmico engolindo um sacrifício inútil. Assim, é que, em *São Bernardo*, Paulo Honório, depois, de tanta sede de propriedade, acaba sozinho, *às escuras (...) que miséria!* (RAMOS, 1996: 191); Madalena, de tanto resistir a um universo reificado, se degrada até a morte em *Angústia*. Marina, que acredita no projeto sedutor de Julião Tavares, e Luiz da Silva, com seu desejo de vingança, se destroem matando o sonho do casamento; e, em *Vidas Secas* Sinhá Vitória, Fabiano e sua prole erram na vida seca até se refugiar de vez no sonho de um outro ser na cidade: “E andaram para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheira de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos.” (RAMOS, 1995: 126) Nestes últimos, a *falta do ser* explode e fica somente o desejo de se completar, de ser *aquilo que não é...*

### 4 – O Existencialismo de Sartre em Alexandre e Outros Heróis

#### 4.1 - Alexandre: Do *ser em si* ao *ser para si*

No sertão do nordeste vivia antigamente um homem cheio de conversas, meio caçador e meio vaqueiro, alto, magro, já velho, chamado Alexandre. Tinha um olho torto e falava cuspidando a gente, espumando como um sapo-cururu, mas isto não impedia que os moradores da redondeza, até pessoas de consideração, fossem ouvir as histórias fanhosas que ele contava. Tinha uma casa pequena, meia dúzia de vacas no curral, um chiqueiro de cabras e roça de milho na vazante do rio. Além disso possuía uma espingarda e a mulher.

(...) Em domingos e dias santos a casa se enchia de visitas – e Alexandre, sentado no banco do alpendre, fumando um cigarro de palha muito grande, discorria sobre acontecimentos da mocidade, às vezes se enganchava e apelava para a memória de Cesária... (RAMOS, 1991: 4)

No discurso, as façanhas do jovem adolescente Alexandre se apresentam. A narração inicia-se com a captura de uma onça que foi beber água numa noite escura. Alexandre, também conhecido como *Xandu*, dominou o animal com muita habilidade, colocando-lhe o cabresto e levando-o para o curral, pensando se tratar de sua égua pampa. A grandeza do herói transformou-se em lenda. Nesta luta com o animal, *Xandu* perdeu um olho esquerdo, que só horas depois encontrou pendurado num espinho. Colocou-o novamente no rosto e pode, com ele, enxergar melhor que o outro olho.

Em uma outra aventura, passou os arreios e montou em um bode extraordinário superando todos os vaqueiros nas vaquejadas, porque aquele bode não corria, voava. Dessa forma, *Xandu* veio a ser o terror da região, matando até onça! A sua fama espalhou-se pela redondeza e logo casou-se com Cesária. Conheceu o mundo, a riqueza, o bem-estar, apesar de certas dificuldades.

Nas histórias seguintes, outras peripécias aparecem. Conforme o ciclo da lua, o seu estribo de prata a, cada mês, produzia várias arrobas de prata, conseqüência duma mordida de cobra. Conheceu uma natureza abundante: os pés do marquesão de jaqueira ganharam raízes, e vieram a ser quatro maravilhosos pés de jaca que produziam a mais rica fruta que se podia esperar; as gavetas encheram-se de mel, o móvel era uma colméia. Além disso, a terra pedregosa, que normalmente não produzia nada, veio a dar uma riquíssima safra de tatus; plantou maniva e conseguiu uma colheita de carne das plantas. A sorte do major foi extraordinária, quando numa noite calçou uma jibóia a modo de bota e não foi mordido. A sua astúcia foi grandiosa quando escapou do naufrágio: genialmente, fez um buraco no fundo da canoa furada em que embarcou para escorrer a água que entrava pelo furo e, assim, salvou sua vida.

Com a velha espingarda, as habilidades do herói eram extraordinárias: com um só tiro, matou duas araras distantes uma da outra, sendo que uma caiu ao meio-dia e a outra às seis da tarde; outra vez, com essa mesma espingarda que *junta o chumbo e não respeita distância*, matou um veado com um caroço de chumbo, acertando na cabeça e no pé direito.

Desse modo, naquele mundo imaginário, Alexandre era um homem feliz. Suas únicas contrariedades foram com seus bichos de estimação: a morte dos papagaios – um morreu de fome porque foi esquecido preso num saco, durante uma viagem e o outro fugiu porque enganou Cesária – e sua cadela moqueca que morreu vítima das mordeduras de um porco brabo.

O exposto apresenta o perfil de Alexandre – a diferença entre o sonho do rico fazendeiro e a realidade nordestina dá a medida exata da tragédia humana. Entre dois mundos onde se misturam à nobreza dos elementos sonhados com a pobreza dos elementos reais do dia a dia. Entre esses dois mundos, Alexandre faz sua escolha: *ser para si*, isto é, criar e recriar-se no discurso. Segue-se disso, a estrutura narrativa dos elementos folclóricos servindo de suporte à estrutura da trama mitológica para a elaboração do discurso existencialista.

Nisso tudo, se vê que o discurso existencialista desemboca no nada existencial. É a conseqüência da ausência de resposta à pergunta fundamental feita acerca do destino do homem após uma busca obstinada nos mitos clássicos Bíblicos e índio. Nos contos em questão, esse discurso é posto em relevo pela retórica pela linguagem simbólica e o raciocínio lógico chega à tripla constatação de que não existem nem Inferno nem Céu, nem Paraíso, nem Deus. No sétimo conto, por exemplo, *A Safra dos Tatus* – chega-se à conclusão de que tudo isso é mera bobagem, falsificação, mentira ou engano. Tudo isso não resiste à lógica do raciocínio.

E O DESTINO DO HOMEM? No conto *Uma Canoa Furada*: o discurso da realidade é bem diferente do discurso da fábula, pois todos os homens têm o mesmo e único destino, o *Nada*: *Embarcar em uma canoa furada. E a gente embarca* (RAMOS, 1991: 74).

Nesse sentido, a fé não presta para nada porque não existe Deus, nem Paraíso, nem Inferno. Chegou o fim de tal busca. O destino desemboca fatalmente no *Nada*. A vida de Alexandre é medida pelos sorites do discurso. Tudo converge para o ponto final do *Nada*. E, como ele mesmo diz, em *História de uma Bota: a vida é um buraco*. (RAMOS: 160).

## 5 – Considerações Finais

O discurso existencialista percorre a trajetória dos contos de *Alexandre*, onde os elementos folclóricos da narração suportam os elementos míticos. Com o barro das palavras, inspirando-se nas lendas das mitologias, Graciliano confeccionou personagens e um universo típico. Assim, ele realiza uma proposta estética e ética: Deus, Inferno, Paraíso, são apenas palavras – apenas palavras inventadas pelo homem e transmitidas pelas lendas. Mas, o discurso, aí elaborado, é falso, ilusório, enganador, porque não resiste à análise, ao raciocínio e à lógica. Qual a origem do homem? A resposta é certa: o caminho leva ao *Nada*.



Nesse sentido, todos os personagens de Graça depõem: Paulo Honório se reduz ao silêncio do *ser em si*, Fabiano e Sinhá Vitória se refugiam no sonho, no *ser por si* e Alexandre encontra saída no discurso. A vida de Alexandre é um pesadelo onde aparecem as forças ocultas do destino, regendo o nada e ritmando a eternidade no correr do São Francisco, aquele rio funesto, que *não se sabe onde começa, nem onde acaba* (RAMOS, 1991: 77). Esse nada o obriga a fazer-se, em lugar de apenas ser. Desse modo, Alexandre se faz herói: com o poder da palavra, ele cria seus valores, ele escolhe um sentido para si mesmo, isto é, para o seu *ser no mundo*. Em fim, no discurso, Alexandre é o *ser para si*, em liberdade... Ele nega o nada... Ele inventa o mundo... e se torna criador de sua liberdade.

Estamos, pois, diante de uma visão existencialista do homem. Visão moderna? Talvez não, já, na Antiguidade, um poeta dizia que todos os caminhos levam aos Infernos e, como disse Sartre e continua dizendo Alexandre, *é da natureza do homem embarcar em canoa furada*. (RAMOS: 74). Fazer o segundo furo na tentativa de não afundar, é uma escolha... uma possibilidade...

### **Referências Bibliográficas:**

- FERNANDO, José. *O Existencialismo na ficção brasileira*. Goiânia: Ed. UFG, 1986.
- LINS, Albert. Valores e Miséria das Vidas Secas. In: RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.
- RAMOS, Graciliano. *Alexandre e Outros Heróis*. 33<sup>a</sup> edição Rio de Janeiro: Record, 1991.
- \_\_\_\_\_. *São Bernardo*. 66<sup>o</sup>. edição. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Angústia*. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Infância*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.
- SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada - Ensaio de Ontologia Fenomologica*. 5<sup>a</sup>. Edição. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis 1997.

## EMÍLIA E AS LEITORAS: FICÇÃO, TRANSGRESSÃO, TRAVESSURA

Patrícia Kátia da Costa Pina  
UESC

### RESUMO:

Este artigo estuda a personagem Emília, criada por Monteiro Lobato, enquanto dupla ficcionalização da infância feminina. O objetivo principal deste texto é analisar a maneira como essa boneca ficcionalizada pode funcionar como elemento provocador de empatia com a criança, viabilizando novas visões de mundo e novos modos de ser menina, de ser leitora e de estar na sociedade explicitamente masculina do novecentos brasileiro. Para tanto, são enfocadas as seguintes narrativas lobateanas: *Reinações de Narizinho* e *D. Quixote das crianças*. Sustentando a argumentação, são trabalhados textos de Walter Benjamin, Jacqueline Held, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outros.

### PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Infantil; Monteiro Lobato; Emília; leitora; leitura.

Se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunha de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. Um diálogo simbólico...(BENJAMIN, 1984: 70)

Farto material para reflexão é oferecido pelo pequeno fragmento em epígrafe. Benjamin, ao traçar uma “História Cultural do Brinquedo”, em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (BENJAMIN, op. cit.: 67-70), coloca a criança não como indivíduo à parte do mundo, mas como ser que transita pelas práticas culturais de sua comunidade, de seu grupo social, étnico etc. A criança pertence ao universo de sua família e de seus amigos, ela é engendrada por ele, tanto quanto o engendra, “relendo-o” através de seu imaginário. Vários elementos que o compõem ativam o imaginário infantil, mas alguns, em especial, foram sendo criados com o objetivo de, ludicamente, aproximar a criança dos padrões sociais desejáveis para cada época e sociedade: os brinquedos. Carrinhos, casinhas, bonecos, trens, peões, bolas, enfim, o universo liliputiano (BENJAMIN: 71) destinado às crianças vem carregado da ideologia dos pais, das escolas, dos países, das igrejas etc.

Em “Brinquedos e Jogos”, Benjamin afirma: “O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto; na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças.”(BENJAMIN: 72) O brinquedo, então, é uma concretude que, projetada pelo adulto para provocar a criança, testando e ampliando seus limites físicos, psicológicos, emocionais, cognitivos, torna-se vivo no ato da brincadeira, ganhando contornos de cumplicidade. A criança se apropria do brinquedo, que se desloca da dominância do adulto, escapando de suas previsões. O processo de personificação-projeção estabelecido pela criança em sua relação lúdica e imaginativa com o brinquedo vai alimentar suas criações, vai dar-lhe instrumentos para elaborar o real no qual se insere e que, simultaneamente, refaz, quando instaura o reino do “como se”.

Segundo Jacqueline Held, “A vida da criança é toda ela dominada pela brincadeira. Assim, a passagem de uma crença inicial à exploração lúdica dessa crença ocorre muito cedo, e de maneira imperceptível.”(HELD, 1980: 44) A criança, dominada que é pelo adulto e por seus valores, desenvolve táticas particulares para distanciar-se dessa dominação e jogar com ela, subvertendo-a, muitas das vezes. O adulto “tolera” que a criança se utilize de práticas culturais tradicionais em suas brincadeiras, como a antropomorfização de objetos, as conversas com amigos imaginários, mas ele se assusta quando se dá conta de que a liberdade imaginativa dos pequenos “saiu dos trilhos” previstos pela tradição. É a ação imaginária livre da criança sobre o brinquedo que pode fazê-la um ser crítico em face do mundo que a cerca e que luta para “domesticá-la”.

É nesse processo que a ficção literária destinada à infância deve funcionar – não como instrumento de controle do imaginário infantil, mas como arma de construção de indivíduos capazes

de refletir sobre os valores, as práticas, os discursos que os cercam, criando alternativas de diálogo com esse universo, sem que sejam devorados por ele.

Aqui, quero ressaltar que algo que me incomoda profundamente, enquanto professora e pesquisadora: é a adjetivação do vocábulo literatura – artifício corriqueiro em nossas livrarias e nas universidades, brasileiras ou não, acoplar à literatura uma determinação parece-me uma tentativa desesperada de dar concretude exatamente a um objeto que se nutre do imaginário.

E é no espaço movediço desse desejo de cristalizar o não-cristalizável que se situa o objeto deste artigo: a literatura “infantil” “brasileira”, em sua relação mais que transitiva com o leitorado que se determina ser-lhe o adequado. Mais especificamente, este texto se propõe a tarefa de refletir sobre o fazer literário que tem como objetivo alcançar a imaginação das crianças, dando-lhes instrumentos para sua reinvenção de mundo.

A reflexão almejada não será construída panoramicamente. Um recorte é necessário: a escolha é a produção literária de Monteiro Lobato voltada para o pequeno leitor. Mas não toda a produção, é claro. Escolho duas narrativas para plasmar minha escrita: *Reinações de Narizinho* e *D. Quixote das crianças*. E verticalizo ainda mais: interesse-me por Emília – busco a boneca de macela como representação literária da pequena leitora ávida por liberdade, tanto no ato da leitura, como nas travessas e travessuras da vida.

O texto literário voltado para o público infantil se utiliza dos mecanismos que presidem a construção da ficção romanesca para atrair o leitor e a leitora, atentando para as peculiaridades desse público-alvo.

O caso é que a percepção de tais peculiaridades parte de ações dos adultos e vem organizada por eles, pelo que querem como resposta do leitorado a que o texto se destina. Essa literatura “infantil” quis (e ainda quer) formar as elites nacionais, ela lidou (e lida) com os valores e as práticas culturais dos setores sociais que a financiam e responde às suas necessidades, não exatamente às dos jovens leitores.

Regina Zilberman foi muito feliz ao apontar essa característica do literário e, mais explicitamente, da literatura para crianças:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1985: 22)

Sintetizando uma realidade, a ficção a reinventa e reconstrói, oferecendo ao receptor pequenos e estratégicos ganchos de contato com seus interesses pessoais e/ou coletivos. O mundo representado e reinventado no texto constitui-se num instrumento de orientação do leitor, tanto no sentido de fazê-lo viver o teatro mental proposto, como no sentido de levá-lo de volta a seu mundo concreto, já transformado pelo processo de leitura. Cada elemento da narrativa é uma pequena isca. As personagens são as mais visíveis, aquelas com que o receptor mais rápida e facilmente se identifica ou não, seja pela descrição física ou psicológica, seja pela construção identitária de gênero ou etnia, seja pelos ideais veiculados em suas ações e interações.

No caso do leitor infantil, por estar inserido em um momento de construção e reconhecimento de si em face das múltiplas alteridades que o cercam, o texto literário a ele destinado oferece-lhe um jogo entre as lacunas da vida e as da ficção. A literatura “infantil”, ressalvas reiteradas à nomenclatura, forma seu próprio público, podendo torná-lo afeito aos padrões literários vigentes ou não – podendo torná-lo, o que é mais sério e mais grave, um ser transitivo em relação ao mundo que o cerca e envolve ou não. E por ser transitivo entendo um ser reflexivo e crítico, transformador do já dado e já visto.

Monteiro Lobato entra no espaço da ficção para crianças atravessando, revelando e reconstruindo os contrastes culturais que marcaram o Brasil do início do novecentos. Ele cria um ambiente supostamente tradicional, mas que, após uma leitura detida, revela-se alternativo, no mínimo.

O Sítio do Picapau Amarelo remete ao Brasil rural, dos cafeicultores. Mas sua dona é uma velha senhora, Dona Benta, que vive com a neta Narizinho e uma cozinheira de nome Nastácia. A colocação da chefia do sítio e da família nas mãos de uma mulher, e de uma mulher já avó, indicia uma inversão na ordem do mundo masculino brasileiro da época. Indicia a sua falência. Segundo Regina Zilberman e Marisa Lajolo,

...o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil – e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira. Pois, proceder a essa reprodução corresponderia a assumir uma atitude retrógrada, se lembrarmos que o país começava a passar por um avançado processo de urbanização para o qual Lobato estava totalmente alerta...(LAJOLO e ZILBERMAN, 1984: 56)

Nesse sítio “diferente”, conduzido por uma mulher idosa, desenrolam-se incríveis situações envolvendo duas crianças, uma boneca falante, um sabugo de milho muito sábio, um porco marquês etc. O “elenco” das personagens traduz o apelo ao imaginário infantil e o diálogo constante com os padrões culturais e comportamentais da época.

Narizinho e Pedrinho, os netos de Dona Benta, são crianças paradigmáticas: Narizinho encarna o ideal da menina inteligente – na medida certa -, bonita, educada, gentil... Pedrinho é o menino brincalhão, travesso, ousado, corajoso, engraçado, culto...

Emília, meu recorte de estudo para a narrativa lobateana, é uma boneca feita por Tia Nastácia para Narizinho. A cozinheira usou restos de roupas velhas, retrós de linha, macela, botões velhos, para cortar, costurar e montar a boneca. De início, a boneca não falava, era uma bonequinha comum. Mas, quando Narizinho visitou o Reino das Águas Claras, conheceu o Doutor Caramujo e conseguiu uma de suas pílulas para Emília. Ao tomá-la, a boneca sapeca começou a falar sem parar, abrindo sua “torneirinha de asneiras”:

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: “Estou com um horrível gosto de sapo na boca!” E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.

- Não é preciso – explicou o grande médico. Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é “fala recolhida”, que tem de ser botada para fora. (LOBATO, 1970: 22)

É aqui que entra minha “leitura” de Emília. Vejo a boneca como uma representação em segundo grau da menina novecentista brasileira: enquanto boneca, Emília seria uma menina em miniatura; enquanto boneca personagem de ficção, ela intensifica o processo, o que a faz livre para trazer em suas ações e falas possibilidades até então inimagináveis para as meninas definirem seu estar no mundo e seu fazer o mundo.

Assim, vejo a mudez inicial de Emília como a mudez que acompanhou as meninas e as mulheres – não só brasileiras – durante séculos. Ela começa a falar porque toma uma pílula tirada da barriga de um sapo burro e comilão. Simbolicamente, se a mulher nasce da costela do homem, aqui ela ganha voz e vez, a partir da barriga de um sapo – o inverso do príncipe...

A voz de Emília passa a ocupar todos os espaços do sítio. Suas idéias são postas em prática por bem ou por mal. De oprimida, a boneca de macela para a opressora e tirana. Na verdade, Emília passa a defender suas vontades e seu lugar no universo imaginado do sítio. Ela se faz ver e ouvir.

E da fala, Emília passa à leitura, como por encanto. Ela não se conforma com as diferenças culturais impostas pela sociedade como um todo e reproduzidas, em escala relativa, no sítio.

Segundo Jane Soares de Almeida, as mulheres e os homens foram educados com diferenças fundamentais, desde o Brasil colônia. No século XIX, as idéias positivistas, científicas, pregavam uma igualdade entre homens e mulheres no processo de aquisição de conhecimentos, a despeito das diferenças biológicas, mas na prática, os saberes acessíveis e “pertinentes” a uns e outros eram bem definidos e demarcados.

As mulheres eram educadas para manter a ordem familiar e social, assim, deveriam aprender a ler e escrever, deveriam aprender música, francês, bordado etc. Aos homens caberiam os saberes “duros”, direcionados para a produção de bens, para a circulação da moeda, para o crescimento econômico da família e da nação:

A educação que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir em um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa. O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que viesse a desempenhar uma profissão assalariada. (ALMEIDA, 2007: 72)

Esse perfil de mulher desprendida, meiga, assexuada percorre as décadas finais do dezenove e invade o século XX, sustentando as raízes rurais de nossa sociedade e lançando suas teias para as cidades progressistas do primeiro novecentos.

No sítio, Dona Benta estabelece um padrão de duplicidade quanto a esse modelo de mulher logo de início, pois ela é uma doce senhora, mas uma doce senhora que tem as rédeas de um sítio nas mãos, ela produz, ela manda, ela organiza e decide os destinos do sítio e de seus moradores. Ela decide o que eles podem e devem saber. O que podem e devem ler.

Narizinho é a miniatura de uma doce mulher, assume o perfil de mocinha casadoira, mas já traz algumas nuances de transformação do papel social feminino: ela participa das aventuras de Pedrinho, tem algum controle sobre ele. Mas ainda é a Princesa do Reino das Águas Claras.

Turbulentas são as águas em que nada Emília. Ela não se conforma com o padrão de comportamento que lhe é imposto indiretamente por todos no sítio. Narizinho cisma que Emília deve casar. E com Rabicó!!! Emília recusa, só aceita quando vislumbra a vantagem de ser marquesa e quando se vê dona da situação, mandando no noivo, no suposto sogro: “-Não tem mas, nem meio mas! Quem manda neste casamento sou eu. O marquês fica por lá e eu fico por cá...”(LOBATO, op. cit.: 52) A voz que Emília ganhou com a pílula do Doutor Caramujo é de mando, é de poder.

O resultado do casamento da boneca desnuda a hipocrisia social relativa à situação das mulheres nos inúmeros casamentos arranjados, tão comuns na época:

Como era de prever, não podia dar bom resultado aquele casamento. Os gênios não se combinavam e além disso a boneca não podia consolar-se do logro que levava. Narizinho ainda tentou convencê-la de que Rabicó era realmente príncipe e Pedrinho só dissera aquilo porque estava danado. Não houve meio. Quando Emília desconfiava, era para toda a vida. E desse modo ficou casada com Rabicó, mas dele separada para sempre. (LOBATO: 53-54)

Emília era (é...) uma personagem muito perigosa para a sociedade que se queria manter naquele momento de nossa história. Ela atravessa as normas, criando suas próprias regras. Após casar-se e descobrir-se traída por aqueles em quem confiava, Emília esquece o casamento e parte para uma longa aventura: ela vai atrás de conhecimento. Em todas as narrativas lobateanas para crianças, Emília protagoniza uma ânsia imensa de saber.

Ela é curiosa, inquieta, desobediente, travessa, desconhece seus limites, é ousada, não reconhece as diferenças culturais impostas pelo mundo externo entre “coisas de menina” e “coisas de menino”, nem entre “coisas de adulto” e “coisas de crianças”.

Na abertura da narrativa *D. Quixote das crianças*, o narrador lobateano conta uma travessura intelectual da boneca:

Emília estava na sala de Dona Benta, mexendo nos livros. Seu gosto era descobrir novidades – livros de figura. Mas como fosse muito pequenina, só alcançava os da prateleira debaixo. Para alcançar os da segunda, tinha de trepar numa cadeira. E os da terceira e quarta, esses ela via com os olhos e lambia com a testa. Por isso mesmo eram os que mais a interessavam. Sobretudo uns enormes. (LOBATO, 1967: 9)

A curiosidade de Emília é incontrolável – qualquer proibição só fazia aguçar-la ainda mais. Pedrinho e Narizinho, como crianças ficcionais, tinham parâmetros de comportamento: precisavam obedecer aos mais velhos. Emília era uma boneca, não precisava enquadrar-se nas relações familiares comuns. Daí, ela poder dar livre curso à curiosidade indomável que a caracteriza.

Assim, seria impossível “segurar” a boneca. Isso de “ver com os olhos e lambe com a testa” era para as crianças. Por ser brinquedo – e, portanto, confronto – , Emília já carrega a marca da

reinvenção da infância – ela é uma ficcionalização ficcionalizada da meninice que Lobato queria típica da primeira metade do século passado. Dessa forma, são os livros inacessíveis que constituem seu grande objeto de desejo. Talvez sua inacessibilidade é que seja o objeto de desejo. Até porque dominar o não-dominável é uma espécie de rito de passagem.

A narrativa em foco é uma adaptação da obra de Cervantes para crianças. Sem querer entrar no mérito e na pertinência das adaptações de clássicos para jovens leitores, interessa-me ressaltar a função de Dona Benta como mediadora de leitura. Ela seleciona, normalmente, os livros que deverão ser lidos para e pelas crianças. A própria arrumação da estante denota isso, como se percebe no fragmento acima destacado.

A incontrolável bisbilhoteira de Emília subverte, no entanto, os desígnios da velha avó. Ao pegar *D. Quixote*, deixando-o cair e esmagando o Visconde, Emília explicita para todos que não vai se submeter a censuras sobre suas leituras. Dona Benta, então, para saciar sua curiosidade e a dos meninos, se propõe a fazer uma leitura seletiva da obra, na verdade, a fazer uma “contação” das histórias de *D. Quixote* e *Sancho Pança*.

O ambiente é interessantíssimo: todos sentam-se confortavelmente, comem os quitutes de Tia Nastácia e ouvem os “causos” quixotescos contados pela avó. A princípio, ela tenta ler o livro, mas o auditório reclama da linguagem, ao que ela retruca:

- Meus filhos – disse Dona Benta – esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas. (LOBATO: 17)

Dona Benta aponta a necessidade da mediação, por não terem os receptores o repertório que lhes permitiria compreender o livro. A vantagem é que sua mediação é lúdica, interativa. No correr da narrativa, as crianças e os demais ouvintes podem interferir, discutir e, até, vivenciar o narrado, desdobrando a loucura quixotesca. Outra característica do processo é que Dona Benta, muitas vezes, interpreta o texto e conduz o processo reflexivo de sua platéia. Parece-me uma ação muito inovadora para uma senhora da época, não?

Nessa narrativa, Narizinho e Pedrinho estão com ciúmes do sucesso que Emília faz com o público leitor e, metalingüisticamente, registram isso no texto, tentando roubar a voz e a vez de Emília: “Pare com a Emília, vovó! – gritou a menina, furiosa. – A senhora até parece o Lobato: Emília, Emília, Emília. Continue a história de *D. Quixote*.” (LOBATO: 115) Essa consciência da ficcionalidade estabelece uma relação ambígua com o leitorado, apontando-lhe os limites entre a realidade e a ficção.

Percebendo-se excluída da relação entre leitor e receptores, Emília assume o papel de *D. Quixote* e vai para o quintal, lutar contra seus próprios moinhos de vento:

Dona Benta foi espiar pela janela e de fato viu as estrepolias que a Emília Del Rabicó estava fazendo no quintal. Vestidinha de cavaleira andante, toda cheia de armaduras pelo corpo e de elmo na cabeça, avançava contra as galinhas e pintos com a lança em riste, fazendo a bicharada fugir num vapor, na maior gritaria. Até o galo, que era um carijó valente, corra a esconder-se dentro dum caixão. (LOBATO: 162)

O processo de leitura proposto e levado a cabo por Dona Benta pauta-se na concepção de que o receptor não seria um simples decodificador do texto, mas um agente de significados e sentidos. A leitura que ali se efetiva, ainda que mediada, é a leitura do múltiplo, do diferente, do possível, não a leitura do verificável. Emília lê as alteridades que pode, de acordo com seu parco repertório – parco, mas aberto, sem preconceitos.

Laura Sandroni afirma: “A literatura em si não tem poder. Ela atua no terreno das idéias. Mas pode atuar contestando o poder constituído através de representações (metáforas); a existência da censura em todos os tempos é prova palpável do quanto ela incomoda.” (SANDRONI, 1980: 11)

O texto literário não traz em si a transformação. Ele é potência. E, como tal, demanda alguém que se aproprie dele e que o faça produzir-se em incontáveis processos significativos. *D. Quixote* realizou os textos que leu. Emília reviveu-o e o atualizou. Para Luzia de Maria,

Através do contato com o mundo simbolizado na literatura, a criança viaja para dentro ou para fora de si mesma, experimentando, por empatia, as sensações vividas pelas personagens e esta é uma forma de se autoconhecer e de conhecer o universo que a rodeia. (MARIA, 2002: 44)

Por empatia, empatia esta que chegou a incomodar as outras personagens do sítio, Emília tornou-se um novo paradigma para os pequenos leitores dos textos de seu criador. E específico: para as pequenas leitoras. Em Emília, em suas estrepolias, em suas travessuras, em seus questionamentos, meninas e meninos da época e das décadas posteriores encontraram alternativas para se relacionarem com os diferentes tipos de opressão a que eram (e são) submetidas (os). Daí poder formar leitores e leitoras tão irrequietos e inconformados quanto ela. Emília é um eficaz e eficiente gancho ficcional, capaz de fisgar até os receptores mais ariscos.

Por si só, a boneca de macela, feita de trapos, redimensiona os polarizados e divorciados segmentos culturais, econômicos, sociais, enfim, com os quais se relaciona. Ela questiona tanto a cultura “popular”, quanto a “erudita”, relativizando seus limites e a importância que a tradição confere a cada uma.

Ela atravessa a “ordem natural das coisas” e vive o masculino, como se feminino fora. E vice-versa, quando inverte os papéis e assume o mando no casamento.

Ela exhibe as chagas sociais, brincando.

Essa boneca nos inverte, transpassa e atravessa.

Emília ri de nós até hoje e nos dá o imenso prazer de nos fazer rir de nossas próprias asneiras, representadas em sua ficcional e deliciosa insensatez.

Brinquedo, Emília joga com os padrões de comportamento, com as práticas culturais desde o início do novecentos brasileiro. Walter Benjamin não a conheceu, mas a definiu perfeitamente, quando definiu o brinquedo: ela é confronto.

Um saudável e feliz embate.

### **Referências Bibliográficas:**

- ALMEIDA, Jane Soares. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo/Campinas: Universidade Metodista de São Paulo/Autores Associados, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LOBATO, Monteiro. *D. Quixote das crianças*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANDRONI, Laura Constância. “A Estrutura do Poder em Lygia Bojunga Nunes”. In: \_\_\_\_\_ et alii. *Literatura infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p.11-25.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 1982.

## O IMAGINÁRIO DOS CONTOS INFANTIS NO ESPAÇO HOSPITALAR

Regina de Almeida Fonseca  
UFRJ

### RESUMO:

O trabalho apresenta, a partir de situações reais trazidas para o âmbito da investigação, a importância da imaginação e da fabulação, para crianças que se encontram no espaço hospitalar. Um estudo sobre o uso da Literatura Infantil e Juvenil como uma possível função co-terapêutica, através da contação de histórias, quando crianças internadas, ao interagirem com o texto, buscam soluções para seus conflitos e suas dores.

### PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Infantil; humanização hospitalar; contação de histórias; imaginário.

Há um costume muito bonito entre os aborígenes australianos: quando o arroz não está crescendo bem, as mulheres vão para os campos, ficam de cócoras e contam para o arrozal o mito da origem do arroz, sua verdadeira história. Então, o arroz fica sabendo por que ele está lá e se põe a crescer.

O primeiro dia... o primeiro desafio: – Eu ouço com os ouvidos, disse o pequeno Mauro quando me levantei para dar passagem à jovem doutora do atendimento da Emergência do Instituto de Pediatria e Puericultura do Hospital Escola da UFRJ. Imediatamente, voltei para a cadeira, ao lado do seu leito, com meu livro de histórias aberto e continuei contando a história do livro Marcelo, Marmelo e Martelo (ROCHA, Ruth). Mauro ouvia – e participava da história – sem uma lágrima, enquanto a jovem doutora retirava seu sangue para análise.

Encontrar um elo que explique claramente o encontro da leitura de contos infantis e contos de fadas com o imaginário infantil, assim como entender a real penetração dessas histórias em pequenos leitores hospitalizados e em situação de fragilidade, requer e merece um estudo aprofundado e consistente. Não nos atreveremos a encontrar este elo, mas pretendemos caminhar em sua direção.

Conhecer a Associação Viva e Deixe Viver, no ano de 2004, foi o primeiro passo nessa direção. Uma Associação que existe há dez anos, na cidade de São Paulo e que atualmente, também desenvolve seu projeto na cidade do Rio de Janeiro, e, através da leitura de livros infantis em hospitais, dedica-se a levar entretenimento, alegria e cultura para crianças hospitalizadas, com a participação e dedicação de voluntários contadores de histórias.

Qual é a real necessidade ou o real valor de se introduzir o livro infantil numa unidade hospitalar, através de leitura e contação de histórias infantis? Que tipo de diálogo acontece neste encontro?

### 1 – O espaço imaginário:

#### 1.1. Uma explosão de sentimentos: imaginário vs. mundo real.

A vida, freqüentemente desconcertante para a criança, durante o espaço da internação hospitalar torna-se ainda mais difícil de ser entendida. É, nesse momento, que ela necessita de ajuda para colocar ordem na sua casa interior, a fim de organizar seus sentimentos e entender o mundo hostil a sua volta. O Imaginário vem em seu auxílio.

#### 1.2. Medo: o companheiro do dia-a-dia.

Como a criança pode sentir-se segura, se enfrenta uma realidade que foge à sua compreensão e lhe causa sofrimento, dor, tristeza e medo? A criança é capturada por uma atmosfera de medo: medo da dor; medo do desconhecido; medo do abandono e talvez, o maior de todos: o medo da morte.

#### 1.3. Abre-sésamo: conquista de novos espaços.



Ao atribuir novas funções à literatura Infantil, acreditamos que ela pode oferecer à criança: prazer; estímulo à sua imaginação; ajuda para solucionar problemas e entendimento de suas emoções. Nesse sentido, o texto infantil literário pode ter aplicabilidade co-terapêutica. Ouvindo histórias, a criança também enfrenta seus medos, vive seus sonhos, cria seus personagens, decifra e explica seu mundo. A criança experimenta em si mesma outra possibilidade de existir...desbrava novos espaços.

#### 1.4. Contos de fada e contos maravilhosos: uma obra de arte do mundo imaginário.

Os textos de Nelly Novaes Coelho e Marie-Louise Von Franz nos ajudaram a entender a linguagem simbólica dos contos de fada e contos maravilhosos. Uma linguagem que se expressa por símbolos e se alimenta de mitos e arquétipos, que são sua matéria prima. Vamos procurar entender porque afetam tão profundamente na alma infantil e, por esta razão, são os preferidos dos nossos pequenos heróis internados.

## 2. O espaço hospitalar

O hospital abre as portas para o espaço imaginário?

Durante dezoito meses, duas vezes por semana, de duas a três horas por dia, contamos histórias, anotamos reações, tiramos fotos e observamos as expressões faciais e corporais. Tudo isso ocorreu numa interação inesquecível e muitas vezes incompreensível, mas sempre rica de envolvimento, respeito, esperança e aprendizado.

Para conseguirmos desenvolver nosso trabalho, pensarmos sobre ele e refletirmos sobre nossos questionamentos, utilizamos obras de autores que incluem vários vieses de pesquisa. Penetramos no portal do contador de histórias e ouvimos Regina Machado (2004: 21) perguntar: – O que acontece quando alguém conta uma história, que efeito é esse que une as pessoas numa experiência singular?

Segundo Regina Machado, a narração fala para cada pessoa e só para ela; não há outra pessoa, ela é todo o mundo, ela é a história.

Ouvimos Jacqueline Held que, de mãos dadas com o imaginário infantil, associa a literatura infantil à evolução psicológica e intelectual da criança. Conversamos com Bruno Bettelheim, que nos ajudou a compreender que, ao estimular a imaginação da criança, a estamos ajudando a desenvolver seu intelecto e a entender sua emoção, auxiliando na sua compreensão de mundo pois a criança identificada com o mundo imaginário sofre com os heróis, suas provas e atribulações, mas também, triunfa com ele.

A escritora Nelly Novaes Coelho nos mostrou, com delicadeza e suavidade, o mundo da literatura infantil. Ao ler seu livro *O Conto de Fadas*, fomos convidados a entrar no espaço dos símbolos, mitos e arquétipos. Continuamos em busca de novos entendimentos e encontramos Marie-Louise Von Franz, discípula de Jung, que nos fez caminhar no espaço do inconsciente, ao apresentar teorias sobre a origem, a natureza e a interpretação dos contos de fadas.

Outros autores contribuíram com textos que expressam sua natureza apaixonada pela obra de arte do mundo imaginário: os contos de fadas e contos maravilhosos. Mas foi nosso pequeno herói internado quem nos emocionou e nos ensinou que o espaço de magia, que permanece no inconsciente, contém todas as possibilidades positivas da vida. Ao nosso pequeno herói, dedicamos nosso trabalho.

## 3 – O espaço imaginário

### 3.1 – Uma explosão de sentimentos: imaginário vs. mundo real

Numa unidade hospitalar, o nosso pequeno herói é internado e inicia uma vivência que não faz nenhum sentido na construção do seu universo. Não se está muito longe de um pequeno ser confuso que vive um estado de tensão e espanto. A criança é obrigada a enfrentar seu sentimento de abandono, exacerbado pelo afastamento de pessoas queridas; seu medo, por vivenciar um espaço de

dor e insegurança; sua agressividade, como reação à falta de entendimento do que acontece à sua volta.

Bruno Bettelheim observa que a compreensão do significado da própria vida não é subitamente adquirida numa certa idade, esta realização é o resultado final de um longo desenvolvimento. Este significado desenvolve-se tão lentamente quanto nossos corpos e mentes, e se inicia nos primeiros contatos da criança com o mundo em que está inserida. Bettelheim (1980: 12) continua: (...) “a criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros” e o mundo que a rodeia.

Certamente a vida é freqüentemente desconcertante para a criança, ela necessita de informações claras e amorosas para obter mais possibilidades de se entender e de entender este mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Mesmo a criança que começa a dominar os códigos da linguagem, ainda permanece, por um longo tempo, percorrendo o caminho do entendimento e de significados, como aponta Terry Eagleton (2003: 229), quando cita Lacan:

Ao ganhar acesso à linguagem, a criança pequena inconscientemente aprende que um signo só tem significação porque se difere de outros signos, e aprende também que o signo pressupõe a ausência do objeto que significa. Nossa linguagem “substitui” os objetos: toda linguagem é, de certa maneira, “metafórica”, porque se coloca em lugar da posse direta, sem palavras, do próprio objeto.

Nosso pequeno herói, nesse mundo de signos, símbolos e códigos, que ainda não aprendeu a decifrar, fica totalmente imerso em sentimentos estranhos e indecifráveis: dor, solidão, medo, abandono. Encontra-se perdido, totalmente perdido, no mundo de significados, palavras e sentimentos. O espaço exterior não o protege e o ameaça. Inimaginável imaginar: um pequeno ser que, vivendo um processo de expansão, liberdade e explosão de crescimento, de repente encontra-se ali encolhido e, muitas vezes, imobilizado num leito hospitalar. Aparelhos e sons estranhos, palavras ditas e repetidas não fazem parte do seu vocabulário. Seu universo, antes colorido e pronto para ser descoberto, torna-se, do dia para a noite, branco e repetitivo. A dor, o medo e a insegurança começam a fazer parte do seu dia-a-dia. O mundo à sua volta é hostil.

Hoje em dia, sabe-se que é possível reduzir os efeitos negativos dessa experiência traumática, e não mais são feitas associações do processo de internação hospitalar com a vivência de uma grande catástrofe. Deve-se, entretanto, buscar, com empenho, concentrar-se em aperfeiçoar medidas concretas que permitam a sublimação dessa experiência que, apesar de tudo, continua a ser parte da vida de um grande número de crianças e adolescentes.

Gabriel ouvia com atenção a história da Máquina Maluca, quando me pediu para sair da sua frente. Ele queria “assistir” ao procedimento médico que estava sendo feito no pequeno Rafael no leito ao lado. “Uma punção lombar”, explicou-me quando perguntei o que ele queria ver. Era o mundo que se apresentava naquele momento... uma punção lombar. Voltamos ao livro e terminamos a história. Quando nos despedimos, naquela manhã de sol forte, esperava realmente não mais revê-lo. Fiquei feliz, Gabriel irradiava felicidade. Estava livre do leito, dos fios e dos aparelhos ligados ao seu corpo.

Quinta-feira, dia de contar história. Enfermaria F lotada de pequenos pacientes. A primeira criança que me chamou atenção foi ele: Gabriel. Caminhei em sua direção esperando encontrá-lo triste e choroso, mas estava bem e sorriu quando me viu. Chamou-me para dizer que estava de volta – como se estar internado fizesse parte da sua rotina – e pediu para eu contar histórias. Lembrei que tinha guardado na minha sacola alguns livros novos e os ofereci. Gabriel olhou, olhou e pediu para eu contar a história da Tixa, a lagartixa. Livro contado e recontado ...

– Como assim, reclamei brincando. Eu saio correndo atrás de livros novos, novas histórias e você quer ouvir novamente a história da Tixa?

Gabriel olhou-me com seriedade e respondeu:

– Eu gosto quando ela encontra o quadro do amor...

Enquanto ouvia o conto da pequena lagartixa, Gabriel parecia experimentar valores humanos fundamentais como a beleza, o encontro, o amor e a possibilidade simbólica ou real de se sentir amado. Gabriel precisava acreditar nessas possibilidades para continuar sonhando, vivendo e lutando pela sua cura. Tudo isso permanecia vivo em algum lugar dentro dele. Um pequeno conto

podia estar ajudando a enfrentar o medo, a insegurança, aflorando sentimentos que o estariam auxiliando a ultrapassar outra etapa do seu tratamento? Onde localizar dentro daquele pequeno ser, que retornava mais uma vez ao ambiente hospitalar, esta necessidade de um encontro amoroso, uma referência, um recordar (re-cordar, trazer de novo ao coração)?

Eliane Yunes e Glória Pondé (1998) escrevem sobre o discurso literário e apontam o caminho para um melhor entendimento:

O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetua a catarse e promove um ensaio geral da vida.

Nesse sentido, o uso da literatura infantil, numa unidade hospitalar, pode oferecer sugestões de caráter simbólico? A criança identificada com o texto pode extrair significados diferentes, dependendo do seu interesse e das necessidades do momento?

Certamente, através das histórias infantis, a criança pode enfrentar seus medos, viver seus sonhos, criar seus personagens e ser ajudada, a decifrar e explicar seu mundo, pois experimenta, em si mesma, outras possibilidades de existir. Não se trata de fugir da realidade nem de buscar refugio no sonho, criando fantasias para viver; ao contrário, a criança parece utilizar os contos infantis para experimentar todos os seus sentimentos que, no momento da internação, estão confusos e fazem incríveis e inexplicáveis combinações: amor/medo; coragem/tristeza, etc. Ela consegue viajar com segurança por mundos estranhos e fantásticos, muitas vezes fantasmagóricos, e experimentar novas possibilidades do seu ser, na certeza de estar protegida pela “capa protetora” do mundo do “faz-de-conta”.

Para todos os pequenos leitores, é sempre uma surpresa o fato de um livro possibilitar uma viagem fantástica, onde tudo se esconde e se revela. Com o diálogo que se estabelece, o livro alegre, assusta, engendra novas obras, torna-se alma de grandes decisões, incita novas ações, oferece soluções, etc. Em suma, nosso pequeno ouvinte dá-lhe o sopro de vida e mantém com ele um diálogo comovente, sem máscaras ou filtros.

### 3.2 – MEDO: seu companheiro do dia-a-dia

Tem-se como assertiva que a criança, ao realizar tanto uma leitura de um livro como ouvir uma história, não passa apenas o olhar pela página impressa ou ouve a história com atenção e curiosidade. Ela se aventura no desvendamento do código escrito: Código Secreto.

A criança internada precisa lembrar, ser lembrada e relembrar constantemente do seu enorme mundo de possibilidades. Personagens do mundo imaginário, nesse momento, vêm em seu auxílio para ajudá-la a enfrentar o seu “cruel inimigo”: o medo da morte.

Começamos a observar que as histórias que envolvem a criança numa atmosfera de medo e tensão são constantemente escolhidas por ela. A criança internada, ao vivenciar o espaço do medo nos contos infantis, encontra ajuda para enfrentar seu real sentimento de medo. A literatura infantil vem em seu auxílio e se apresenta repleta de significados e recursos necessários para ajudá-la a passar por essa experiência e, muitas vezes, sair fortalecida do embate. O mundo da literatura infantil pode, então, mobilizar a expansão do medo como forma de expandir o enfrentamento: a coragem.

Bruno Bettelheim (1980: 13) afirma:

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Enquanto matam gigantes e lobos que ameaçam suas vidas, matam bruxas malvadas que os condenam a ficarem imobilizados em ‘cárceres privados’, nossos pequenos heróis podem voltar a sonhar em ser livres, saudáveis e felizes.

Sobrevivência, luta, guerra, batalha, medo, florestas escuras, feras, bruxas, maçãs envenenadas, morte, heróis e super-heróis; nesse campo sangrento e confuso, buscam e brigam pela Vida... Suas Vidas!

O sociólogo Joost A.M.Merloo, que pesquisou a sociologia do horror em situações de guerra, afirma que deixar-se impactar pelo medo, ao ler livros ou assistir a filmes de terror, treina nossas defesas e ativa nossa busca de antídoto para expectativas misteriosas e desconhecidas: o espaço do medo. Inconscientemente, a criança sabe disso: quer ouvir histórias de mistério, sentir medo, “viver” os mais terríveis combates, brigar com os mais terríveis inimigos, pois tem certeza que, após o embate, sairá mais fortalecida para o próximo enfrentamento e encontrar o caminho de volta para casa.

Era com alegria que ele me recebia todas as quintas-feiras. Seu cantinho na enfermaria era colorido por diversos personagens de histórias e contos de fadas, desenhados com capricho. Esperava com certa dose de ansiedade a chegada de novos desenhos para colorir, mas não aceitava o convite para ouvir histórias.

Quinta-feira, dia de contar histórias. Edivaldo, quando me viu chegar, me chamou com aceno de mão:

– Quero dois desenhos e duas histórias!

– Como assim? Perguntei para confirmar se tinha entendido corretamente. Você quer dois desenhos e também quer ouvir duas histórias?

Edivaldo me respondeu meio encabulado:

– Sim! E, logo em seguida, pediu-me os livros porque ele queria escolher a história: Joãozinho Pé de Feijão.

Alguns brinquedos espalhados pela sua cama foram rapidamente colocados de lado e Edivaldo se preparou para ouvir a história de um menino que vence um gigante. E, pela primeira vez, pude perceber a aguda penetração de um conto no imaginário de uma criança.

Edivaldo viveu intensamente cada passagem da aventura de Joãozinho: subiu rapidamente pelo pé de feijão... entrou por baixo da porta na casa do gigante... correu para se salvar... e com coragem cortou o pé de feijão... matando o gigante que o ameaçava. Ao se dar conta que o conto terminara, voltou a ficar encabulado, parecia cansado e feliz: tinha derrotado um Gigante!!

A “realidade” havia voltado àquela enfermaria...

Nas duas quintas-feiras seguintes, Joãozinho Pé de Feijão tinha que me acompanhar à enfermaria (F). Edivaldo lá estava esperando para ouvir novamente a sua história. Na última quinta-feira não mais o encontrei... que bom, Edivaldo voltou para casa!

Uma das pesquisadoras que se dedicou a encontrar o elo entre o espaço real e o espaço imaginário dos contos de fadas, Marie-Louise Von Franz, faz a seguinte colocação, ao explicar a função do herói como restaurador de uma situação sadia consciente:

Quando se ouve um mito heróico, pode haver identificação com o herói e ser-se contaminado pelo humor do herói... Isto é a razão por que as histórias de heróis (mesmo os pequenos heróis fracos e tolos) constituem uma necessidade vital em condições difíceis da vida. Se você retoma o seu mito-heróico, então você pode viver. Ele dá as razões de se viver e ao mesmo tempo restaura a coragem. (VON FRANZ,2005: 74).

E continua:

Quando se contam histórias de fada para as crianças, elas se identificam ingênua e imediatamente e captam toda a atmosfera e sentimento que a história contém. Isso funciona exatamente como deveria ser; o conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida.

Bruno Bettelheim (1980: 17) observa: “Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela.”

Foi importante observar a expressão facial e postural do pequeno Edivaldo nos dias em que sua história foi contada. Uma vez que os estados afetivos encontram no tônus e na plástica gestual seu canal mais transparente de expressão. Essa linguagem silenciosa, mas presente no corpo, que

Henry Wallon (1971) chamou de motricidade expressiva, deve ser considerada e observada cuidadosamente, pois ela nos informa a real penetração do conto. A percepção do real ou do imaginário também está intimamente ligada à função tônica: o corpo inteiro adota a posição mais adequada de acordo com esta percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, de acordo com as sensações experimentadas em cada momento.

Em algumas situações, a criança recorre ao gesto para expressar seu pensamento. Muitas vezes, para tornar presente uma idéia, ela precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal – o gesto precede a palavra. A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular.

Momentos de tensão e distensão ajudam a criança a viver intensamente a história que lhe está sendo contada, criando um espaço de vivências e conhecimentos. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores. Com o fortalecimento das funções intelectuais, reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva.

Estudos realizados por Wallon (1971), com crianças entre 6 e 9 anos, mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior. Suas idéias são lineares e se misturam – ocasionando um conflito permanente entre dois mundos, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, cheio de símbolos, códigos, valores sociais e culturais, conflitos, medo e dor. Nesse conflito entre situações antagônicas, ganha sempre a criança, quando recebe ajuda para enfrentá-lo. Nas soluções desses confrontos, a inteligência evolui e os sentimentos se organizam.

Henri Wallon diz que o sincretismo (mistura de idéias num mesmo plano), bastante comum nessa fase, é o fator determinante para o desenvolvimento intelectual e soluções de conflitos, estabelecendo-se, assim, um ciclo constante de boas e novas descobertas. Esse sincretismo observado e estudado por Wallon poderá servir, como futura base de pesquisa, para melhor entender o alcance do envolvimento dos contos infantis no espaço hospitalar.

Edivaldo, nesse viés de pesquisa, deve ter encontrado, no conto maravilhoso Joãozinho Pé de Feijão, situações imaginárias compensadoras para superar suas dificuldades transitórias, e procurado, nessas vivências, através do conto, o equilíbrio necessário para ultrapassar o delicado momento que estava vivenciando.

Nesse momento, podemos constatar a ocorrência de um vaivém constante no mundo infantil: do real para o imaginário e do imaginário para o real. De fato, os contos infantis podem auxiliar a criança a dosar a abordagem de certas realidades que aparecem, freqüentemente, durante toda a fase de crescimento e, principalmente, numa situação que envolva uma internação hospitalar, ajudando-a, assim, na superação das dificuldades de forma progressiva, proporcional à sua força e resistência.

### 3.3 – Abre-sésamo: conquista de novos espaços.

O texto escrito direcionado à criança pode produzir emoções e apaziguá-las. Atualmente, concebe-se a viabilidade de se atribuir funções à Literatura. Não uma função única, como dar prazer, mas funções simultâneas: dar prazer; estimular a imaginação; ajudar a desenvolver o intelecto e a tornar claras as emoções; ajudar a apaziguar ansiedades e incentivar aspirações; incitar a busca de identificação das dificuldades do texto e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para elas. Pode-se, ainda, incluir o texto infantil literário como fonte de questionamentos e aprendizagem.

Mais ainda: o texto infantil pode ter uma aplicabilidade co-terapêutica, ajudando a criança a recuperar o necessário equilíbrio mental, ao se valer da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego); da projeção (quando a dor percebida pelo ego é empurrada para o exterior); da introspecção, em que a reflexão pode favorecer a compensação – o imaginário pode suprimir o real.

Como diz Bettelheim (1980: 14): “o conto de fadas é o espelho no qual nos reconhecemos com nossos problemas eternos e com propostas de soluções que só podem ser elaboradas na imaginação.”

Dessa forma, a leitura implica uma interpretação segundo a qual ela pode ser em si mesma uma co-terapia, posto que, baseada no pleno exercício da liberdade, ela pode acolher os mais diversos sentidos do texto e favorecer as mais diversas vivências imaginárias. Nesse sentido, a criança rejeita o que lhe desgosta e valoriza o que lhe dá prazer; dando vida e movimento às palavras, contesta ou aceita o que é proposto no texto ou na história, busca novas soluções e interage com o texto.

Vários autores, para explicarem o verdadeiro entrelaçamento da Psicanálise com a Literatura, desenvolveram trabalhos e pesquisas à procura do “abre-sésamo”. Alguns deles enfocaram os fins co-terapêuticos.

Caroline Shrodes, em 1943, iniciou estudos sobre a aplicação da literatura com fins terapêuticos e baseou seus estudos na teoria psicanalítica de Freud.

Lonsdale (1992) refere-se à terapia de leitura imaginativa, que compreende a identificação com uma personagem, a projeção, a introspecção e a catarse.

Clarice Caldin (2001) enfoca a leitura como função terapêutica: a catarse, o humor, a identificação, a introjeção, a projeção e a introspecção.

Conseqüentemente, a criança, principalmente a que está vivendo em uma situação de estresse, identifica-se com os personagens da história, contada ou lida, e se sente incentivada pela possibilidade, conforme Clarice Cladin (2001), de “mudança de direção da trajetória inicial da sua história”. Dessa forma, os personagens, as situações, os conflitos e as soluções das histórias infantis, podem permitir, à criança, identificações literárias construídas a partir da identidade e da intensidade narrativa que circulam no texto.

#### 3.4. Contos de fada e contos maravilhosos: uma obra de arte do mundo imaginário

O universo da literatura maravilhosa que levamos às crianças hospitalizadas está visceralmente ligado ao mundo mágico dos símbolos, mitos e arquétipos, segundo afirmação de Nelly Novaes Coelho (2003: 85)

Portanto, para compreender melhor a natureza dessa literatura, é preciso entender a natureza da matéria-prima (mitos e arquétipos) que a alimenta e da linguagem (símbolos) que a expressa e a torna comunicável.

*No texto da escritora Nelly Novaes Coelho (2003: 94) encontramos a ajuda para entender a visão literária dos conceitos de mitos, arquétipos e símbolos:*

Foi pela transformação dos mitos e arquétipos em linguagem simbólica, pois sem eles não existiriam, que a Sabedoria da vida neles contida pôde se difundir por todo o mundo, transformada em contos (de fada ou maravilhoso), em novelas de cavalaria, lais, romances, cantigas... Em nossos tempos, tais mitos e arquétipos continuam engendrando a verdadeira literatura, por intermédio de novas linguagens simbólicas. Os tempos mudam, mas a condição humana continua a mesma. A Linguagem simbólica é, pois, a mediadora entre o espaço imaginário (do Inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que a vida se cumpre.

Embora alguns autores afirmem com veemência que estimular a criança a viver o fantástico, através de brincadeiras ou histórias, reprimirá a construção do real, muitos estudiosos do assunto acreditam que é exatamente no atrito da razão e da imaginação que a criança vai, pouco a pouco, aprendendo a transitar com inteligência e segurança entre esses dois mundos.

Voltamos a pensar em Clarisse Caldin (2001), quando, ao localizar na literatura componentes co-terapêuticos, defende a idéia de terapia por meio de textos literários, assim como em Marie-Louise von Franz (2005: 35), quando, ao enfatizar o estudo dos contos de fada como essencial para delinear a “base humana universal”, afirma que “a linguagem dos contos de fada parece ser a linguagem internacional de toda a espécie humana – de idades, raças e culturas.” Exagero?

Contudo, são as palavras de Jacqueline Held (1980: 99) que relembram a delicadeza do momento, e questionam quando e como se deve fazer a iniciação ao fantástico:

Iniciação que supõe, certamente dosagem e equilíbrio sempre delicados, subjetivos, relativos ao mesmo tempo a tal situação e a tal criança, e perpetuamente questionados pelo acaso das circunstâncias. Iniciação

necessária, no entanto. E é exatamente esse papel que preenche – entre outros, no plano da linguagem – o conto, quer seja antigo, quer moderno.

Todas as obras literárias, aí incluídos os contos maravilhosos, apresentam um subtexto – um texto que está inserido nela, visível em certos pontos “sintomáticos” de ambigüidade, evasão ou ênfase exagerada, e a criança, ouvinte ou leitora atenta, é capaz de fazer esta leitura, mesmo que não esteja escrito no texto.

Esse subtexto, nos contos de fadas, pode estar mais aparente pela própria construção da história, mas inevitavelmente será “lido” pela criança com o seu entendimento e suas necessidades. Viu-se na apresentação do trabalho que nossos pequenos heróis “usam” as histórias, que se fazem necessárias naquele momento de enfrentamento, de uma maneira pessoal.

Terry Eagleton (2003: 246) nos oferece a seguinte explicação quando explica sua visão psicanalítica dos contos de fadas:

As intuições da obra, como ocorre com todos os inscitos, estão profundamente relacionadas com sua cegueira: aquilo que ela não diz, e como não o diz, pode ser tão importante quanto o que diz; e o que parece estar ausente, ser marginal ou ambivalente a respeito dela, pode constituir uma chave mestra para as suas significações.

Pode-se observar o “trabalho” do texto e subtexto “agindo” na criança: um jogo mútuo de fantasias inconscientes e de defesas conscientes contra ela. Nos contos de fadas, ainda segundo Terry Eagleton (2003: 251), a criança parece penetrar nesse mundo, vivê-lo e transformá-lo em algo que a ajude a transformar sua realidade: uma “influência tranqüilizadora”.

Nos contos de fadas e nos contos maravilhosos, encontramos os primeiros elos de uma literatura que fala, toca, mexe, brinca com e em todos os símbolos do inconsciente individual e coletivo. Um imaginário que passeia por todas as civilizações, por todos os tempos. O Espaço Humano!

Nesse sentido, os contos de fadas podem dar significado e entendimento às dores, angústias e medos que a criança vivencia na infância, principalmente quando se encontra internada numa unidade hospitalar. O mundo real pouco tem a oferecer para ajudar nosso pequeno herói a enfrentar a situação em que se encontra.

Quase sempre e de forma inconsciente, a identificação com um personagem permite a criança vivenciar situações na vida real, por vezes quase impossíveis, e, é no “faz-de-conta” que a criança pode vivenciar uma variedade de ações que estão muito além de seus limites de compreensão e de suas próprias capacidades.

A literatura infantil surge na vida da criança juntamente com sua capacidade de imaginar, de transcender o real e construir um mundo simbolicamente possível. A criança vivencia este novo mundo de possibilidades, extraídos dos contos infantis, e retorna ao real mais enriquecida, com novas associações e capacidade de novos enfrentamentos. É a capacidade libertadora do texto literário!

Quando privadas da interação com seu grupo social, crianças portadoras, ainda que momentaneamente, de necessidades especiais (como é o caso das crianças hospitalizadas) são impedidas de ter acesso à construção de conhecimentos e de constituir sua própria subjetividade.

Dessa forma a leitura ou a contação de histórias se configura como um enfrentamento contra todas as contingências da vida e, pode-se dizer que cada leitura é um ato de resistência à doença e à fragilidade em que se encontra a criança internada.

Buscar compreender o papel do contador de histórias e da literatura infantil nos espaços hospitalares norteou a questão central do nosso trabalho: a introdução do livro infantil pode contribuir para que a criança, ao ter que passar por um processo de internação, receba da Literatura infantil um espaço onde ela possa buscar ajuda e encontrar um entendimento do que se passa a sua volta.

#### **4 – O espaço hospitalar:**

Profissionais da área médica apontam que as prioridades num hospital costumam ser outras, que não o lúdico. Sem dúvida, não se trata aqui de comparar competências ou necessidades, mas sim reconhecer que, ao oferecermos um trabalho que envolve a criança no espaço imaginário dos contos infantis, acreditamos estar participando do processo co-terapêutico. Por essa ótica, percebe-se a dificuldade de alguns profissionais de saúde de aceitarem ações que envolvam outros tipos de conhecimento e abordagem, fora do domínio da área médica.

Atualmente, vários hospitais, tanto da área pública, quanto da área particular, estão atentos e em busca de projetos que priorizem programas de Humanização Hospitalar, um grande passo para futuras pesquisas.

A necessidade de formar uma equipe qualificada para desenvolver o trabalho de contação de histórias, tanto na conduta com a criança quanto na escolha de literatura adequada, nos faz pensar que embora pareça simples, é um trabalho que requer preparo, dedicação e principalmente, persistência.

É importante constatar que, ao conferirmos à literatura infantil o status de instrumento co-terapêutico nas ações de saúde, estamos oferecendo a equipe multidisciplinar um novo olhar sobre um precioso instrumento de ajuda ao arsenal terapêutico do hospital.

Esse olhar se faz necessário para a construção de novos conhecimentos multidisciplinares que possibilitem uma abordagem mais efetiva do espaço da humanização hospitalar, contemplando a valorização da sua dimensão simbólica.

Com a ajuda do livro infantil, abrimos portas para o espaço imaginário. E, neste espaço mágico, marcamos vários encontros como os nossos pequenos heróis internados. Observamos que o período de hospitalização também pode ser um tempo de aprendizagem que ocorre quando você desperta o interesse da criança. A criança cria, ajudada pela vivência do imaginário, estratégias de sobrevivência mesmo vivendo terríveis desafios físicos impostos pela hospitalização.

Descobrimos que a contação de histórias infantis estimula não somente o intelecto, mas principalmente as emoções e permite a diminuição do medo e da ansiedade, enquanto nosso pequeno herói transita em espaços que fogem à sua compreensão.

Observamos a incrível capacidade libertadora do texto literário em diversas ocasiões em que a identificação com um personagem permitiu à criança internada, vivenciar situações por vezes impossíveis de serem vividas na vida real.

Confirmamos que os contos maravilhosos e os contos de fadas exercem uma atração especial, pois oferecem possibilidades de vitórias sobre obstáculos quase intransponíveis, e apresentam esperanças futuras ao apresentar, quase sempre, um final feliz.

Ao procurar ajuda para decifrar gestos, olhares, desenhos e expressões corporais dos nossos pequenos heróis encontramos na teoria da emoção do médico francês Henri Wallon (1879-1962) um espaço precioso de conhecimento para compreender esses sinais. Estudo que requer um aprofundamento e busca de novas fontes de pesquisas.

Ao caminhar na busca do entendimento da força do imaginário encontramos novas funções para o texto literário e o vimos como fonte de questionamentos e aprendizagens: um tesouro precioso. Emocionamos-nos ao observar nossos pequenos heróis internados interagindo com o texto, em busca de soluções para seus conflitos; suas dores; suas inquietações e seus medos.

ERA UMA VEZ... ouvindo histórias as crianças hospitalizadas nos contam em silêncio, em gestos e, também em palavras, seus medos, suas angústias, assim como suas superações e seus sonhos. Convidaram-nos para entrar em seu mundo imaginário e ficamos totalmente capturados pela ação, beleza e a força dos pequenos e preciosos contos infantis atuando no espaço imaginário.

Não poderíamos finalizar este trabalho sem agradecer a toda a equipe médica e multidisciplinar do IPPMG/UFRJ que soube acolher os contadores de histórias, vencendo toda a desconfiança dos primeiros encontros.

### **Referências Bibliográficas**

- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.  
BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.



- CALDIN, Clarice Fortkamp. *Biblioterapia para crianças internadas no Hospital Universitário da UFSC: uma experiência*. Encontros Bibli.n.14, out. 2002. Disponível em [www.encontros-bibli.ufsc.br](http://www.encontros-bibli.ufsc.br).
- COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna 2005
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.
- LEITE, Ricardo. *Tixa, a lagartixa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. *Ler e crescer*. Palestra proferida em Havana, Cuba, 2004. Disponível em <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/convidado22.htm>.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- RAMOS, Ana Claudia. *Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006
- VON FRANZ, Marie-Louise. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 2005.
- WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

## CRIANÇAS, ESCRITORAS E LIVROS NO BRASIL: PENSARES

Rosa Maria de Carvalho Gens  
UFRJ

### RESUMO:

O trabalho apresenta determinadas considerações a partir de textos de autoria feminina destinados a crianças, no Brasil. Comenta fases da produção literária para a infância no país, ao abordar textos de diferentes momentos e suas especificidades. Desenvolve questões relativas ao lugar das escritoras no panorama da literatura para crianças, além de refletir sobre problemas de gênero e seus desdobramentos na produção e circulação de obras destinadas a crianças.

### PALAVRAS-CHAVE:

Literatura infantil; autoria feminina; ficção brasileira; questões de gênero.

Falar de literatura destinada a crianças exhibe, desde o início, um problema de legitimação. Cite-se que a literatura é adjetivada como infantil, partindo do receptor e não de sua especificidade, o que já denota um comportamento outro frente a essa produção. A literatura adjetivada como infantil parece ter uma representação pequena frente à crítica literária, como se tamanho fosse documento, e os textos precisassem atingir determinada estatura para que fossem reconhecidos como literatura.

Assim, a produção literária destinada a crianças ocupou (e chega a dizer que ainda ocupa), ao longo do tempo, um lugar à parte na avaliação da crítica literária. Normalmente, o olhar que se tem face às obras infantis encontra-se ligado ao objetivo de que se revestem, seja o de desenvolver a capacidade de leitura ou o de sublinhar determinados comportamentos a serem adquiridos pelos leitores. Assim, o texto não é visto em sua especificidade, mas sempre em uma relação de intenção, marcada, é claro, por aspectos contextuais e pela situação. É sempre um texto “para que serve”, e não um texto “como é”.

Se a crítica revela uma posição de desconfiança ao tratar de obras escritas para crianças, a pesquisa nesse campo de atuação requer cuidado e atenção. Trata-se, em um primeiro momento, de ler o que existe por trás das palavras dos críticos e do movimento de perpetuação (ou não) dos textos. Quando se trata de produções de mulher, a tarefa reveste-se de dupla dificuldade: as obras não se encontram marcadas apenas pelo destinatário, mas também pela autoria, à margem. Relegadas a planos segundos, crianças e mulheres partilham do sentido de minorias, e de estarem descentradas quanto a modos de produção e de consumo. Resvalam para margens e beiras, quando se trata do discurso acadêmico, sem receberem preocupações condizentes com o seu lugar e papel.

A literatura infantil é marcada pela produção de autoria feminina, o que não é difícil de entender, se pensarmos na proximidade entre crianças e mulheres, sejam estas mães, criadas, amas de leite, babás e, mais recentemente, instrutoras de creches. A tarefa de cuidado das crianças sempre esteve destinada a mulheres, e, dentro deste percurso, narrar histórias torna-se uma maneira de seduzir, encantar, prender a atenção, e, por fim, de educar. Neste início de século XXI, vemos alguns exemplos masculinos de cuidados com crianças. Ainda alguns.

A ordem é mesmo outra, se atentarmos para objetivos revelados em introduções, prólogos e cartas que acompanhavam obras para crianças. Intenções marcadas pelo desejo de acompanhar e educar são freqüentes em obras inaugurais da literatura destinada à infância. Questões relativas à cultura infantil e sua aproximação com a pedagogia cultural tornam-se necessárias para o maior conhecimento do campo de observação da maneira como se constrói (ou construía) a figura da criança na literatura a ela destinada.

Notadamente, a criança é uma construção social, e sua imagem tende a mudar sempre que se colocam mudanças sociais mais abrangentes. Numa visão básica, a infância tradicional perdurou de 1850 a 1950, período em que se tentou preservar as crianças dos perigos do mundo adulto e retirá-la do universo de trabalho. Com a idéia de família moderna consolidada ao final do século XIX, o espaço para a criança estava assegurado, e cabia aos pais a tarefa de protegê-la, assegurando seu

bem-estar com disciplina e carinho. Datam dessa época as primeiras produções literárias para a infância com assinatura de brasileiros.

A intenção moralizante marca-se fortemente nas primeiras produções brasileiras destinadas ao público infantil. Chamemos este início de primeira fase da literatura infantil brasileira. De um lado, apresentam-se contos folclóricos, reescritos; de outro, contos de fadas. Ao final do século XIX, forte é a corrente positivista que deseja a condução de comportamentos e a literatura destinada a crianças torna-se excelente veículo para marcar os contornos dos comportamentos desejados. Tratava-se, nessa primeira leva de livros infantis que podem ser considerados como brasileiros, de produzir perfis de crianças que se adaptassem ao padrão almejado. Assim, a ênfase recaía em formar comportamentos condizentes com o que se entendia por criança. O escopo das obras situa-se na função de educar, harmonizando-se com a tarefa de educadoras que cabia às mulheres. Seres que educam e outros que existem no mundo para serem educados – estava feita a dobradinha que vai permitir o desenvolvimento de uma imagem de escritora ligada ao público infantil. E, afinal, qual o papel dessas narrativas – como produto e como consumo – no processo de “tornar-se mulher”?

A Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) cabe posição de destaque nesse desbravar do público infantil. A escritora publica *Contos infantis*, em parceria com a irmã, Adelina Lopes Vieira, em 1886. Cabe ressaltar que as histórias da literatura brasileira trazem o nome de Figueiredo Pimentel como o iniciador da literatura infantil Brasileira, embora sua obra *Contos da Carochinha* tenha sido publicada em 1894. Os *Contos infantis* compõem-se de cinquenta e oito textos, alternando-se prosa, de autoria de Júlia Lopes; e poemas, de responsabilidade de Adelina Lopes Vieira ou traduzidos por ela. No prólogo à segunda edição, assinado pelas autoras, encontra-se o protocolo de leitura, que estabelece de saída o caráter moral: “Os Contos Infantis são umas narrações singelas, em que procuramos fazer sentir aos pequeninos paixões boas, levando-os com amenidade de história a história.”(p. 5). É marcada, portanto, a idéia de singeleza e simplicidade na confecção narrativa, bem como o tom ameno que deve percorrer os textos. No entanto, para leitores posteriores, não se acham muito apreensíveis tais traços, desejados pelas autoras e que devem configurar um modelo de leitura. Pelas narrativas passam meninas pobres, mas honestas e dignas, pombinhos mansos, burrinhos trabalhadores e pacientes, mães carinhosas, mas também crianças cruéis com animais, que recebem castigo, muito longe do tom ameno a ser perseguido. As narrativas são plasmadas por linguagem de clave bastante culta, com escolha lexical refinada. Afinal, o destinatário – a criança – deve ser alvo de enriquecimento vocabular, e não pode ser esquecido o espaço em que a leitura provavelmente se daria – a escola. Os *Contos infantis* foram adotados em escolas primárias do país, alavancados por solicitações feitas pelo marido-acadêmico de D. Júlia, Filinto de Almeida. Na época, escola e família se unem na tarefa de produzir indivíduos auto-regulados que se adaptem à estrutura social dominante. A “educação moral e estética” (p. 6) ressaltada pelas autoras na introdução à obra e ao longo dos textos visa, portanto, a encaixar, através da disseminação de hábitos, valores e de estruturas de linguagem, a infância na sociedade.

As narrativas e poemas tratam de erigir modos de agir, pensar e sentir. Na maior parte dos textos, personagens-crianças encontram-se em situações nas quais devem se comportar de acordo com as virtudes. Para que a virtude sobressaia, as crianças aparecem, em um primeiro momento, como criaturas cruéis, para que depois o contraste se faça de maneira mais visível. No caminho da ideologia burguesa de conduta, nada fica sem efeito nas páginas destinadas aos infantes. Dessa maneira, as personagens são capazes de maltratar animais, destruir a natureza, rir de deficiências, destruir violoncelos. A essas aberturas textuais, seguem-se trechos em que recebem lições e tornam-se dóceis. Contribuem também para o enquadramento de um campo de delimitação da conduta infantil personagens adultas, bem como animais e objetos que se personificam. Mães elucidam o caminho a ser seguido pelas crianças, cobrindo-as de beijos e carinhos. Afinal, a figura materna serve de paisagem à situação de contar: “Ouvi, atentos, pois, de quando em quando,/os *Contos Infantis*, no regaço materno recostando/as cabeças gentis.” (p. 10)

O sentimento, artifício discursivo para a criação, encaminha a matriz das narrativas que, por sua vez, responde a uma condução de sentido produzida pela ordenação social. As situações apresentadas pelos textos reproduzem-se, assim como as figuras de mulheres serializam-se.

Plasmados na repetição e na dimensão do sentimento, os significados dos textos terminam por cristalizar conceitos. Questionários procedem vários textos, delimitando a maneira como os textos devem ser consumidos, e neles ressalta-se a condução de virtudes.

Júlia Lopes de Almeida, em 1917, lança outra obra destinada a crianças – *Era uma vez...* A narrativa centraliza-se em uma princesa mesquinha, “cheia de vontades imperiosas”, de quem todos eram escravos. A personagem, no entanto, não consegue ver o mundo, permanecendo cega para a realidade circundante. A verdade do mundo será revelada à princesa por três cegos, corroborando a eficácia dos olhos da alma, e não dos reais. Os cegos, que aparentemente não vêem, trabalham com a falta de sentimento e da princesa têm compaixão. Uma fada, afinal, lhe permite enxergar, através do sonho. Enfim, o que faltava à princesa era imaginação. O narrador, dentro da arquitetura textual, traça um discurso paralelo, pleno de possibilidades: “Mas a Princesa não tinha espírito para agradecer àquele lavrador o conforto e o gozo que ele lhe dava.” (p. 14), “Se fosse humanitária, perceberia a Princesa que exatamente para cegos se devem cultivar as flores que têm aroma...” (p. 14) Assim, para Júlia Lopes de Almeida, não bastava a imaginação e a fantasia para o mundo infantil. Era necessário fechar o sentido, imprimir de forma bem clara o ensinamento, para que os leitores se convencessem da eficácia. Sobretudo, a escritora acreditava na missão de educar, com a nítida firmeza de que através dela o país se desenvolveria. O procedimento traz a dimensão da época, de nítida diretriz desenvolvimentista, enfatizando-se na concepção do mundo infantil como um degrau para o adulto. Não é de estranhar, portanto, que figuras esquemáticas preencham os perfis desejados para mulheres e crianças, delineadas pelo sentimento forte e pelo despertar da comoção. A inscrição ideológica é forte e não deixa margem a questionamentos, tratando de delinear perfis comportamentais rígidos.

Um outro exemplo de literatura destinada ao público infantil produzida por pena feminina é a obra *Lendas Brasileiras*; coleção de vinte e sete contos para crianças da escritora Carmen Dolores, ou melhor, Emília Moncorvo Bandeira de Mello, que nasceu no Rio de Janeiro, em 1852, e morreu em 1911. Começou a publicar textos em jornais por diletantismo e após, por necessidades econômicas, passou a escrever para sobreviver, colaborando em jornais e revistas. Ilustradas por Julião Machado, lendas do folclore, como “O macaco e o moleque de alcatrão”, ganham cores e vida através da escritora. A inflexão é brasileira e a agilidade da narrativa traça os contornos de figuras que brotam do folclore e da literatura popular. Determinadas marcas dessa espécie de textos podem ser encontradas na obra, como a figura da mulher como portadora de sabedoria (“O cágado e a fruta”) e a falta de harmonia entre a beleza e a pobreza (“Existia há tempos uma moça muito bonita, mas tão pobre, que passava necessidades e privações” – “O casamento da moça”). É interessante notar que, em meio a lendas do folclore brasileiro, aparecem narrativas do cotidiano, espécie de histórias de moralidades. Dentro dessa esfera, predomina a idéia de castigo para os ricos que não auxiliam os pobres e o nivelamento de classes, pela morte. A figura da mãe torna-se o centro dessas narrativas, junto ao filho doente, produzindo uma visão de mundo em que as mulheres são, mais uma vez, as portadoras de emoção e sentimento.

Outra obra de autoria feminina que merece atenção, ao observarmos o período delimitado, é o volume *Contos Azuis*, assinado por Chrysanthème, pseudônimo da escritora Cecília Bandeira de Melo Rebelo de Vasconcelos (1870-1948), filha da escritora Carmen Dolores. A obra *Contos azuis* concentra doze contos longos. A título de exemplo, observe-se “A fada e o girassol”, em que a trama de João e Maria é revitalizada pela possibilidade da existência de uma fada e de um apelo à natureza, por intermédio da imagem do girassol. Ao final da narrativa, aclimatada ao solo brasileiro, Luciano/João torna-se um príncipe célebre pela sua coragem e pela sua bondade, enquanto Elza/Maria, sempre loura e encantadora, desposa o gentil rei dos Nenúfares, que a adora até morrer. Como se pode observar, alguns textos recuperam narrativas européias, enquanto outros já apresentam origem brasileira. Imagens de crianças os povoam. Em “A filha da sereia”, Ika, menina adotada por um casal de pescadores, é “esquisita e má”. Na verdade, é uma sereia, que não consegue se adaptar à vida terrestre. Princesas são adoradas, crianças se perdem e são achadas por gigantes, em narrativas com marcado recurso ao lirismo, presente na criação de atmosferas vigorosas.

Os exemplos de textos aqui alinhados permitem conduzir a um pensar sobre a representação da infância e das figuras femininas, ao lado de sua dinamização enquanto imagem. O tom pedagógico as circunscreve e conduz. O processo de higienização das cidades e da sociedade brasileira, forte ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, encontra na literatura destinada às crianças um aliado de peso. As escritoras, ao produzirem especificamente para o público infantil, mostram preocupações com a formação dos leitores e com o delineamento de uma literatura que atendesse aos não-adultos. Seja nos textos de Carmen Dolores, de Júlia Lopes de Almeida ou de Cecília Bandeira de Mello Vasconcellos, predomina a idéia de crianças a serem formadas, e, portanto, cristalizam-se experiências e sentimentos no discurso. As configurações de crianças e mulheres seguem esquemas de comportamento e valor, fazendo parte de um processo normalizador da infância, ou seja, de adequar os leitores a comportamentos entrevistados como aceitáveis pela sociedade a que pertenciam. Tanto em histórias aparentemente “realistas” quanto em contos de fada reescritos, predomina a inserção em um mundo de significados e valores que tem endereço certo. Personagens e leitores encontram-se, assim, unidos e espelhados – perfeito documento da inscrição ideológica das questões da época, em que o feminino deveria se subordinar ao masculino, e as crianças, ao adulto.

Uma segunda fase da literatura destinada às crianças advém com Monteiro Lobato, e muitas escritoras produzem a partir de 1920. Um exemplo é o de Lúcia Miguel-Pereira, com *Fada-menina* (1939), interessante obra em que se abordam problemas concernentes ao crescimento infantil. E, a partir dos anos 40, editoras desenvolvem linhas editoriais específicas para crianças, como a Brasiliense, Saraiva, Melhoramentos. E, na linha infantil e juvenil, surgem as obras de Lúcia Machado de Almeida, Maria José Dupré, Cecília Meireles. É fundamental o papel de Cecília Meireles para o estabelecimento da literatura infantil enquanto gênero, já que a escritora, e também professora da escola Normal, preocupou-se não só com uma literatura que fosse adequada ao universo infantil, como também em estabelecer meios para que a criança lesse. A escritora foi a responsável pela criação da primeira biblioteca pública para crianças na cidade do Rio de Janeiro, no Mourisco, e sua obra, *Problemas de Literatura Infantil*, estabelece bases para uma política de leitura, a ser destinada às crianças.

Um terceiro momento de reflexão sobre a literatura infantil brasileira pode ser alicerçado a partir dos anos 70. Muito se falou em explosão, em *boom* da produção literária na época. Na verdade, o que aconteceu foi um despertar do mercado editorial em relação a um filão de leitores que não havia sido colocado em evidência – a criança é descoberta como consumidora e o a estrutura capitalista lança-se a seduzi-la. Devedores do universo lobatiano, os autores em foco nos anos 70 trabalham a fantasia de modo a incorporá-la à estrutura do texto, fazendo dela a grande pedra de toque da obra. Dentre as muitas autoras surgidas desde então, selecionamos três que, pela diversidade e valor, asseguram representatividade na literatura. Trata-se de Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Ruth Rocha.

Começamos por Ana Maria Machado, ganhadora de muitos prêmios e agraciada, recentemente, com o Hans Christian Andersen, considerado o mais alto da literatura infantil. Sua primeira obra para crianças, *Bento que Bento é o frade*, foi publicada em 1977. Na verdade, todo autor circula por determinados temas, assim como todo crítico. Ana Maria não é diferente. Assim podemos mapear procedimentos e temas nucleares e o primeiro veio diz respeito à musicalidade quase espontânea, aos jogos sonoros, ao resgate de dizeres populares. Exemplo dessa vertente é a série “Mico Maneco”. Tais obras lidam com a concepção lúdica do texto e, na esfera do receptor, enfatizam o potencial de leitura. Observe-se que o reforço ao letramento pode ser efetivado de múltiplas maneiras, e quando se une brincadeira e literatura, é contentamento certo. Para ilustrar, apresento *Fiz voar o meu chapéu*, publicado em 1999. Nele, o chapéu passa por personagens, ações, cores e formas, saindo da esfera do popular e sendo recriado pela autora. Da dinâmica de movimento passa a imobilidade – torna-se ninho de passarinhos. Ressalte-se que as ilustrações de Zeflávio Teixeira contribuem para a qualidade e reforçam, por vezes, a comicidade do texto. Outro veio importante da obra de Ana Maria Machado diz respeito ao poder e à exploração do homem. Aqui, não mais o lúdico e a comicidade de linguagem, mas a captação de mecanismos que permita

furar o cerco dos poderosos. A autora explora, com grande talento, as relações de poder, em suas mais variadas nuances. Como exemplo, *Uma boa cantoria*. A história do rei que achava que entedia de tudo e que decreta que ninguém do reino pode cantar, a partir do guincho da máquina de um amolador de facas, é exemplar. Até que surge um boiadeiro que gostava de cantar, é seguido por dois pastores, a quem se juntam três carroceiros, quatro lavadeiras, cinco pescadores, seis lavradores, sete ferreiros, oito carpinteiros, nove lenhadores. Imagem de que a união faz a força, todos juntos conseguem contornar a prepotência do rei. O substrato ideológico, da necessidade de participação e união para que se possa derrubar o não pode, é constante na obra de Ana.

Por vezes, a linguagem que é dinamizada é a da estrutura da narrativa. Talvez o livro mais conhecido de Ana Maria Machado seja *História meio ao contrário*, publicado em 1979, que exhibe determinadas questões que nos parecem pertinentes. A primeira delas diz respeito à forma. O conto de fadas tradicional revela uma seqüência lógica, em que o “Era uma vez...” inaugura uma narrativa, seguida de uma descrição de espaço, na maior parte das vezes. Por sua vez, as personagens partem-se em dois grupos – ou são boas ou más. O texto de Ana Maria Machado, desde o início, subverte essa forma – é uma história meio ao contrário, exibindo o seu próprio funcionamento, questionando o relato como verdade pura. Condensa a substância dos contos de fadas, puxando o significado para outras paragens e, nesse movimento, também puxa a caracterização das personagens, que foge do padrão. O príncipe resolve enfrentar o dragão pois estava cansado de não fazer nada o dia inteiro. E a princesa surpreende: “Minha história quem faz sou eu”. Quebras, rupturas e agilização do intertexto contribuem para o vigor do texto da autora.

Se a obra de Ana Maria Machado apresenta multiplicidade temática e de apreensão discursiva, a de Ruth Rocha utiliza-se da linguagem com intencionalidade mais direta: a ela, o que interessa é contar a história. E bem. A gramática da narrativa não sofre muitos cortes e transformações, assim como o desenvolver da trama, que segue um caminho mais ou menos seguro. É no próprio processo do narrar, em sua simplicidade, que reside a força da escritora — as significações despontam do texto através de artifícios de há muito utilizados, mas que se mantêm sedutores na arte de narrar. Fortalecer o suspense, saber organizar as unidades narrativas, utilizar a palavra certa para encantar e fisgar o leitor são estratégias constantes na prosa da autora.

O próprio desenvolvimento da trama e a capacidade de organizar os fatos tendem a seduzir o leitor, encorajando-o à leitura. Vejamos dois exemplos de Ruth, especificamente que trabalham com questões de gênero. *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de 1983, apresenta duas personagens, os irmãos Pedro e Joana, que viviam brigando, e estabelecendo papéis e condutas marcados para menino e menina. Desde a primeira página, ranços do discurso – e comportamentais – são expostos. Um belo dia, passam por baixo do arco-íris e trocam de papéis – Joana torna-se João e Pedro torna-se Pedra. Mas continuam as proibições. Ao final, destrocam e tornam-se mais compreensivos, por terem vivenciado situações do outro e, no futebol, tudo se resolve.

A segunda narrativa denomina-se *Procurando firme*. Mais uma vez temos dois irmãos, desta feita um príncipe e uma princesa. Enquanto o príncipe é treinado para um dia sair do castelo e correr mundo, a princesa se ocupava de “bordado, tricô, pintura em cerâmica”. prendas – Muitos pretendentes aparecem, mas a princesa não gosta de nenhum deles. Um ela acha metido, outro chato, de outro ela não gosta e pronto. E ela vai-se transformando, mudando, aprendendo a berrar e a mandar. É evidente que a autora trabalha com a visão mais do que estereotipada de gênero. E são muitas, no panorama contemporâneo, as narrativas que se propõem a interrogar as identidades de gênero, quebrando a tradicional visão binária do masculino e do feminino.

Enquanto isso, os textos de Lygia Bojunga Nunes caminham na direção do investigar a própria literatura e seu alcance, a partir de seu bojo. É no debruçar-se sobre a forma que se expõe a originalidade da escritora. As preocupações de crianças e jovens aparecem encenadas e, sobretudo, têm como foco de enunciação o próprio ponto de vista da criança e do jovem. A estratégia se estabelece como se fosse um narra “na pele de”, em que se consegue captar sentimentos e pensamentos característicos dos possíveis leitores das obras. Através desse mecanismo, leitores podem se visualizar e conhecer nos textos. Assim, nesse olhar a criança na pele da criança, a violação do mundo infantil pelos adultos, a falta de comunicação entre crianças e os outros, a busca de

identidade, o procurar ser único, o entender a morte e a vida como elementos da existência tornam-se motivos recorrentes na obra da autora. Lygia Bojunga trabalha basicamente com situações metaforizadas, que se estendem e transformam para aguçar a curiosidade do leitor e levá-lo à reflexão.

Nota-se, na produção literária para crianças no Brasil, o movimento entre a ênfase na formação do ser, muitas vezes eivado de pedagogismo, e a proposta de uma leitura crítica, e, por vezes, divertida. Às mulheres, cabe narrar boas histórias e mostrar e brincar o mundo. A crítica feminista, em seu trajeto, permitiu novas dimensões do pensar, enfatizando que mulher e literatura para crianças compartilham o espaço de serem o Outro, e têm, assim, o não-lugar da crítica.

Convém, afinal, perguntar o que se acredita ser literatura, e infantil, e quais as suas funções. Se acreditamos que, através da leitura, os seres humanos poderão se desenvolver melhor e obter uma compreensão de si mesmos, percebemos que os caminhos de desenvolvimento são, todos eles, ideologicamente construídos. Dentro desse pensar, torna-se interessante entender a produção para crianças de autoria feminina levando em consideração a sua especificidade. E ao leitor, cabe ter a percepção das armadilhas de sentido, ou seja, cabe ao leitor saber ler, em toda a intensidade da palavra.

### **Referências Bibliográficas:**

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Era uma vez...* Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1917.
- BOJUNGA, Ligia. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Casa, 2007.
- CHRYSANTHÈME. *Contos azuis*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1936.
- DOLORES, Carmen. *Lendas brasileiras*. 2 ed. Rio de Janeiro: Gomes Perera, 1914.
- \_\_\_\_\_. *Lendas brasileiras*. São Paulo: Sá, 2006.
- GLOVER, David & KAPLAN, Cora. *Genders*. London: Routledge, 2000.
- MACHADO, Ana Maria. *Fiz voar o meu chapéu*. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. *História meio ao contrário*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Uma boa cantoria*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.
- ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Procurando firme*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- VIEIRA, Adelina Lopes & ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Contos infantis*, em verso e prosa. 17 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Paulo de Azevedo, 1927.