

José Nicolau Gregorin Filho
Patrícia Kátia da Costa Pina
Regina Silva Michelli
(orgs.)

A Literatura infantil e juvenil hoje:

Múltiplos olhares, diversas leituras

José Nicolau Gregorin Filho
Patrícia Kátia da Costa Pina
Regina da Silva Michelli
(Organizadores)

A Literatura infantil e juvenil hoje:

Multiplos olhares, diversas leituras



Rio de Janeiro

2011

Publicações Dialogarts - www.dialogarts.uerj.br

Coordenador do projeto:

Darcília Simões - contato@darciliasimoes.pro.br

Co-coordenador do projeto:

Flavio García - flavgarc@oi.com.br

Coordenador de divulgação:

Cláudio Cezar Henriques – claudioc@bighost.com.br

Darcília Simões - contato@darciliasimoes.pro.br

Projeto de capa e diagramação

Elisabete Estumano Freire - elisaestumano@yahoo.com.br

Organização e Revisão

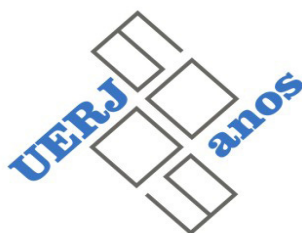
José Nicolau Gregorin Filho -

Patrícia Kátia da Costa Pina - dacostapina@gmail.com

Regina da Silva Michelli - reginamichelli@globo.com

Logotipo Dialogarts:

Gisela Abad - gisela.abad@gmail.com



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Departamento de Língua Portuguesa,
Literatura Portuguesa e Filologia Românica

UERJ – SR3 – DEPEXT – Publicações Dialogarts-

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

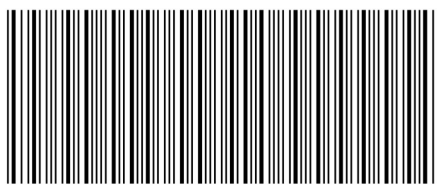
J8011c **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.** José Nicolau Gregorin Filho, Patricia Kátia da Costa Pina, Regina Silva Michelli (orgs.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

Publicações Dialogarts

Bibliografia

ISBN 978-85-86837-77-7

1. Estudos Literários. 2. Linguagem. 3. Leitura.
4. História. 5. Educação. I. Publicações Dialogarts
II. Projeto de Extensão. III. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. IV. Título



978-85-86837-77-7

Correspondências para:

UERJ/IL/LIPO – a/C Darcilia Simões ou Flavio García
Rua São Francisco Xavier, 524 sala 11.023 – Bloco B
Maracanã – Rio de Janeiro – CEP 20 569-900

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
---------------	---

A NOSSOS POSSÍVEIS E MUITO DESEJADOS LEITORES E LEITORAS	10
--	----

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL HOJE: MÚLTIPLOS OLHARES, DIVERSAS LEITURAS

LITERATURA INFANTIL:UM PERCURSO EM BUSCA DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA	12
José Nicolau Gregorin Filho	

NARIZINHO E EMÍLIA: REPRESENTAÇÕES DE CENAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DO PERFIL DA LEITORA NOVECENTISTA NA OBRA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO	26
Patrícia Kátia da Costa Pina	

MARINA COLASANTI: CONFIGURAÇÕES ARQUETÍPICAS DO MASCULINO E DO FEMININO EM LAÇOS DE AMOR	47
Regina Silva Michelli	

MEMÓRIAS DE EMÍLIA, DE MONTEIRO LOBATO: UMA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM.....	91
Eliane Santana Dias Debus	

ESTÉTICA DO <i>LABIRINTO</i> NA PRODUÇÃO PARA CRIANÇAS E JOVENS: DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA AOS DESAFIOS PARA MEDIR A ASTÚCIA DO VIAJANTE.....	121
Maria Zilda da Cunha	

POLIFONIA E PERFORMANCE: O EXPERIMENTALISMOESTÉTICO EM <i>RETRATOS DE CAROLINA</i> DE LYGIA BOJUNGA	142
Marta Yumi Ando	

A NAU CATARINETA EM DUAS VERSÕES INFANTIS: A NARRATIVA POPULAR ATRAVÉS DAS ILUSTRAÇÕES	163
Rhea Sílvia Willmer (UFRJ)	

O APELO À IDENTIDADE NACIONAL E AO UTÓPICO NA OBRA INFANTO-JUVENIL DE LAURA INGALLS WILDER.....	184
Fabiana Valeria da Silva Tavares	

ENTRE SÓTÁOS, RUAS E REIS: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTO-JUVENIL, DE RICARDO AZEVEDO	200
Penha Lucilda de Souza Silvestre	
“EXPELLIARMUS!” O UTÓPICO, O PÓS-UTÓPICO E A CAMBIÂNCIA DAS IDENTIDADES EM <i>HARRY POTTER</i> , DE J. K. ROWLING	219
Marco Medeiros	
MANOEL DE BARROS: INFÂNCIA, IMAGEM E CONHECIMENTO	235
Mara Conceição Vieira de Oliveira	
“CARA DE CORUJA” A EXPERIÊNCIA DE LEITURA COMO RECURSO PARA A RENOVAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS DE CHARLES PERRAULT NO CONTO DE MONTEIRO LOBATO	251
Geovana Gentili Santos	
UM PAPO DE ARANHA SOBRE TEXTOS E LEITURAS: A ESCOLA BRASILEIRA ENSINA A ‘LÍNGUA DA INTERTEXTUALIDADE’?	270
Regina Chamlian	
A ADAPTAÇÃO NA TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL: NECESSIDADE OU MANIPULAÇÃO?	283
Renata de Souza Dias Mundt	
O ATRATIVO E O NUTRITIVO: A IMAGEM DO ALIMENTO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS	300
Daniela Bunn	
OLHARES PARA A INFÂNCIA E PARA A EDUCAÇÃO NO CONTO <i>NEGRINHA</i> E EM OUTRAS HISTÓRIAS DE MONTEIRO LOBATO	316
Eloísa Porto Corrêa	
A ESCOLA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL - PNBE/1999	335
Fátima de Oliveira Ferlete & Célia Regina Delácio Fernandes	
QUEM SOMOS NÓS?	361
GALERIA DE FOTOS	

PREFÁCIO

É imenso e multifacetado o universo da literatura infantil e juvenil. No Brasil, a produção cultural para a infância e juventude, em especial a literária, cresceu exponencialmente a partir de 1970. Cresceu em quantidade e qualidade, tornando cada vez mais refinado o vasto menu de obras. Vale lembrar que tal refinamento, tendo como norte o respeito ao imaginário infanto-juvenil, encontra em Monteiro Lobato o seu artesão primeiro e maior.

Minhas lutas em prol da democratização da leitura no país tiveram início em 1972, logo depois que João Carlos Marinho escrevera a obra "O Caneco de Prata" (1971), tida por muitos estudiosos como o marco principal do movimento de renovação da literatura infantil brasileira na era pós-Lobato. Por isso mesmo, como pesquisador das práticas de leitura, venho acompanhando a produção dentro dos limites de minhas possibilidades e sempre muito frustrado por não ser capaz de acompanhar a verdadeira avalanche de lançamentos dessa área.

Ler, conhecer e entender as obras - se possível as boas - de literatura infantil e juvenil é dever de ofício de todos os professores do ensino fundamental e médio. Isto porque eles são mediadores e informantes privilegiados de leitura junto aos estudantes. Considerando um pouco da realidade vivida pela infância brasileira, eu diria que os professores são, hoje em dia, os principais agentes de promoção da leitura junto às crianças. Bem mais do que a família e outros organismos sociais. Por isso mesmo, as atividades de fomento e de orientação da leitura exigem dos mestres um adequado

repertório de conhecimentos sobre universo da literatura infantil e juvenil, os seus diferentes gêneros, 7 autores, configurações, suportes, etc.

A presente coletânea reúne 17 trabalhos que penetram o universo da literatura infantil e juvenil por diferentes ângulos. A obra permite um aprofundamento e uma adensamento no nosso conhecimento a respeito desse imenso universo que leva as crianças e os jovens a movimentarem a sua fantasia durante as práticas de recriação imaginativa que são próprias das interações com os textos literários.

Na leitura que fiz para a elaboração deste prefácio, consegui perceber quatro eixos em torno dos quais giram as produções dos autores. Certamente que esses eixos, produtos de minha interlocução com os 17 textos, não esgotam a riqueza e amplitude da obra - outros olhares, talvez mais sensíveis do que o meu, poderão encontrar outros núcleos de significação e de inter-relacionamento das reflexões aqui costuradas.

Evolução da Literatura Infantil e Juvenil - A coletânea se abre com um texto de natureza histórica, que caracteriza as mudanças ocorridas na produção literária para crianças ao longo do tempo - um texto específico, voltado para a realidade brasileira, puxando os fios da história e mostrando a memória até agora constituída. Todos os demais artigos, indistintamente, introduzem os seus temas com base numa visão panorâmica da história da literatura infantil no nosso país ou no mundo. A perspectiva histórica fornece o devido suporte para uma compreensão segura das transformações da literatura na direção de diálogos mais criativos com as crianças ao longo do tempo.

Monteiro Lobato Revisitado - Quatro artigos focam diretamente o rico manancial de Monteiro Lobato, ou aprofundando as características dos densos personagens por ele criados ou

mostrando o alcance das suas adaptações de contos estrangeiros ou, ainda, esmiuçando aspectos inusitados de suas obras. Nestes termos, esses trabalhos permitem aquilatar mais abrangentemente a importância de Lobato para o desenvolvimento da literatura infantil brasileira.

Estudo de Autores Específicos - Marina Colasanti, Lygia Bojunga Nunes, Roger Mello, Laura Ingalls Wilder, Ricardo Azevedo, J. K. Rowling e Manoel de Barros são rigorosamente estudados no transcorrer da coletânea, permitindo a descoberta de novas idéias para a interpretação de suas obras. As abordagens diferenciadas e inéditas dos estudiosos revelam uma ampla variedade de possibilidades de significação: mitologia, polifonia, ideologia, oralidade, intertextualidade, etc., fazendo ver aquilo que por vezes nos passa despercebido no acervo de obras desses autores.

Literatura Infantil, Escola e Ensino - Ainda que todos os artigos da coletânea tenham no professor um leitor privilegiado, pelo menos três trabalhos tratam especificamente da relação entre leitura da literatura e a docência. Dentre os aspectos a destacar, coloca-se aquele voltado à maneira pela qual a escola é retratada em obras de literatura infantil e juvenil. Dois outros, também significativos, apontam para questões relacionadas ao ensino da intertextualidade e à imagem do alimento na literatura.

Recomendo, com todas as minhas forças e energias, a leitura desta coletânea por parte de todos aqueles que lutam por uma infância-juventude mais crítica e mais criativa no território nacional. Retomando um conceito de Walter Benjamin, citado nesta obra, a "experiência pobre" não pode mais residir na esfera do magistério brasileiro, sob o risco de reproduzirmos, ano a ano, uma formação cultural rasteira das nossas crianças e jovens. No meu ponto de vista, a leitura, seja deste livro, seja de qualquer outro seriamente elaborado, permite a reelaboração e o enriquecimento das nossas

experiências e das nossas visões de mundo. Nestes termos, visitar os lugares visitados pelos autores deste conjunto de reflexões pode significar um ganho de discernimento e uma ponte mais segura para a tomada de decisões a respeito do porquê, do o quê e do como dispor ou ofertar determinadas obras – e não outras - para a apreciação das crianças e dos jovens brasileiros.

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

Campinas, fevereiro de 2010.

A NOSSOS POSSÍVEIS E MUITO DESEJADOS LEITORES E LEITORAS

Leitoras e Leitores, este livro nasceu do Simpósio “A Narrativa Ficcional para Crianças e Jovens e as Representações de Práticas de Leitura”, que coordenamos no Congresso Internacional da ABRALIC, em 2008, na USP. Gostamos tanto das experiências que trocamos ali, dos momentos que vivemos juntos, que decidimos concretizar no impresso um pouco do muito que aconteceu naqueles dias chuvosos e friorentos de julho, nessa São Paulo querida e provocadora. Alguns dos capítulos deste livro estão completamente diferentes daquilo que apresentamos no Simpósio, outros estão um pouco mudados, outros ainda permaneceram iguais. Todos eles testemunham nossa paixão pela LIJ e pela leitura. Vejam quem somos em algumas fotos. No final do livro, na parte “Quem Somos Nós?”, vocês poderão ler um pouco acerca de nossas ações na docência e na pesquisa.

Um grande abraço a todos,
Nicolau, Patrícia, Regina

*A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL HOJE:
MÚLTIPLOS OLHARES, DIVERSAS LEITURAS*

LITERATURA INFANTIL: UM PERCURSO EM BUSCA DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

José Nicolau Gregorin Filho

Discutir literatura infantil é, de certo modo, vincular um determinado tipo de texto com as práticas pedagógicas que foram se impondo na educação, principalmente após a segunda metade do século XIX. Assim, na maioria dos livros que buscam teorizar o assunto, há o questionamento: a literatura infantil é instrumento pedagógico ou é arte.

COELHO (2000) assim inicia a sua discussão sobre o tema:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, á arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 9)

Se o texto que se convencionou chamar de literatura infantil é apenas mais um dentre tantos outros recursos disponíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica ou um objeto artístico, tome-se como ponto de partida alguns exemplos da obra *Coração*, de Edmundo De Amicis.

Edmundo de Amicis foi um escritor italiano mundialmente conhecido. Natural de Oneglia, onde nasceu em 1846, faleceu em 1908, deixando variada obra em que se destacam narrativas de viagens, crítica literária, novelas, livros de temas sociais políticos e um pequeno livro considerado obra prima de literatura didática: *Cuore*. Escrito em 1886, a obra foi divulgada pelo mundo em milhares de edições, conquistando leitores de todas as idades e de todas as classes sociais, só na Itália, conta com mais de um milhão de exemplares.

As cenas deste livro e as suas figuras refletem e corporificam a variada e perturbadora alma humana nos seus anseios, sofrimentos, alegrias e paixões. Em Portugal, Ramalho Ortigão o traduz em trechos e Miguel de Novais dá a versão portuguesa integral. No Brasil, Valentim Magalhães, em 1891, elabora sua tradução, entre fascinado e surpreso.

Dessa data em diante, *Coração* invade escolas e lares brasileiros, passando a ser lido por todos, independentemente da faixa etária e condição social. A geração que se inicia no século vinte, aprende com ele a lição do trabalho, do patriotismo, da virtude e da generosidade, sendo formados como italianinhos. Da obra, de cunho didático-moralizante, devem ser selecionadas algumas passagens:

Eu amo a Itália porque minha mãe é italiana, porque o sangue que me corre nas veias é italiano, porque é italiana a terra onde estão sepultados os mortos que minha mãe chora e que meu pai venera, porque a cidade onde nasci, a língua que falo, os livros que me educam, porque meu irmão, minha irmã, os meus companheiros, e o grande povo no meio do qual vivo, e a linda natureza que me cerca, e tudo o que vejo, que amo, que estudo, que admiro é italiano. (MAGALHÃES, 1891, p.74)

-Voltini disse-lhe, não deixes penetrar no teu corpo a serpente da inveja; é uma serpente que rói o cérebro e corrompe o coração. (Op. cit., p.75)

Ânimo, ao trabalho! Ao trabalho com toda a alma e com todos os nervos! Ao trabalho que me tornará o repouso doce, os divertimentos agradáveis, o jantar alegre; ao trabalho que me restituirá o bom sorriso do meu professor e o beijo abençoado de meu pai. (Idem, p. 81)

Mas ouça, que mísera, desprezível coisa seria para ti se não fosses à escola! De mãos juntas, no fim de uma semana, implorarias para nela voltar, consumido de nojo e de vergonha, nauseado dos brinquedos e da existência. (Idem, p. 19)

Fixa bem na mente este pensamento. Imagina que te estão destinados na vida dias tremendos; o mais tremendo de todos será o dia em que perderes tua mãe.

Mil vezes, Henrique, quando já fores homem forte, experimentado em todas as lutas, tu a invocarás, oprimido por um desejo imenso de tornar a ouvir por instante a sua voz e de rever seus braços abertos para neles te atirares soluçando, como um pobre menino sem proteção e sem conforto. Como te lembrarás então de toda amargura que lhe causastes, e com que remorsos as pagarás todas, infeliz! (Idem, p.28)

Por meio dos exemplos acima, já se percebe o endurecimento dos valores da época, ou seja, deve-se ter profundo respeito por todas as instituições que “governam” a vida do indivíduo, ou seja: a família, a escola, a pátria. Há nesses trechos um bom exemplo do maniqueísmo e dos valores de um país que lutava pela busca de sua identidade, que procurava ser valorizado.

Em 1919, Tales de Andrade lança o livro *Saudade*, publicado pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. Com ela, abre-se um caminho que vai ser um dos mais trilhados pela literatura infantil daí em diante: o rural.

O mundo acaba de sair de uma grande guerra, situação em que os valores da civilização urbana, progressista, haviam sido abalados profundamente, provocando nos homens a desesperança ou a descrença em sua legitimidade. A tendência geral na literatura era para a valorização da paz e da justiça social, daí a vida no campo aparecer como um grande ideal, valorização nostálgica dos costumes simples do campo em confronto com as dificuldades e fracassos encontrados na vida da cidade. *Saudade* recebe saudações de autores como Monteiro Lobato que diz ser *um livro para a infância que cai em nossos meios pedagógicos com o fulgor e o estrondo de um raio*.

Seguindo essa mesma concepção de livro para crianças, Viriato Correa lança uma série de obras destinadas ao público infantil desde 1908 (*Era uma vez* – livro de contos) e, dentre eles, um dos que mais seguem o estilo didático-moralista de *Coração é Cazuza*. Lançado em 1938 e continuamente reeditado, gerado por idéias e ideais do Brasil

dos anos 30, *Cazuza* transfigurou na literatura os impulsos que estavam na raiz do grande movimento histórico nacional, então em processo, movimento que pode ser sintetizado como sendo o deslocamento de populações do campo para a cidade, a fim de impulsionar a modernização do país.

Cazuza é a história de um menino que dá título ao livro e que, depois de adulto, resolve escrever suas memórias de infância, liga-se aos dois primeiros pela ênfase dada ao respeito às instituições, sendo a educação o meio ideal para o progresso do homem e pela preocupação de confrontar a vida rural interiorana com a vida urbana.

Apresenta uma nítida evolução sobre os anteriores, pois com experiências simples, *Cazuza* vai tendo oportunidade de revelar o jogo das relações humanas, o idealismo humanitário que deve nortear as ações de todos os indivíduos, as diferenças inerentes aos vários meios sociais. *Cazuza* foi dos que abriram as portas da literatura para os ventos da vida real, com linguagem mais ágil, mostrando também experiências necessárias ao indivíduo no seu processo de crescimento.

Mesmo assim, o didatismo moralizante ainda se faz presente, conforme o trecho abaixo:

Essa riqueza, de que você tem tanto orgulho, foi você que a juntou com sua inteligência, com seu suor e com seu esforço? Pensa você que o Custódio lhe é inferior porque é pobre? Pois é justamente a pobreza que lhe dá valor. Sendo paupérrimo, o Custódio come mal, dorme mal e o tempo que deve empregar no estudo, emprega-o em serviço caseiro, para ajudar os pais. A lição que ele traz sabida, vale mais do que a lição sabida que você traz. Você tem tempo e conforto. Custódio não tem nada, senão a vontade de aprender, o brio de cumprir o seu dever de estudante. (CORREA, 1999, p.85)

Vários autores tiveram grande influência na sociedade dessa época, foram demasiadamente lidos pelas crianças e exerceram papel marcante na vida escolar do Brasil, além dos citados, precisam ser lembrados autores como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros; seja como mantenedores do pensamento da classe dominante no que se refere à política ou às maneiras de se viver em sociedade. Na totalidade Das obras por eles produzidas, a criança é vista como um indivíduo pronto para receber a educação como dádiva, como caráter divino, manda sua pátria como berço e fonte inesgotável de benevolências.

Educação e leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, viviam alicerçadas nos paradigmas vigentes, ou seja: o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo de alma em conformidade com os preceitos cristãos.

Com o surgimento de Monteiro Lobato e sua proposta inovadora de literatura infantil, a criança passa a ter vontade e voz, ainda que vindas da boca de uma simples boneca de pano: Emília. O que importa é que a contestação e a irreverência infantis sem barreiras começam a ser lidas e vistas por meio dos textos e ilustrações das personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Lobato apresenta características até então não exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial e patronal; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade face ao modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e

um outro ponto importante: a religião, como resultado da miséria e da ignorância.

Evidentemente, Lobato fora o precursor de uma nova literatura destinada às crianças no Brasil, uma literatura que ainda passaria por inúmeras transformações, por uma ditadura militar e por grandes mudanças na tecnologia e na sociedade. Essas mudanças foram, de maneira histórica e dialógica, sendo capazes de trazer para a chamada literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem frente a um universo que se transforma a cada dia.

Além disso, trouxe também as vozes de diferentes contextos sociais e culturais presentes na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldades de sobrevivência e, o mais importante, trouxe as vozes e sentimentos da criança para as páginas dos livros, para as ilustrações e para as diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística para crianças.

Desse modo, mais precisamente após a década de setenta, encontra-se uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo.

Autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Roseana Murray e Regina Chamlian, entre outros, trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos/vistos/sentidos numa literatura para as crianças de hoje, conflitos esses levados às crianças com uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, por meio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira.

Como exemplo, deve-se observar os seguintes textos de TELLES (1999):

Abobrinhas

*Batatinhas, quando nascem
se esparramam pelo chão,
invadem as escolinhas,
entram em todas as festinhas
e viram declamação
-Que chateação!*

Ao contrário das colegas
de terreiro e de pomar,
as alegres abobrinhas
crescem fortes e felizes,
sem nunca se perguntar
onde meninas dormindo
colocam os pés e as mãos

Adultices

*Cuidado! Sai daí!
Vem aqui! Fica quieto!
Já pra cama! Come tudo!
Mais respeito! Agradece...
Não emburra! Obedece!*

*E depois de tanta ordem,
bronca e chateação,
não é que ainda nos pedem,
com cara de coração:*

*-Vem cá meu anjinho...
eu quero um beijinho!
-Vem cá garotão,
me dá um abração!*

Os dois exemplos já conseguem mostrar que os valores mudaram e a voz da criança já se faz ouvir, há o descrédito da

autoridade que se coloca no poder por meio de uma moral dogmática; a linguagem se mostra mais próxima do falar da criança e é nesse relativismo de valores que a criança terá de se situar como cidadão.

Dessa maneira, verificam-se dois momentos bem definidos da literatura voltada para as crianças no Brasil e entender esse percurso em busca da arte:

PARADIGMAS TRADICIONAIS	PARADIGMAS EMERGENTES
Individualismo	individualidade consciente
Obediência absoluta	descrédito da autoridade
Hierarquia de classes	antigas hierarquias em desagregação
Moral dogmática	moral "virtual"
Racismo	anti-racismo
Linguagem literária mimética	linguagem literária como invenção
Criança como adulto em miniatura	criança como ser em formação
RECURSO PEDAGÓGICO	ARTE

Um outro momento da trajetória histórica da literatura para crianças e jovens foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394), de 20 de dezembro de 1996, de onde surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, os Temas Transversais para serem trabalhados na sala de aula. Esses temas são temas de interesse no bojo da sociedade e deles fazem parte a Ética, a pluralidade cultural e meio ambiente, entre outros.

A questão é que, para atender a esse mercado editorial impulsionado por essas novas propostas educacionais, vários livros abordam esses temas transversais de maneira a garantir a sua inclusão em planejamentos pedagógicos e, não necessariamente, tratam do tema de maneira literária ao abordarem o assunto diretamente e, em vários casos, não apresentam o mínimo traço de literariedade.

Um dos exemplos é a discussão sobre a aceitação das diferenças, sejam elas de caráter social, cultural ou sexual, tem sido

muito comum como temática de livros voltados para crianças e jovens.

O que surpreende na obra *O pintinho que nasceu quadrado* é exatamente o contrário. Suas autoras, por meio da construção de um universo ficcional com raízes plantadas pela fábula, enriquecem a discussão de modo a garantir múltiplas intertextualidades nas linguagens verbal e visual do livro.

A sociedade tradicional é mostrada neste contexto literário por meio da figura de um galinheiro e todos os seus aspectos discutidos de maneira metafórica: o machismo é mostrado na figura do galo na primeira página e na figura de um outro galo cuja função é ser o juiz, sendo a autoridade que organiza o galinheiro e traça o destino de suas dominadas; o ato de viver sem grandes reflexões e a vida assujeitada das classes dominadas é figurativizada no ato de botar ovos, ato esse tido como obrigação do sexo feminino. Nada pode ser questionado. Nada deve mudar a ordem estabelecida.

É nesse ponto que essa ordem social é subvertida. Uma das galinhas, Carola, que às vezes se encosta na grade do cercado e fica olhando para fora para vislumbrar outras possibilidades de vida, bota um ovo. Esse não era mais um ovo dentre vários que eram postos diariamente, era um ovo quadrado. O ato de olhar para fora do galinheiro, de ficar observando o horizonte que se abre para além dos limites do galinheiro já diz muito, significa a não-aceitação daquela realidade imposta à sua vida.

A galinha sonhadora bota um ovo quadrado. Mais do que o ato de colocar um ovo em pé, discutindo a ordem do mundo, esse ovo se mantém em pé por si mesmo. Evidentemente, isso não poderia ser aceito. As colegas de galinheiro comentam o absurdo da forma, sugerem para que se jogue fora aquilo que parecia uma aberração.

Sem aceitar qualquer uma das opiniões, a galinha resolve chocar o seu ovo quadrado e ali permanecer. Convoca-se um

juízo, chamam um galo juiz para organizar e resolvem expulsar a autora daquilo que já toma a proporção de um crime para fora dos limites do galinheiro. É o poder do macho e das instituições sociais, é a manutenção da ordem.

Na solidão de sua viagem, nasce o seu filho: um pintinho quadrado. Nessa caminhada, inúmeros animais que cruzam o caminho de mãe e filho zombam da aparência incomum da criatura e fica impossível de a galinha encontrar nova moradia para os dois.

Até este ponto da obra, encontram-se várias relações intertextuais, seja no plano de expressão verbal, seja no visual. Além de mostrar a rejeição pela sua própria espécie, aprofundando as discussões propostas pelo texto de Andersen, pode-se deparar com releituras de céus já pintados por grandes nomes da arte mundial na ilustração, assim como se pode lembrar a história ancestral de uma mulher grávida e seu marido buscando abrigo para que uma criança nascesse no oriente há mais de dois mil anos.

Depois de longa caminhada, tempo em que se conheceram e tiveram a oportunidade de conversar sobre ser, parecer, aceitação, e rejeição e exaustos da longa caminhada, o sono sob o céu de Van Gogh torna-se profundo e ao abrir os olhos no dia seguinte, mãe e filho se deparam com uma visão incomum: animais simpáticos e completamente diferentes da forma tradicional. Nesse conjunto há uma tartaruga piramidal, um coelho triangular, um macaco redondo e uma girafa espiral, entre outros.

Após um alegre cumprimento, passam a admirar a beleza do pintinho quadrado e a trocar experiências de rejeição pelas quais todos do grupo passaram. Conversam sobre a sua vida em grupo e resolvem sair em busca de um lugar para viverem em paz e serem eles mesmos, com sua aparência nada convencional e seus próprios sonhos e desejos.

Conforme se disse anteriormente, o livro não mostra a aceitação pela própria espécie ou por um grupo convencional e reconhecido pela sociedade como em *O Patinho feio*, de Andersen, nem escancara a realidade das rejeições diárias sofridas por crianças e adultos no cotidiano de ruas, escolas e igrejas por pessoas que fogem do padrão, quer pela sua aparência, quer pela sua ousadia de olhar o mundo de maneira diversa do senso comum como a maioria dos livros lançados após a obrigatoriedade de se discutirem os temas transversais na sala de aula.

As relações intertextuais de *O pintinho que nasceu quadrado* levam o seu leitor a rememorar personagens históricos não aceitos em sua época, exatamente por olharem para fora dos limites impostos pela sociedade, por serem diferentes, por viverem de maneira diversa daquela tida como certa.

A importância deste livro nesta discussão está em colocar a importância da aceitação de si mesmo e o valor da busca por um lugar no mundo, um mundo que ainda precisa ser muito transformado. Os textos (verbal e visual) que constroem a obra mostram a estaticidade como elemento negativo para essa mudança, é na dinâmica do constante caminhar e na busca incansável que as diferenças podem ser aceitas.

O exemplo acima é apenas um de muitos outros que surgem no mercado editorial para crianças e jovens e procura instigar o seu leitor para a produção de intertextos, de múltiplos diálogos com outras obras e tempos e, o mais importante, aos poucos vai fazendo com que a criança eduque o seu olhar para a arte, ao mesmo tempo em que é levada a perceber e discutir as mazelas do mundo onde ela vive.

Evidentemente, neste breve panorama, o que se busca é a discussão de paradigmas emergentes, a um momento em construção, mas o que se pretende é ressaltar a mudança dos objetivos e de

mecanismos de construção de um tipo de texto que tem como destinatário a criança e que procura se firmar como arte, sem que se descarte a sua presença demasiadamente importante no processo educativo, entendendo que o processo educativo também se constrói, nestes novos tempos, tentando levar em consideração a formação plural do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Tales de. *Saudade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o Arco-íris*. São Paulo: Moderna, 2002.

CHAMLIAN, Regina & ALEXANDRINO, Helena. *O pintinho que nasceu quadrado*. São Paulo: Global, 2007.

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

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da Unesp/ Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1999.

DE AMICIS, Edmundo. *Coração*. São Paulo: Hemus, 1974.

DINORAH, Maria. *O livro na sala de aula*. Porto Alegre: LP&M, 1987.

EVANGELISTA, Aracy Alves. M. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de Descoberta*. São Paulo: Paulinas, 2004.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A roupa infantil da literatura*. Araraquara, SP: 1995. Dissertação apresentada à FCL-UNESP.

_____. *Figurativização e imaginário cultural*. Araraquara. SP, 2002. Tese apresentada à FCL-UNESP.

_____. Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade. In: *Revista Via Atlântica*, [s.l.]: [s.n] n. 9, s/d, p. 185-194.

JESUALDO, J. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Cultrix/USP, 1978.

KHEDE, Sônia Salomão (org.) *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

_____. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO Marisa. *Usos e abusos da Literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PALO, Maria José. OLIVEIRA, M. Rosa. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

_____. *Confinamento cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

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

TELLES, Carlos Queiroz. *Abobrinha quando cresce*. São Paulo: Editora moderna, 1993.

VALE, Fernando Marques do. *A obra infantil de Monteiro Lobato*. Inovações e repercussões. Lisboa: Portugalmundo, 1994.

YUNES, Eliana. PONDÉ, M. da Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. (org.). *A produção cultural para crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

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

WORNICOV, Ruth et al. *Criança, leitura, livro*. São Paulo: Nobel, 1986.

NARIZINHO E EMÍLIA: REPRESENTAÇÕES DE CENAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DO PERFIL DA LEITORA NOVECENTISTA NA OBRA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO

Patrícia Kátia da Costa Pina

Peter Pan é eterno, mas só existe num momento da vida de cada criatura.

Monteiro Lobato, *Peter Pan*

O fragmento posto em epígrafe corresponde a uma resposta de Dona Benta a Emília, quando terminou de contar a todos a história de Peter Pan. Essa personagem representa o indivíduo que não quer crescer, que não quer assumir o mundo adulto. Peter Pan simboliza a criança dentro de cada um de nós e, claro, dentro das personagens lobatianas também.

A adaptação feita por Lobato do romance inglês de J. M. Barrie, posta na voz da velha senhora, é partilhada por crianças ficcionais e empíricas, através da criação de um ambiente provocador de interessantes discussões sobre cultura, história, literatura. Tal processo narrativo parece-me funcionar como forma de criação de uma relação íntima com o pequeno leitor, levando-o a identificar-se com o narrado. Levando-o a ligar-se a essa criança eterna que habita o mundo ficcional.

A fala dessa **contadeira** da história inglesa define seus interlocutores – tanto os de papel e tinta, como os de carne e osso: pequenos indivíduos que vivem o exato momento em que se construirão como adultos. Parece-me desenhar-se, aí, o desejo, perceptível nessa e em outras narrativas infanto-juvenis de Monteiro Lobato, de estabelecer formas de promoção de um processo de educação **distensa** e **informal**, através da leitura literária. Explico-

me: a escola fornece, na maior parte das vezes e, principalmente, na época da primeira publicação dos livros lobatianos para crianças, modelos endurecidos de relação com o livro: livros que excluía o imaginário, que tinham como tom maior a moralização, o ensino indireto de valores socialmente recomendados.

Dona Benta, ao contrário da “Tia” que ensinaria aos meninos e meninas que freqüentavam as poucas escolas do Brasil na época, dá um caminho alternativo e divertido para esse contato, mostrando que ler/ouvir histórias pode ser algo prazeroso e libertador do imaginário.

Segundo Teresa Colomer, a literatura infantil e juvenil instrumentaliza os leitores para que possam entrar no jogo da “literatura adulta”, conjugando o estético e o pedagógico:

Nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que itinerário de aprendizagem literária se pressupõe realizem os leitores, desde que nascem até sua adolescência. (COLOMER, 2003. p.14).

Entendo que o referido processo formativo, desenvolvido por antecessores de Lobato, desde o século XIX, tendo um público diverso como alvo, segue por vias **marginais**, a fim de contactar e **seduzir** possíveis leitores de literatura. Assim, o discurso do narrador congrega os valores que estão a serviço de sua visão de mundo e implícita no texto a competência literária de seu público presumido.

As **vias marginais** a que me refiro são basicamente duas: a) a identificação do leitor com as personagens; b) a provocação do imaginário do interlocutor do texto, a partir da identificação primeira. Referindo-se ao livro *Reinações de Narizinho*, Sônia Salomão Khéde afirma:

Lobato consegue, em sua primeira obra, criar personagens que cumprem diversas funções no Sítio do Pica-pau Amarelo. A mais importante delas é possibilitar a

identificação do leitor mirim com o texto literário. Em segundo lugar, através de processos lúdicos e alegóricos está a relação intratextual e intertextual que os personagens estabelecem entre si e entre personagens de outros livros, inaugurando um diálogo rico pela discussão dos valores e das formas de viver. (KHÉDE, 1990. p.55).

Em cada personagem que habita as páginas das variadas narrativas lobatianas para crianças (e jovens) vislumbro um perfil de leitor. Esses diferentes perfis viabilizam, ao que tudo indica, a relação do texto literário com múltiplos segmentos do leitorado infantil e juvenil novecentista brasileiro. A referida relação parece-me pautar-se exatamente pela ativação do imaginário desses pequenos leitores – é como se o texto lobatiano funcionasse junto a seus interlocutores como um fortíssimo sopro de **pó de pirlimpimpim**.

Regina Zilberman constata e discute essa natureza imaginária e formativa da literatura infantil:

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, p.22).

A apontada síntese do real parece ser o ponto de partida para a ativação do imaginário do leitor, aquilo que lhe dá suporte para construir uma visão própria do mundo. Colomer afirma que os pequenos leitores "... abordam os livros em um encontro despojado de contexto e a partir de sua progressiva aquisição de competência leitora." (op. cit. p.35) Nesse processo de aquisição de habilidade para ler a literatura, a ativação do imaginário desse público específico é fundamental.

Walty, Fonseca e Ferreira Cury afirmam, em *Palavra e imagem*, que o impresso conduz o leitor, a palavra guia suas reflexões:

A leitura é um processo associativo que promove a interação 'escrita e imagem' em diversos sentidos: a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê, que tanto pode restringir-se ao momento real de produção de sentido, como pode ser base de outras citações. (...). Além disso, textos verbais ou pictóricos exibem imagens do ato de ler, apreendendo o leitor nas malhas discursivas. Representações do livro e da atividade de leitura em diversas produções culturais possibilitam-nos também refletir sobre seu lugar social, tanto numa dimensão espacial quanto temporal, delineando o perfil do leitor no imaginário da sociedade. (WALTY, FONSECA, CURY, 2006, p.7)

Ao ler/ouvir uma história, então, o leitor se apropria das imagens propostas na tessitura narrativa, concretizando-as pela particularidade de seu imaginário. O romance constrói e propõe uma cena, por exemplo, que é reconstruída a cada ato de leitura. Nesse processo, as habilidades e competências do leitor empírico entram no jogo e determinam os caminhos imaginários da interlocução.

Na obra infantil lobatiana, a síntese apontada acima por Zilberman já configura uma **realidade** inventada e guiada pela palavra-imagem: no Sítio, não moram os pais das crianças, moram a avó e sua ajudante, Nastácia. Trata-se de um universo feminino, que se opõe aos padrões familiares burgueses, segundo os quais, enquanto os pais educam, os avós deseducam. Dona Benta não **deseduca** propriamente os netos, mas permite-lhes viver num estado de exceção, ou melhor, provoca-os para que testem o mundo conhecido através da ação imaginária de cada um, conduzindo-os nessa aventura.

No Sítio, as mulheres são maioria. Assim, escolho Narizinho e Emília como as **iscas** textuais que, configurando ficcionalmente distintos perfis de leitoras, **fizeram escola**, dialogaram com as

meninas novecentistas brasileiras e construíram padrões diferenciados de gosto literário e de preferências de consumo de bens culturais impressos, como é possível observar em outra adaptação do referido escritor, agora da obra magistral de Cervantes:

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. Sobre tudo uns enormes. (LOBATO, 1967, p.3)

O tamanho de Emília é simetricamente oposto à medida de sua irreverência, de sua astúcia, de sua criatividade. O fragmento acima recortado dá conta da atitude **desobediente** da boneca, que ganha voz e vida na obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato. Sua curiosidade é insaciável – qualquer proibição só faz aumentá-la ainda mais. Pedrinho e Narizinho, as crianças ficcionais que dividem o estrelato com Emília, seguem parâmetros de comportamento pertinentes ao mundo concreto e não-ficcional: precisam obedecer aos mais velhos. Emília, uma boneca, concretização ficcional do lúdico em confronto com o mundo adulto, não precisava enquadrar-se nas relações familiares comuns e em suas injunções. Daí, ela poder dar livre curso à bisbilhotice indomável que a caracteriza.

De um lado, Narizinho, menina sapeca, mas obediente, educada, inteligente, capaz de conhecer e dominar com perfeição as regras do jogo literário e social: ela resume as características necessárias à menina novecentista para tornar-se uma ótima esposa e mãe. Emília, por outro lado, resguardada pela condição de brinquedo, isto é, por uma natureza lúdica irrevogável, desobedece e transgride todas as regras e todo o bom senso burguês típico da época em que tais narrativas começaram a circular entre os pequenos brasileiros a que se destinavam.

Assim, seria impossível **segurar** a boneca. Isso de “ver com os olhos e lamber com a testa” era para as crianças. Por ser brinquedo, Emília já carrega a marca da reinvenção da infância – ela é uma **ficcionalização ficcionalizada** da meninice que Lobato construía como possível nessa primeira metade do século passado. Dessa forma, são os livros inacessíveis que constituem seu grande objeto de desejo – essa inacessibilidade talvez simbolizasse para a boneca de macela e retrós o obstáculo encenado por sua própria condição de ser inventado e inventor. *D. Quixote* está inacessível fisicamente; *Peter Pan* tem seu grau de inacessibilidade no fato de não estar, na época, traduzido para o português.

A narrativa de que destaquei a citação anterior é, como afirmado acima, uma adaptação da obra de Cervantes para crianças, nela me interessa enfocar a função de Dona Benta como mediadora de leitura, o que conduz minha reflexão para Narizinho e Emília como personagens paradigmáticas, no que tange à formação do gosto pela leitura literária e à criação de identificação entre elas e as leitoras empíricas.

Dona Benta seleciona, normalmente, os livros que deverão ser lidos para e pelas crianças. A própria arrumação da estante, em *D. Quixote das crianças*, conota isso, como se percebe no fragmento destacado, numa referência quase explícita aos degraus do saber que os aprendizes precisam galgar. É o que ocorre com o romance *Peter Pan and Wendy*, de Barrie. Só que neste último caso, é Emília quem exige que Dona Benta, que não conhecia o romance, o leia e conte-o a todos: “- Pois se não sabe trate de saber. Não podemos ficar assim na ignorância. Onde já se viu uma velha de óculos de ouro ignorar o que um gato sabe?” (LOBATO, 1970. p.73, V3a) A boneca de macela solicita a mediação da avó das crianças do Sítio, ela quer conhecer a história **direitinho**.

A incontrolável indiscrição de Emília subverte, no entanto, os desígnios da velha senhora. 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, na tentativa de 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 mesmo ocorrendo com o romance inglês: nesse processo de **tradução** de *Peter Pan*, Emília revive e reinventa a história, tendo tia Nastácia como a vítima da vez:

Emília saíra da sala pé ante pé sem que ninguém percebesse, e logo depois voltou com a tesoura de Dona Benta na mão. E deu jeito de cortar a cabeça da sombra de tia Nastácia, que enrolou e foi guardar no fundo de uma gaveta. (LOBATO, op.cit., p. 82)

Emília se apropria das histórias contadas e estabelece imaginariamente um padrão de concretude para o que é puramente ficcional, o mesmo padrão que lhe permite existir nas tramas lobatianas. O paradigma de prática de leitura que essa personagem constrói e representa é marcado pela subversão e pela irreverência. Narizinho, ao contrário, esforça-se por sempre agir dentro das normas, embora revista-as de um aspecto lúdico inegável.

O ambiente dessas **contações de histórias** é interessantíssimo: todos se sentam confortavelmente, comem os quitutes de tia Nastácia e ouvem os “causos” contados pela avó. Quando vai contar *D. Quixote*, ela tenta ler o livro, mas o auditório reclama da linguagem, ao que 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, 1967. p.17)

Dona Benta aponta a necessidade da mediação, por não terem os interlocutores o repertório que lhes permitiria compreender o livro e ressalta, de forma indireta, a relevância de uma assimetria entre leitores comuns, leitores “preparados” e obra, implicitamente definindo o ato da leitura como uma atividade adequada apenas a iniciados.

A vantagem é que sua mediação é lúdica e 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. Tal função fica muito explícita no volume 4 das *Obras completas* de Monteiro Lobato, na seção dedicada às *Fábulas*, bem como no volume 3 da mesma coleção, na seção dedicada a *Peter Pan*. O processo narrativo pode ser resumido da seguinte forma: as fábulas são dadas ao leitor e, a seguir, após uma curta e tênue linha, surge, em letra menor, o comentário de Dona Benta, a que se seguem as respostas das crianças e da boneca, as raras e deslocadas intervenções de Tia Nastácia, ou, ainda, as falas do Visconde. (LOBATO, 1970. p.11-55) No caso do romance *Peter Pan*, a história contada é fatiada em **capítulos**, numa técnica folhetinesca bastante eficiente, no que tange à **sedução** do pequeno leitor:

Nisto soou o *prrrrrr*... Julgando que fosse alguma coruja que houvesse entrado na *nursery*, a senhora Darling correu para lá. Ao ver a janela aberta e as três camas vazias, deu um grito e desmaiou.

Neste ponto Dona Benta interrompeu a história, deixando o resto para o dia seguinte. Todos gostaram muito daquele começo e Narizinho observou que as histórias modernas são mais interessantes que as antigas. (LOBATO, 1970. p.81, V3a)

O **corte** viabilizou uma interessante discussão entre a avó e seus ouvintes. O leitor empírico, por seu turno, vê-se levado de um nível de ficcionalização a outro pela narrativa e, nesse processo, é guiado, pela identificação com esta ou aquela personagem, para aderir às idéias e aos pontos de vista discutidos, **vivendo** a relação obra/leitor de uma forma ativa.

A descrição dos aspectos materiais do livro e da leitura não vem por mero preciosismo. Quando aborda questões relativas ao processo de apropriação dos textos impressos, Roger Chartier aponta a presença de instruções que funcionam como...

...uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. (CHARTIER, 1996. p.95-96)

Se, do lado do autor, há dispositivos textuais inscritos na obra impressa para servirem de guia ao receptor, do lado do editor, há instruções que também se fazem presentes: ilustrações, diagramação, divisão de textos e seções são fatores que dirigem o olhar do receptor sobre os textos.

Tais senhas viabilizam a interação obra/leitor e, no caso dos livros para crianças e jovens, funcionam como etapas de aproximação entre a obra e seus interlocutores. As ilustrações também entram aí: são pequenas **iscas** deixadas pelos produtores de bens culturais impressos, de forma que possam fisgar os ariscos consumidores.

Retomando os livros lobatianos, no caso das fábulas, os comentários de Dona Benta são elucidativos quanto à forma literária

assumida por esse tipo textual – que vem das práticas de interação oral e invade os domínios da escrita –, quanto à definição de critérios para que se distinguíssem os bons e os maus textos literários, quanto a estratégias autorais para conferir um diferencial artístico à linguagem. Parecem-me, muitas vezes, instrumentos pedagógicos disfarçados para dar aos pequenos leitores parâmetros de recepção e de formação do gosto pela leitura literária.

No caso de *Peter Pan*, as discussões que ocorrem durante a **contação** da história e após cada **corte** efetuado pela avó incluem reflexões sobre práticas culturais, valores morais, situações históricas etc. Logo no início, Pedrinho interage com a **contadeira** de histórias:

- *Nursery?* – repetiu Pedrinho. – Que vem a ser isso?

- *Nursery* (pronuncia-se nârseri) quer dizer em inglês, quarto de crianças. Aqui no Brasil, quarto de criança é um quarto como outro qualquer e por isso não tem nome especial. Mas na Inglaterra é diferente. São uma beleza os quartos das crianças lá, com pinturas engraçadas rodeando as paredes, todos cheios de móveis especiais, e de quanto brinquedo existe.

- Boi de chuchu, tem? – indagou Emília. (LOBATO, op. cit., p.75)

Dona Benta traz aspectos curiosos da cultura inglesa, um deles está no trecho destacado, e aponta para a importância familiar e social da criança entre os britânicos, em oposição ao Brasil. Emília traduz em sua pergunta a construção imaginária brasileira da infância. A possibilidade de aprender com o lúdico fica visível na relação entre Dona Benta e os habitantes do Sítio.

Após as fábulas “A Assembléia dos Ratos” (LOBATO, op. cit., p.20) e “O Veado e a Moita” (Idem, p.24), Dona Benta dá **aulas** aos netos, à boneca e aos leitores sobre o que faz um texto ter valor literário e sobre formas sancionadas de leitura. Na primeira delas, a simpática e **sedutora** avó explica ao curioso Pedrinho:

- Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: "Estava uma linda manhã de céu azul", estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: "Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul", eu faço "literatura" da aspada – da que merece pau. (Idem, ibidem)

Certamente, D. Benta quer levar aos netos, à boneca, ao Visconde e aos leitores, a estes últimos por condução e identificação, o consumo da alta literatura, da literatura canônica, ratificada pelo discurso crítico e historiográfico, sancionada pela intelectualidade dominante. Os dois exemplos contrapostos na sua "fala" podem perfeitamente representar a escrita despida dos ornamentos retóricos característicos dos epígonos oitocentistas invasores do primeiro novecentos e a produção dos citados escritores anacrônicos e persistentes, os quais dominavam o gosto literário comum.

A interlocução avó-neta é bastante significativa:

- Compreendo, vovó – disse a menina – e sei de um exemplo ainda melhor. No dia dos anos da Candoca o jornal da vila trouxe uma notícia assim: "Colhe hoje mais uma violeta no jardim da sua preciosa existência a gentil Senhorita Candoca de Moura, ebúrneo ornamento da sociedade itaoquense." Isto me parece literatura com dez aspas.

- E é, minha filha. É da que pede pau... (Ibidem)

E o **pau** está dado... Ainda que crianças ou adolescentes, e, portanto, pouco hábeis no trato com o texto literário, o que os deixaria presas fáceis para escritores de ocasião, os leitores estariam tendo a chance de, através da ficionalização do diálogo carinhoso entre avó e neta, diálogo este recheado de instruções de leitura, aprender a escolher o que ler e a ler com olhos mais atentos.

Quero destacar no fragmento acima a atitude dócil de Narizinho. Ela não questiona a **fala** da avó como Pedrinho faz, apenas

se deixa levar pela conversa e ratifica a opinião dos “mais velhos”, colaborando com exemplos. Na fábula “O Veado e a Moita”, ela começa por aplaudir a linguagem usada pela avó, demonstrando conhecer as regras do jogo literário:

- Bravos, vovó! – aplaudiu Narizinho. A senhora botou nessa fábula duas belezas bem lindinhas.

- Quais, minha filha?

- Aquele “ouviu latir ao longe o perigo” em vez de ouviu latir ao longe os cães; e aquele ‘pastou a benfeitora” em vez de pastou a moita. Se tia Nastácia estivesse aqui, dava à senhora uma cocada.

D. Benta riu-se.

- Pois essas “belezinhas” são uma figura de retórica que os gramáticos xingam de *sinédoque*... (LOBATO, op.cit., p.24)

A menina traz para a narrativa a possibilidade de se apreciar a construção literária, ainda que não se dominem os códigos, basta compreender o processo do jogo, o que, para ela, parece ser bem fácil. Dessa forma, Narizinho desenha o perfil de uma leitora desejável pelo escritor da época – alguém dotada de inteligência, certa agudeza, perspicácia e predisposição para aceitar as normas que lhes são impostas, ainda que sutilmente. Esse paradigma de mulher leitora deve ter **acalmado** o público adulto, destacando-se pais e professores, que viam em Emília exatamente o oposto – uma ameaça à ordem familiar e social.

Na sequência do trecho acima destacado, Emília incorpora à narrativa humor e irreverência:

- Eu sei o que é isso – berrou Emília. É “sem” com um pedaço de bodoque.

Ninguém entendeu. Emília explicou:

- *Sine* quer dizer “sem”: quando o Visconde quer dizer “sem dia marcado”, ele diz *sine die*. É um latim. E “do-que” é um pedaço de bodoque...

- Parece que é assim mas não é, Emília – explicou Dona Benta. Sinédoque é a *synecdoche* dos gregos, e quer dizer compreensão. (Idem, p.24)

Ao contrário de Narizinho que, a cada momento, se esforça por aprender mais e melhor as regras do jogo literário e do mundo para o qual se prepara no Sítio da avó, Emília brinca com essas mesmas regras e constrói as suas, de acordo com os seus limites de imitação da infância. A diversão incorporada ao texto e à vida no Sítio parece-me outra das **iscas** lobateanas para envolver o pequeno leitor de seus livros, permitindo-lhe experienciar, no domínio quase sagrado do impresso, a ludicidade do faz-de-conta e a viabilidade de se reinventar a cada linha lida.

Em *D. Quixote das crianças*, 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, op.cit. p.115) Essa consciência da ficcionalidade estabelece uma relação ambígua com o leitorado, apontando-lhe os limites entre a realidade e a ficção. E mais, a menina afirma que Lobato prefere Emília, isto é, o “dono da história” tem predileção pela boneca que foge às regras e constrói novas possibilidades de ler e de viver, principalmente para as meninas de então.

Percebendo-se excluída da relação entre ledor e interlocutores, Emília assume o papel de D. Quixote e vai para o quintal, lutar contra seus próprios moinhos de vento. Algo similar ao que ela faz em *Peter Pan*, quando resolve cortar e recortar a sobra de tia Nastácia, trazendo para o ambiente ficcional do Sítio a ficcionalidade outra do

romance inglês, num processo de exposição da natureza imaginária e ficcional do literário. Talvez se possa, na adaptação de Cervantes, vislumbrar o deslocamento social a que as novas mulheres estariam sujeitas – seriam como ficções ficcionalizadas, brinquedos para um mundo de que o lúdico estava excluído:

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, correria a esconder-se dentro dum caixão. (Idem, p.162)

Embora boneca, Emília traz a marca do feminino, marca esta que se nega, talvez por se sentir inviolável, transformando-se em um masculino de fantasia. 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, embora vítima deles. 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. p.11) O texto literário é a possibilidade da 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 os reviveu e os 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, p.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 encontraram (e encontram) alternativas para se relacionarem com os diferentes tipos de opressão a que eram (e são) submetidas (os), aquelas mais do que estes. 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 à **erudita**, relativizando seus limites e a importância que a tradição confere a cada uma.

Na fábula “A Menina do Leite” e em “O Carreiro e o Papagaio”, ela reinventa o narrado e indicia a importância do imaginário:

Emília bateu palmas.

- Viva! Viva a Laurimar! No nosso passeio ao País das Fábulas tivemos ocasião de ver essa história formar-se – mas o fim foi diferente. Laurimar estava esperta e não derrubou o pote de leite, porque não carregava o leite em pote nenhum e sim numa lata de metal bem fechada. Lembra-se, Narizinho?....

A menina lembrava-se.

- Sim – disse ela. Lembro-me muito bem. A Laurinha não derramou o leite e deixou a fábula errada. O certo é como vovó acaba de contar. (LOBATO, op. cit.. p.22)

Emília tem um lugar de onde **fala** – o da imaginação, que dá vida à macela que a recheia e ao retrós que representa seu olho, um olho que, pelo material de que é feito, pode costurar o mundo como bem lhe aprouver. O lugar da boneca lhe faculta a possibilidade de ver sempre alternativas para o que lhe é dado como definido e definitivo. Assim, finais diferentes não a assustam, podem inquietá-la, mas isso, em se tratando de Emília, é o que se espera. A inquietude é a mola das ações da boneca, não lhe traz desconforto. Narizinho, por outro lado, opta pela quietude da pertinência e obediência às normas e às injunções sociais.

Em “O Carreiro e o Papagaio”, Emília se define como a salvação daqueles que estiverem em dificuldades extremas: “- É quando todos estão desesperados e tontos, sem saber o que fazer, voltarem-se para mim e: “Emília, acuda!” e eu vou e aplico o faz-de-conta e resolvo o problema. Aqui nesta casa ninguém luta para resolver as dificuldades; todos apelam para mim...” (Idem, p. 32) O reino da imaginação, através do mecanismo do faz-de-conta, dá as fronteiras do lugar de Emília. Inviável no mundo “concreto”, ela funciona como uma reinvenção dos possíveis da vida, transgredindo a “ordem natural das coisas”.

Wolfgang Iser traz para os estudos literários a investigação sobre os mecanismos textuais que conduzem a interação da obra com o leitor. Há entre ambos uma assimetria que viabiliza o diálogo. Para Iser, por meio da ficção, o leitor pode atravessar as fronteiras do mundo instituído, uma vez que ele o refaz, **antropofagizando** a realidade – nesse processo coloco a personagem Emília, que se apropria do lido/ouvido e o reconfigura, ressignifica, transformando seu próprio mundo e o mundo empírico com o qual dialoga.

Segundo o teórico alemão, o texto ficcional não é pleno em si, carrega lacunas que implicam uma projeção do leitor. A leitura surge, então, como uma atividade comandada, sim, pelo texto:

...a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. Assim o texto constantemente provoca uma multiplicidade de representações do leitor, através da qual a assimetria começa a dar lugar ao campo comum de uma situação. Mas a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor. O aumento da dificuldade significa que as representações devem ser abandonadas. Nesta correção, que o texto impõe, da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos, que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte. (ISER, 1979, p.88-89)

Pela própria indeterminação, a relação texto/leitor abre incontáveis possibilidades de comunicação, que dependem dos mecanismos textuais de controle. Os vazios, as negações, as supressões, as cesuras, as imagens, os cerzidos do texto, enfim, dão o lugar do leitor, quebrando o fluxo textual, interrompendo a articulação discursiva seqüencial. Dessa forma, o texto pode provocar o imaginário do leitor, dinamizando o impresso. Assim, as personagens e suas ações podem funcionar como instrumentos de provocação do imaginário do interlocutor do texto, como elementos capazes de suscitar uma **leitura ativa**.

Benjamin, ao traçar uma "História Cultural do Brinquedo", em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (BENJAMIN, 1984. p.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 liliutiano (BENJAMIN, op. cit., p.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." (Idem, p.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 – Emília é uma boneca, vale lembrar.

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 lhe dar instrumentos para elaborar o real no qual se insere e que, simultaneamente, refaz, quando instaura o reino do **como se**, do **faz-de-conta**.

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. p.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. 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.

Parece-me que a vocação pedagogizante da ação de Dona Benta, bem como o conformismo denunciado pela obediência de Narizinho, podem tanto emancipar, como, o que penso ser mais provável, **domesticar** o leitor criança e, ou adolescente. Na contramão, vem Emília que, por sua inquietação, seu inconformismo, desestabiliza os suportes burgueses que sustentam as relações familiares e intelectuais no Sítio.

Emília é a representação do confronto a que alude Benjamin: ao identificar-se com ela e com as cenas de leitura que protagoniza, o leitor tem aberto o caminho para se reinventar enquanto ser crítico e questionador, enquanto indivíduo que usa sua imaginação para pensar e fazer o mundo – o seu mundo. Para Marisa Lajolo, “É por isso que se lê romance: para viver por empréstimo, e nesta vida emprestada aprender a viver.”(LAJOLO, 2004, p.28) E é preciso se reinventar a cada leitura, refazendo a si e, também, ao texto lido, através da ação imaginária que preside esse tipo de interlocução.

Narizinho simboliza o ideal de filha e de neta característico do primeiro novecentos: já incorpora o direito feminino à educação, mas perpetua a diferença do tipo de conhecimento que pode adquirir em relação ao adquirido por Pedrinho. O mais grave, parece-me, é que, enquanto modelo de menina e de leitora, Narizinho propõe a reprodução constante e imutável das regras do jogo da vida e da literatura.

São dois modelos que caminham em direção inversa e que simbolizam a ambigüidade da posição feminina em meados do século XX: sabedoras de sua importância, de sua capacidade de agir socialmente, essas meninas-mulheres ainda eram obrigadas a permanecer sob o controle de pais, irmãos, maridos e, até, chefes paternalistas, sem direito, sequer, a um **faz-de-conta** que amenizasse seu cotidiano.

Tais personagens, concluo, funcionaram na construção de, pelo menos, dois perfis de leitoras novecentistas: as independentes e criativas e as dependentes e mantenedoras da ordem social, cultural e intelectual que as oprimia. E pelo sucesso alcançado pela boneca de pano, conforme atesta uma das narrativas de Lobato, a inquietude de Emília se desdobrou século afora, gerando novas leitoras, ou melhor, provocando o surgimento de novas práticas femininas (e masculinas...) de leitura da literatura e do mundo, práticas estas marcadas pelo poder de reinventar o lido e de se reinventar ao ler.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.77-106.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. A Interação do Texto com o Leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.83-132.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LOBATO, Monteiro. *D.Quixote das crianças*. 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. *Fábulas*. 4 v. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

_____. *Peter Pan*. 3 v. 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.

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

MARINA COLASANTI: CONFIGURAÇÕES ARQUETÍPICAS DO MASCULINO E DO FEMININO EM LAÇOS DE AMOR

Regina Silva Michelli

Qual é a hora de casar, senão aquela em
que o coração diz "quero"?

Marina Colasanti

À GUIA DE INTRODUÇÃO: MARINA COLASANTI

Marina Colasanti é escritora de rara sensibilidade. Seus contos refletem o contato estreito com o simbólico e com o inconsciente. Imagens metafóricas conduzem a organicidade de seu texto, se se pode falar assim. Em outras palavras, Marina Colasanti assume a intencionalidade de suas narrativas fugirem à linguagem comum: "Eu nunca trabalho com realismo e nem com linguagem coloquial. Gosto da linguagem inventiva, que é a linguagem poética" (COLASANTI, 2008, p.1), "E me ajoelho diante de uma bela metáfora." (COLASANTI, 1997, p.129). Em seu conceito sobre contos de fadas, deixa clara a associação que existe entre este tipo de texto e o mergulho no 'humano profundo': "Quando escrevo poesia ou conto de fadas – que são farinha do mesmo saco -, vou buscar a matéria-prima no fundo, bem no fundo da alma." (COLASANTI, op. cit., p.128). Em entrevista, garante que contos de fadas são metáforas do inconsciente, completamente afastados de intenções pedagógicas ou de auto-ajuda:

Creo en la fuerza de la literatura como elemento estructurante, lejos de las obviedades, de lo previsible, de los «recados» embutidos. En cuanto a los cuentos de hadas, los verdaderos cuentos de hadas, aquellos que estremecen el alma dialogando silenciosamente con ella, su esencia está en el origen, surgen de las camadas más profundas del inconsciente. A veces, al escribirlos, siento como si yo fuera apenas el receptor de

historias distantes que por misterio – o lujo – son contadas dentro de mí. (COLASANTI, 2000, p.1).

Não há fadas nem bruxas – em sentido explícito – nos contos, mas uma atmosfera de magia impregna cada linha, convidando o leitor a ingressar em um mundo que não é bem o do “faz de conta” da tradição, mas com ele estabelece laços. O cenário se configura com castelos, reis, princesas, unicórnios, metamorfoses, remetendo à herança do maravilhoso, porém, 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. (COLASANTI, 1992, p. 71).

Ainda que encharcado dessa herança dos contos de fadas da tradição, seu texto é contemporâneo e traz as marcas de alguns dos paradigmas que estruturam os tempos e a sociedade em que vive a escritora, com uma diferença, porém: é através da linguagem metafórica e de um tratamento simbólico que afloram, nas narrativas, os conflitos existenciais da atualidade, o mundo complexo dos sentimentos e das relações humanas. Os contos de fadas de Marina Colasanti representam um contato direto com o que há de mais profundo na alma humana. Afinal, a literatura permite essa e outras conexões entre o fascínio da linguagem e o instigante mundo das realidades. Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman, as personagens dos contos

são todas de estirpe simbólica: tecelãs, princesas, fadas, sereias, corças e unicórnios, em palácios, espelhos, florestas e torres, não têm nenhum compromisso com a realidade imediata. Participam de enredos cuja efabulação é simples e linear, dos quais emergem significados para a vivência da solidão, da morte, do tempo, do amor. O clima dos textos aponta sempre para o insólito, e o envolvimento do leitor se acentua através do trabalho artesanal da linguagem, extremamente melodiosa e sugestiva (LAJOLO, ZILBERMAN, 1985, p.159).

Nas narrativas da escritora, percebe-se o foco que ilumina as relações afetivas entre personagens femininas e masculinas. As heroínas se destacam em meio à trama, apesar do jugo a que algumas se submetem, no fundo imagens representativas de papéis efetivamente desempenhados por mulheres na sociedade, não fosse a transfiguração poética que sofre a realidade sob a escritura de Colasanti. A ênfase indubitavelmente recai sobre o feminino: – “Eu sou, antes de mais nada, uma fêmea da minha espécie, uma mulher com todos os atributos e todas as cargas das mulheres. Só que intensamente crítica” (2005. p.1), o que se deve, em parte, ao contato com o movimento feminista e as conseqüências provocadas por esse movimento no âmbito das funções sociais ligadas ao gênero, tanto no que se refere à atuação da mulher, quanto à do homem, pois ambos tiveram de reestruturar seus papéis frente às mudanças ocorridas.

Pensadora e escritora ativa, Marina Colasanti assinala sua participação na imprensa e na televisão. Ela trabalhou como jornalista em diferentes revistas, sendo editora da *Nova*, ainda atuando como cronista em alguns periódicos. Via de regra, detém seu olhar em questões que envolvem o comportamento interpessoal e as relações afetivas, evidenciando, em seus textos, a pluralidade de ser mulher em seu relacionamento com a figura masculina. Publicou algumas obras especificamente sobre a mulher e o amor, como *A nova mulher* (1980), *Mulher daqui pra frente* (1981), *E por falar em amor* (1984). Este último parte da premissa de que é necessário reestruturar a visão sobre o amor:

E nessa viagem descobri que embora seja sempre tratado como um sentimento único, igual para homens e mulheres, o amor não o é, pela simples razão de que homens e mulheres são diferentes e desempenham diferentes papéis em relação a ele. Tentei, portanto, detectar as formas masculina e feminina de amor e os problemas que

ocorrem quando procuramos fazer desses dois sentimentos uma coisa só.

E descobri também que, tendo forjado praticamente toda a teoria amorosa da história da humanidade – à qual as mulheres tentaram se adequar -, os homens, porém, pouco se manifestaram quando se trata de falar do seu amor pessoal, do seu apaixonar-se. Assim, a ‘razão amorosa’ fala pela boca dos homens, enquanto a ‘emoção amorosa’ fala pela boca das mulheres. Pareceu-me uma boa hora para misturar as duas coisas. (COLASANTI, 1987, p.13-14).

Neste estudo, proponho-me também a uma viagem por alguns contos de Marina Colasanti, tendo por objetivo exemplificarmos configurações paradigmáticas identitárias do masculino e do feminino, em sua relação amorosa. Começemos, porém, pela visão dos arquétipos.

ACERCA DE ARQUÉTIPOS E IDENTIDADES

Para Carl Gustav Jung, o conceito de inconsciente restringe-se, em princípio, a designar o estado dos conteúdos reprimidos ou esquecidos. Em seus textos, ele defende a existência de um inconsciente pessoal, formado por experiências ou aquisições pessoais, que repousa sobre uma camada mais profunda, inata, de natureza universal, que é o inconsciente coletivo. Jung caracteriza o inconsciente como coletivo por possuir conteúdos e modos de comportamento que são os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos: constitui “um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo (...), conteúdos capazes de serem conscientizados” (2007, p.15). Os conteúdos do inconsciente coletivo são chamados, por ele, de arquétipos, definidos como “imagens primordiais”, “imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos” (2007, p.16), tendência instintiva

que pode se “manifestar como fantasias e revelar, muitas vezes, a sua presença apenas através de imagens simbólicas.” (JUNG, 1977, p.69). Assim, o herói, o monstro, a criança, o velho, a mãe são figuras arquetípicas. Arquétipos são representações de motivo ou tema, que podem se manifestar através de diferentes imagens e se repetem em qualquer época ou lugar do mundo. Jung considera que “Outra forma bem conhecida de expressão dos arquétipos é encontrada no mito e no conto de fada” (JUNG, 2007, p.17), textos que permitem a expressão da alma, cujo conteúdo, com pouquíssimas variações, aparece em países geográfica e temporalmente afastados.

Buscando a definição de mito, Junito Brandão aproxima-se das concepções junguianas: “Talvez se pudesse definir mito, dentro do conceito de Carl Gustav Jung, como a conscientização dos arquétipos do inconsciente coletivo, quer dizer, um elo entre o consciente e o inconsciente coletivo” (BRANDÃO, 2002a, p.37), compreendendo por inconsciente coletivo “a herança das vivências das gerações anteriores. Desse modo, o inconsciente coletivo expressaria a identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido” (BRANDÃO, op. cit., p.37).

Pretende-se, neste trabalho, delinear identidades de gênero com base em estudos mítico-arquetípicos. Focaliza-se o olhar em contos de Marina Colasanti, buscando iluminar perfis paradigmáticos que configurem aspectos do ser feminino e do masculino em sua inter-relação. A respectiva fundamentação teórica apresenta, como esteio, os estudos da psiquiatra e analista junguiana Jean Shinoda Bolen, que propõe arquétipos femininos e masculinos a partir da configuração mítica dos deuses olímpicos. Sob esta perspectiva, há também a obra de M. Esther Harding, *Os mistérios da mulher*, e a de Dulcinéa Monteiro, *Mulher: feminino plural*; sobre os arquétipos masculinos, *Rei, guerreiro, mago, amante*, de Robert Moore e

Douglas Gillette. Jean Bolen, contudo, oferece uma estrutura analítica semelhante para ambos os gêneros, trabalho referendado por Junito Brandão, que desenvolve o estudo. Ela considera que deusas e deuses podem ser analisados como representações arquetípicas, esclarecendo padrões comportamentais. Divide as seis deusas mais famosas do Olimpo – Héstia (Vesta, para os romanos), Deméter (Ceres), Hera (Juno), Ártemis (Diana), Atenas (Minerva), Afrodite (Vênus) - acrescentando Perséfone (Prosérpina), em três categorias que se inter-relacionam.

A primeira, formada por Ártemis, Atenas e Héstia, configura as “deusas virgens”, que representam o atributo de independência e auto-suficiência das mulheres; são deusas não passíveis de se enamorarem por alguém, permanecendo invioladas. Explica Bolen que, “Como arquétipos, elas expressam a necessidade de autonomia e a aptidão que as mulheres têm de focar sua percepção naquilo que é pessoalmente significativo” (BOLEN, 2005. p.39), sendo capazes de atingir os objetivos traçados. Junito Brandão, referindo-se ao trabalho da psiquiatra citada, caracteriza essas deusas como “invulneráveis”, pois “jamais se deixaram dominar e reprimir por seus pares masculinos olímpicos ou quaisquer mortais” (BOLEN, 2002, p.343).

O segundo grupo, formado pelas deusas Hera, Deméter e Perséfone, corresponde ao que Bolen classifica como o das “deusas vulneráveis”, representando, respectivamente, os papéis tradicionais de esposa, mãe e filha: “São deusas-arquétipos orientadas para o relacionamento, e suas identidades e bem-estar dependem de um relacionamento significativo. Expressam as necessidades que as mulheres têm de adoção e vínculo” (2005, p.40), de afiliação, independente do sofrimento que essas relações podem lhes trazer. A configuração deste arquétipo delineia um comportamento feminino atencioso e receptivo, em sintonia com o outro.

As deusas alquímicas ou transformativas caracterizam o terceiro grupo, formado por uma única deusa: Afrodite, ou Vênus para os romanos. Deusa da beleza e do amor, no dizer de Brandão “sujeita a múltiplas transformações” (2002, p.343), Afrodite “simboliza o poder transformativo e criativo do amor” (BOLEN, 2005, p.310). Bolen associa a deusa alquímica às duas categorias anteriores, pois Afrodite era capaz de manter a autonomia de fazer o que desejava, sem se afastar dos objetivos por interferências alheias, como as deusas virgens, embora se ligasse afetivamente a vários deuses e mortais, como as deusas vulneráveis; ao contrário delas, porém, a deusa da beleza jamais sofreu ou foi vitimada na vivência da paixão. O que caracteriza este arquétipo é o valor dado à experiência emocional com o outro, sem a preocupação com compromissos e vínculos a longo prazo; pode ser vivenciado através de relação física ou de um processo criativo, entendendo-se o contato com o outro como sinônimo de comunicação e comunhão, quer no nível físico ou no emocional e espiritual, produzindo profundas conexões de amor e crescimento.

Ao trabalhar com os deuses olímpicos visando à configuração de arquétipos masculinos, Bolen destaca a ligação com o patriarcado, cujos valores predominantes enfatizam a aquisição de poder e a racionalidade. A autora divide os oito principais deuses em dois grandes grupos. No primeiro, Zeus (Júpiter para os romanos), Posêidon (Netuno) e Hades (Plutão) representam os três aspectos do arquétipo paterno, bem como os três deuses irmãos que distribuíram entre si os domínios do pai, Cronos (Saturno), depois de este ser destronado: a Zeus coube o céu e a supremacia do universo; a Posêidon, o mar; a Hades, o mundo inferior (subterrâneo ou Hades):

Assim como o mundo na mitologia, a psique masculina se dividiu em: 1) o reino mental consciente do poder, da vontade e do pensamento (Zeus); 2) o reino das emoções e dos instintos

(Posêidon), que é geralmente suprimido, desvalorizado e às vezes expulso do campo da nossa consciência; e 3) o reino indistinto e temido dos padrões invisíveis e dos arquétipos impessoais (Hades), que só em sonhos costuma ser vislumbrado. (BOLEN, 2002, p.74).

O céu, domínio de Zeus, representa a luz e a consciência. Este deus articula o poder, a autoridade e o domínio, manifestando atitudes fundamentadas em controle, raciocínio lógico e força de vontade. Apresenta temperamento autoritário, desempenhando atividades de comando, graças à visão objetiva da realidade. Caracteriza-se pelo acúmulo de poder e bens, o que lhe garante alta visibilidade e prestígio.

Posêidon é um deus primitivo, regido por emotividade e grande investimento afetivo e emocional. O mar, seu domínio, representa o inconsciente; o fundo do mar é o reino dos sentimentos pessoais e dos instintos reprimidos. Posêidon manifesta um temperamento violento, instável, sendo também caracterizado por atividades criativas, intuição e reatividade emocional.

Hades configura a introspecção e a invisibilidade dos que vivem isolados ou reclusos. Como seu domínio é o reino inferior, esse deus associa-se à descida, à “noite escura da alma” (BOLEN, 2002, p.149), à depressão e à morte, ao inconsciente pessoal e coletivo. Mas ele representa também a riqueza do mundo interior, cuja reclusão pode ser fonte de criatividade e sabedoria.

O segundo grupo é composto pelos filhos olímpicos de Zeus. Apolo é o deus do sol, da luz, da música e da poesia. Hermes (Mercúrio) é o deus mensageiro, hábil negociador, trapaceiro, guardião das estradas. Ambos são os filhos eleitos, mantendo-se sem se casar. Segundo Bolen, esses dois deuses, definidos pelo distanciamento emocional e pela atividade mental, são os que mais se coadunam ao mundo patriarcal. Ares (Marte) é o deus da guerra, cuja ação tem por móvel a ira ou a lealdade; é um deus destrutivo,

mas também amoroso. Hefesto (Vulcano) é o deus da forja, coxo, gerado apenas por Hera, é um deus criativo, artista e solitário, mesmo tendo-se casado com a bela Afrodite. Os dois, Ares e Hefesto, são desprezados pelos demais deuses, filhos também rejeitados por Zeus. Para a escritora citada, esses dois deuses se expressavam através de atividades físicas, mais manuais que mentais, com predomínio da emoção sobre a razão. Brandão (1999, p.258) opõe Apolo a Ares: o primeiro representa a reflexão e a prudência, enquanto o segundo se destaca pelos músculos e pela força física. Dioniso (Baco, deus do vinho, do êxtase e do entusiasmo) é uma figura ambivalente, com uma mãe mortal (Sêmele) e um pai divino (Zeus), em cuja coxa completou o tempo necessário para nascer. Para Junito Brandão, "*ékstasis*, 'êxtase', é *um sair de si interno*, uma espécie de transformação, uma catarse; *enthusiasmós*, 'entusiasmo', é 'deus dentro de nós', é a posse, o mergulho de Dioniso" (BRANDÃO, op. cit., p.263), o que estimula o rompimento com interditos de diferentes ordens. Para Bolen, "Dioniso como deus, arquétipo e homem era próximo da natureza e das mulheres. O reino místico e o mundo feminino eram-lhe familiares" (BRANDÃO, 2002, p.362). Dioniso configura-se como elemento perturbador, capaz de criar conflitos e de levar à loucura; ao mesmo tempo, é associado ao amor, à libertação, também um arquétipo reprimido nos homens, por se ligar a traços femininos, a temperamento sonhador e místico, a paixão e sensualidade. Dioniso traz a marca das oposições violentas, como êxtase e horror, vida e morte.

Analisando comparativamente a classificação arquetípica proposta por Jean Bolen para os dois gêneros, observa-se que Dioniso, como Afrodite, é um deus transformador. Apolo e Hermes correspondem às deusas-virgens; Hefesto e Ares, às vulneráveis. Tal correlação justifica-se porque os arquétipos estão associados a dons e problemáticas existenciais – as figuras psíquicas "são bipolares e

oscilam entre o seu significado positivo e negativo” (JUNG, 2007, p.184) –, e estão potencialmente presentes nos seres humanos, independente de questões de gênero. Pode haver o predomínio de um arquétipo sobre os demais, como a alternância de um e outro, ou a coexistência de vários em um único ser, ao longo da vida. Tanto Bolen como Brandão aprofundam o estudo de cada deus e deusa individualmente, segundo a narrativa mítico-biográfica de cada um, destacando atribuições e funções arquetípicas. Interessa-nos dar relevo à caracterização geral das deusas e trabalhar com o grupo dos arquétipos paternos, todos eles deuses reis em seus domínios, ainda que seja possível realçar algum deus ou deusa específicos que esclareçam a configuração identitária apresentada.

Entre a espada e a rosa

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho ou feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la. (COLASANTI, 1992, p. 23).

Marina Colasanti inicia seu conto (op. cit., p. 23-27) lançando o leitor diretamente no conflito da narrativa, logo estabelecido. A primeira frase afiança a idéia inicial de liberdade, de escolha pessoal. A segunda joga por terra tal pretensão, levando o leitor para reinos provavelmente medievais, onde impera a ordem do pai. O Rei, na narrativa, atualiza o arquétipo do rei existente em Zeus: detentor do poder, ele controla o desejo do outro, subjugando-o aos seus ditames, em princípio racionais. A única coisa que pretende o Rei é a aquisição de bens, ampliando sua esfera de poder e controle ao estabelecer a aliança política com o povo das fronteiras: “Sentar-se no

topo, com poder, autoridade e domínio sobre um território escolhido é a posição de Zeus” (BOLEN, 2002, p.83). A marca do ponto cardeal – “povo das fronteiras do Norte”, orientação que aparece em vários contos de Colasanti - evidencia o rumo indicado pela bússola, representando, simbolicamente, o caminho a ser seguido segundo os parâmetros ditados pela sociedade. A personagem feminina, a filha, é percebida como propriedade e o casamento, como meio para consolidar alianças e aumentar domínios: “Arquetipicamente, Zeus é o pai autoritário que tem a palavra final.” (BOLEN, op. cit., p.89).

Diante desse contexto, o comportamento adequado à Princesa é a obediência, a passividade: “Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.”. Esses são atributos das deusas vulneráveis, em que se destaca Perséfone, a filha de Deméter (deusa do cereal e da colheita) e Zeus. Na narrativa mitológica, o pai assiste, conivente, ao rapto de Perséfone por Hades, enquanto a mãe desesperada se enclausura, provocando a falta de alimentos – nada conseguia nascer nos campos. Como arquétipo, Perséfone representa a mulher tutelada, predisposta “não a agir, mas a ser conduzida pelos outros, a ser complacente na ação e passiva na atitude” (BOLEN, 2005, p.277). Perséfone é Coré, a donzela, arquétipo analisado por Jung (2007, p.181-202).

A Princesa do conto, porém, não se resigna tão facilmente ao destino traçado por outrem:

Embolada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, à sua mente, que lhe fizessem achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com

quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas quando a visse, não mais a quereria. Nem ele, nem qualquer outro escolhido pelo Rei. (COLASANTI, 1992, p.23).

Opera-se uma transformação na Princesa, imersa em lágrimas - e a água é um princípio feminino, em cuja significação simbólica destacam-se as idéias de “fonte de vida, meio de purificação centro de regenerescência” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p.15); na visão de Jung, “A água é o símbolo mais comum do inconsciente.” (2007, p.29). A mudança parte de sua súplica a forças internas, ainda desconhecidas – mente e corpo. O primeiro ordena, estabelecendo uma nova ordem; o corpo ‘fica’, permanece e promove a metamorfose. Não há fada madrinha como auxiliar mágico, embora a circunstância insólita emerja, aproximando-se do maravilhoso dos contos de fadas tradicionais. O fenômeno processa-se durante a noite que, para os gregos, é filha do Caos e da Terra e engendrou “o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano”, momento de transformação, de germinação, de mudanças “que vão desabrochar em pleno dia como manifestação de vida” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p.639-640). A manhã surge com novas possibilidades para a heroína.

A metamorfose, que nas narrativas maravilhosas é provocada geralmente por bruxas, aqui é fruto do apelo a forças internas, do mergulho no inconsciente, concretizando-se no corpo pela aparição da barba. A necessidade de tal evidência física indicia que a princesa não dispunha de meios, como a palavra, para defender qualquer ponto de vista que fosse diferente do paterno. Sem poder externar o

próprio desejo, a Princesa não consegue subtrair-se à vontade do Rei, seu pai, rechaçando o pretende escolhido por ele. Não pode repudiar, mas pode ser repudiada. Por meios transversos, ela consegue fugir – desobedecer – ao cumprimento da ordem do Pai. Primeiro chora, busca encontrar uma solução para o casamento indesejado e adormece. Ao acordar, percebe a mudança, instaurando-se uma gradação que se repetirá ao final do conto: medo (diante do novo que se apresenta estranho), espanto (tomada de consciência pelo enfrentamento no espelho), compreensão (assimilação do ocorrido). A mudança que brota de seu interior assemelha-se às mensagens aparentemente incompreensíveis do inconsciente que, gradativamente, são conscientizadas. Como Perséfone, a Princesa vai ao Hades, “esgotada adormeceu”, trajetória que oferece a possibilidade de transformação da jovem em Rainha.

Simbolicamente, o Inferno pode representar camadas mais profundas da psique, um lugar onde as memórias e sentimentos foram “enterrados” (o inconsciente pessoal) e onde as imagens, padrões, instintos e sentimentos, que são arquetípicos e compartilhados pela humanidade, são encontrados (o inconsciente coletivo). (BOLEN, op. cit., p.282).

O espelho reflete a própria imagem e, no conto, evidencia a ambigüidade reinante na figura feminina da princesa: corpo de mulher, com barba de homem. Ao buscar em seu interior a solução para a situação problemática em que se encontrava, a personagem efetiva o encontro consigo mesma. Inicia-se, na narrativa, o confronto que a heroína vai precisar enfrentar – com seu interior e com o espaço social por onde se desloca – para que uma identidade ainda adormecida desabroche:

Quem caminha em direção a si mesmo corre o risco do encontro consigo mesmo. O espelho não lisonjeia, mostrando fielmente o que quer que nele se olhe; ou seja, aquela face que

nunca mostramos ao mundo, porque a encobrimos com a *persona*, a máscara do ator. Mas o espelho está por detrás da máscara e mostra a face verdadeira. (JUNG, op. cit., p.30).

O que pensara a jovem efetivamente acontece: “Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.” (COLASANTI, op. cit., p.24). Zeus era o senhor dos raios, símbolo do poder punitivo, e do trovão: “Até os dias de hoje, quando ousamos ir contra uma proibição patriarcal, ‘esperamos que um raio caia sobre nossa cabeça” (BOLEN, op. cit., p.77). O pai é o “símbolo da geração, da posse, da dominação, do valor. Nesse sentido, ele é uma figura inibidora; castradora, nos termos da psicanálise.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, op. cit., p.678).

Como Pele de Asno, princesa de conto homônimo de Perrault, a heroína de Colasanti leva alguns objetos que permitem a identificação de seu nobre estatuto social: em uma trouxa pequena, ela pôs o que lhe era valioso: suas jóias e “um vestido de veludo cor de sangue” (1992, p.24). O sangue remete à dor, à morte e à vida: a Princesa abandona a condição confortável de que dispunha no palácio, cujo preço era a dependência e a submissão – arquétipo da jovem Perséfone – e se lança ao novo, a uma nova identidade e à vida não conformada pelo pai. Simbolicamente morre a filha e a princesa para nascer uma nova identidade, em princípio ambígua (a jovem barbada). Dito de outra forma, morre a menina para dar lugar à mulher, passagem que não se efetiva sem alguma dor e se associa ao sangue menstrual. Começa a se tecer a passagem da vivência do arquétipo da deusa vulnerável, submissa ao poder masculino, à da independência da deusa virgem.

O texto de Marina Colasanti é riquíssimo em metáforas, permeado de linguagem poética, de tal forma que, a cada passo,

torna-se interessante transcrevê-lo. Sobre a saída da princesa do palácio, registra a escritora: “E sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.” (1992, p.24). O corte entre Rei e Princesa é abrupto. Quando o filho não se enquadra no modelo desejado, recai sobre ele a rejeição, como se observa na mitologia. Há um fosso separando espaços, tempos e relações: atrás o passado, o castelo conhecido, a proteção do pai, com sua conseqüente exigência de submissão; à frente, o futuro, o risco do novo, a liberdade. Ela não hesita em atravessar de um lado a outro, transpondo barreiras. Há uma travessia, uma morte e um renascimento.

A trajetória da princesa – sua errância pelas aldeias – evidencia o conflito, a desarmonia entre aparência e essência. Na primeira aldeia, busca serviços femininos, conforme sua identidade de mulher, mas é rejeitada devido à barba, que lhe confere um aspecto masculino. Na aldeia seguinte, resolve oferecer-se para tarefas masculinas – “serviços de homem” -, mas o corpo denuncia características femininas, sendo novamente rejeitada. Na terceira aldeia, procura livrar-se, inutilmente, da barba, cortando-a com uma tesoura: a barba cresce “mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.” (1992, p.24). A heroína do conto tenta encontrar uma solução, eliminando o problema, que em primeira instância lhe salvara. Torna-se necessário, porém, efetivar a aprendizagem de conviver com a barba, descobrir o masculino – o *animus* – dentro de si, arquétipo explicado mais à frente.

Como deusa virgem, com a “consciência enfocada” (BOLEN, op. cit., p.193) no que deseja, “sem mais nada pedir”, a princesa vende suas jóias e obtém uma couraça, uma espada e um elmo. Se a aliança com o pai já fora perdida, agora se rompe, simbolicamente, o vínculo com a mãe, citada apenas esta vez no discurso, mãe distante,

aparentemente morta, o que se coaduna à impotência feminina nas famílias patriarcais: “E tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.” (COLASANTI, op. cit., p.25). Para que a filha ganhe autonomia, é necessário romper os elos de dependência com os pais, o que vai lhe permitir a construção de uma identidade madura.

Prossegue a história: “Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro.” (Idem, p.25). Há uma camuflagem, uma aparência que resguarda as marcas de ambigüidade, permitindo, à Princesa, a articulação de uma nova identidade – guerreiro – e um novo arquétipo – a deusa virgem Atenas, única deusa do Olimpo a usar couraça, capacete, escudo e lança. O envoltório tanto protege a Princesa das investidas alheias, como lhe permite enfrentar o outro.

Atenas, deusa da sabedoria, unia-se aos homens como seus iguais, como uma supervisora do que eles faziam. Era a pessoa mais calma na batalha e a melhor estrategista. Sua maneira de se adaptar era a *identificação* com os homens – ela se tornava como um deles. (BOLEN, op. cit., p.68).

Na qualidade de guerreiro, lembrando Joana D’Arc e Diadorim, a Princesa conquista o respeito de todos. Sua coragem, bravura e vitória em batalhas e torneios fazem-na conhecida: “A couraça falava mais que o nome.” (COLASANTI, op. cit., p.25). As suspeitas que seu comportamento levanta obrigam-na, porém, à errância de castelo a castelo: “Quem era aquele cavaleiro ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas?” (1992, p.25). A Princesa guerreiro desempenha atributos viris, sem, contudo, perder a gentileza feminina, misto de andrógino, quase uma supra identidade articulando o feminino (princesa) e o masculino (guerreiro – e não

guerreira): "Atenas é um arquétipo feminino: ela demonstra que pensar bem, manter a calma no ponto mais culminante de uma situação emocional e desenvolver boas táticas no meio do conflito são traços naturais para algumas mulheres". (BOLEN, op. cit., p.120). Apenas em espaços livres, cavalcando no campo, sozinha, consegue livrar-se temporariamente da viseira, permitindo-se ser.

A narrativa conduz a Princesa ao encontro com o outro, que se tornará desejado: "Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele, governado por um jovem Rei." (COLASANTI, op. cit., p.25). Surge um segundo Rei na história, que, diferentemente do primeiro, a elege para as batalhas, os torneios, as caçadas, os exercícios, os conselhos, várias vezes salvando um a vida do outro. Uma inquietação começa a se instalar. O Rei estranha o fato de seu melhor amigo não se dar a conhecer, tirando o elmo. Intriga e angustia o jovem Rei o sentimento novo que percebe nascer em si, "devoção mais funda por aquele amigo do que a que um homem sente por outro homem." (Idem, p.26).

Por seu turno, a princesa exercita sua transformação. De dia, é guerreiro e luta, empunhando sua espada. À noite, começa a recuperar sua aparência feminina: "encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele." (Idem, p.26).

O conflito se instala na alma do Rei: ora evita e foge dela; ora percebendo que tal comportamento não a afasta de seus pensamentos, só de sua visão, "mandava chamá-la, para arrepende-se em seguida e pedir-lhe que se fosse." (Idem, p.26) – "Quem já se sentiu inesperadamente tomado por ondas afetivas poderosas que sobem das profundezas do próprio ser, ou percebeu seu corpo tremer e sacudir de dor, ódio ou sede de vingança, passou por uma experiência direta de Posêidon." (BOLEN, 2002, p.115). "Tormento" é

a palavra empregada pelo narrador para caracterizar o que se passa no coração daquele jovem:

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre coberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo. (COLASANTI, op. cit., p.26).

O jovem Rei, diferente do Rei pai, exercita o arquétipo de Posêidon. Movido por emoção, sentimento, intuição e instinto, este arquétipo associa-se à destrutividade e ao humor tempestuoso e intempestivo, à instabilidade emocional, bem como a aspecto pacífico e misericordioso. Jean Bolen explica que “Posêidon também é o arquétipo por meio do qual pode ser experimentado um domínio de grande profundidade e beleza. (...) Acesso às profundezas emocionais é um aspecto desprezado da psique masculina, desvalorizado e reprimido pelas culturas patriarcais.” (2002, p.121). O Rei do nosso conto é sensível à presença do outro, desenvolvendo sentimentos de afeto e atração por alguém que, aparentemente, é um amigo de batalha. O narrador deixa claro, porém, que é mais do que afeto o que sentem a Princesa e o Rei. Há uma mútua atração, fruto da paixão nascente. A paixão e o amor são sentimentos perturbadores e enriquecedores e se por um lado há o conflito interior instalado na alma do Rei, há também a intuição, que o leva a exigir o desmascaramento do outro, como se pressentisse algo além da aparência. A angústia gera comportamentos contraditórios nele, terminando por instalar a agressividade, a voz áspera e o ultimato para que o outro se revele.

Tal como no início, a princesa se refugia em seu quarto, prisioneira da situação em que se encontra. Ela cria um impasse para si: acredita que, ao se desvelar para o Rei, a barba atrairá a rejeição

dele para sua condição de mulher, enquanto o corpo feminino será o obstáculo para continuar guerreiro. Novo embate se trava no interior da Princesa:

Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que a libertasse, suplicou à sua mente que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do espelho polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo. (COLASANTI, op. cit., p.27).

As palavras recuperam a situação inicial, intensificando as reações emocionais – quanto medo!, quanto espanto! Apesar da experiência anteriormente vivida, o novo volta a se instalar insólito. Em princípio, a Princesa não compreende, como da primeira vez, a resposta que obtém “E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores” (Idem, p.27). A experiência agora, porém, inunda-a com o perfume das rosas – “sentia-se embriagar de primavera” (Idem, p.27), estação das flores e do amor, do renascimento da vida. Gradativamente opera-se a metamorfose: as rosas vão perdendo a cor vermelha, passando a vinho, despetalando-se, sem que novas flores nasçam; ao final, “Só um delicado rosto de mulher” (Idem, p.27).

A Princesa recobra sua bela aparência e pode aparecer diante do Rei com seu vestido cor de sangue, sangue da virgindade que vai perder, situação simbolicamente representada nas flores que se despetalam. Nova travessia se efetiva, agora de deusa virgem a deusa vulnerável, mulher esposa, desabrochando em primavera: “Era

chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.” (Idem, p.27).

O conto permite a percepção de diferentes arquétipos na atuação da Princesa. Ao final, ela é a deusa alquímica, capaz de operar transformações em si e no outro, Afrodite em pleno gozo de sua feminilidade, deusa do amor e da beleza: “A quem quer que Afrodite impregne com beleza torna-se irresistível. Resulta uma atração magnética, ‘a química’ acontece entre os dois, e eles desejam união acima de tudo” (BOLEN, 2005, p.311). A consciência de Afrodite é enfocada e receptiva, o que caracteriza respectivamente a configuração arquetípica das deusas virgens e das vulneráveis. Atinge o que deseja sem abdicar da interação com o outro. Como deusa alquímica, é sujeita a múltiplas transmutações: “Com efeito, para chegar ao *ouro*, símbolo também do *amor*, é necessário que a matéria inferior se despoje das gangas impuras até atingir uma pureza total. Na realidade, o *ouro* é o ‘aperfeiçoamento de metais inferiores’” (BRANDÃO, 2002, p.351).

O título do conto – “Entre a espada e a rosa” – articula a vivência do masculino e do feminino, estabelecendo o entre-lugar ou a possibilidade de se deslizar de um a outro lado, sem ‘fossos’, exercitando os dois, o que se manifesta em sintonia com as identidades cambiantes da pós-modernidade. A espada simboliza o combate, a luta pelo que se deseja ou acredita, é ação, ligada ao masculino, ao arquétipo do *animus*, o elemento masculino que existe no inconsciente de toda mulher. Segundo Marie-Louise von Franz, “O lado positivo do *animus* pode personificar um espírito de iniciativa, coragem, honestidade e, na sua forma mais elevada, de grande profundidade espiritual”, além de “poder lançar uma ponte para o *self* através da atividade criadora” (1997, p.195,193). A rosa representa a

delicadeza e a beleza que encantam, o perfume que inebria, a sensibilidade e a emoção, índices do arquétipo feminino, da *anima*, “o elemento feminino que há em todo homem” (JUNG, 1977, p.31):

Anima é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem – os humores e sentimentos instáveis, as intuições proféticas, a receptividade ao irracional, a capacidade de amar, a sensibilidade à natureza e, por fim, mas nem por isso menos importante, o relacionamento com o inconsciente. (FRANZ, 1977, p.177).

No conto, observa-se que as figuras masculinas pouca maleabilidade apresentam. São Reis, detentores do poder, o espaço de atuação já foi conquistado. Assinalam, porém, comportamentos diferentes, expressando arquétipos também diferentes. O Rei pai articula, de forma mais inflexível, o poder: não há alternativa possível à filha que não se submete às suas ordens e desejos. O segundo rei expressa melhor o arquétipo do amante, não conseguindo se subtrair às suas emoções e aos seus sentimentos, por mais conflituosos que pudessem ser – afinal, seu interesse recai sobre aquele que aparentemente é um homem, amigo de batalhas. A figura feminina tangencia diferentes arquétipos, evoluindo de uma situação inicial dependente, para a liberdade e a autonomia conquistadas à espada, típica atitude das deusas invulneráveis, para, ao final, estabelecer a desejada relação amorosa com o outro.

Luz de lanterna, sopro de vento

Luz de lanterna, sopro de vento (COLASANTI, 1997, p.102-105) é um conto que te matiza a espera feminina e a permanência do vínculo afetivo entre o casal. Indo o marido para a guerra, a mulher acende a lanterna do lado de fora da casa, a fim de trazê-lo de volta. Dia após dia, ela realiza a mesma ação, mas, ao amanhecer,

invariavelmente encontra a lanterna apagada, creditando ao vento a ação de extinguir a chama: “À noite, antes de deitar, novamente acendeu a lanterna que, à distância, haveria de indicar ao seu homem o caminho de casa.” (COLASANTI, op. cit., p.102). Como as deusas vulneráveis, a personagem feminina confere sentido à vida através da relação travada com o companheiro, “a atração motivacional é o relacionamento, mais do que o empreendimento, a autonomia ou uma nova experiência. O enfoque da atenção é nos outros, não num objetivo exterior ou estado interior.” (BOLEN, 2005, p.191-192).

Certo dia, porém, o marido retorna: “Coberto de poeira e sangue, ainda assim não havia vindo para ficar.” (1997, p.103), pois a guerra não acabara. Desiludindo as esperanças da esposa, que o deseja para si, explica sumariamente a razão de ter voltado: “Vim porque a luz que você acende à noite não me deixa dormir – disse-lhe quase ríspido. – Brilha por trás das minhas pálpebras fechadas, como se me chamasse. Só de madrugada, depois que o vento sopra, posso adormecer.” (1997, p.103-104). A luz efetiva simbolicamente a ligação do casal: a distância que os separa não é suficiente para que ele não seja sensível ao chamado dela, ainda que este lhe seja inconveniente, naquele momento. A narrativa assinala outra possível associação à imagem da luz: quando o marido regressa, a esposa vê sua silhueta, a cavalo, “recortada contra a luz que lanhava em sangue o horizonte” (1997, p.103). Da parte dele, há uma dupla solicitação, a do amor e a da guerra: “Apeou o marido. Mas só com um braço rodeou-lhe os ombros. A outra mão pousou na empunhadura da espada. Nem fez menção de encaminhar-se para a casa” (1997, p.103). O dever se impõe à personagem masculina que, por isso, afirma: “Deixe-me fazer o que tem de ser feito, mulher” (1997, p.104). Não resta alternativa à esposa senão obedecer, talvez compreendendo as premências dele. A esposa carece de alimentar o

vínculo com o marido distante, tentando mantê-lo ligado a ela, o que efetivamente consegue; interfere, porém, na necessidade que ele tem de se dedicar à guerra. A partir do pedido do marido, nenhuma luz foi acesa, nem no exterior, nem no interior da casa.

Como Penélope, sem pretendentes a lhe importunarem, a mulher aguarda, por longo tempo, o retorno do esposo: “No escuro, as noites se consumiam rápidas. E com elas carregavam os dias, que a mulher nem contava. Sem saber ao certo quanto tempo havia passado, ela sabia porém que era tanto.” (1997, p.104). Finalmente isso acontece. O narrador nos oferece a descrição de um homem alquebrado pelo período em que estava na guerra: a pé, cabeça baixa, o contorno dos ombros cansados, a barba no rosto, silhueta desenhada na última luz do horizonte, sem a marca do sangue, avançando devagar, “Contorno doce, sem couraça” (1997, p.104). Agora que a personagem veio para ficar não precisa mais da couraça que, da vez anterior, impedira a troca de carinhos com a esposa: “Encostou a mão no peito do marido, mas seu coração parecia distante, protegido pelo couro da couraça.” (1997, p.104). A proteção se fez necessária a fim de que ele não cedesse aos apelos mudos daquela com quem estabelece sintonia e de quem precisava se afastar fisicamente naquele momento. Acesa novamente a chama da lanterna, agora por ele, a porta da casa é fechada após a sua entrada com a esposa. A luz volta a brilhar, ainda que a noite não tenha chegado.

Observa-se, neste conto, o arquétipo de Hera, a esposa que deseja, acima de tudo, a presença do marido a seu lado, aguardando ansiosa seu retorno. Esse é o objetivo de vida que a caracteriza: o vínculo com o ser amado. “O arquétipo de Hera, primeiro e antes de tudo, representa o desejo ardente de ser esposa. A mulher como forte arquétipo de Hera sente-se fundamentalmente incompleta sem um companheiro.” (BOLEN, 2005. p.203). Com o marido ausente, a

protagonista tem sua atenção voltada para a lanterna que acende toda noite. Quando ele retorna da primeira vez, “A mulher nada disse. Nada pediu. Encostou a mão no peito do marido,” (1997. p.104), numa nítida atitude de silêncio e submissão. Quando ele parte novamente, sua casa mergulha nas trevas, o tempo passa sem que ela se dê conta. O papel de esposa confere um senso de significado e identidade às mulheres do tipo Hera.

O arquétipo de Hera proporciona a capacidade de se estabelecer elo, de ser leal e fiel, de suportar e passar pelas dificuldades com companheiro. Quando Hera é a força motivadora, o compromisso da mulher não é condicional. Uma vez casada, propõe-se a permanecer assim, “para melhor ou para pior”. (BOLEN, 2005. p. 205).

A personagem masculina define sua conduta, em princípio, pelo arquétipo de Zeus: apesar do amor que tem à esposa, seu dever de cavaleiro - de guerreiro - comanda e orienta sua ação. Há, porém, um outro deus, filho de Zeus, que ilumina a atuação masculina no conto: Ares, para os gregos, ou Marte, para os romanos, é o deus da guerra. A configuração desse deus é ambivalente: é desprestigiado pelos gregos, que identificavam nele o descontrole bélico, a irracionalidade e a sede de sangue, enquanto os romanos o veneravam como protetor da comunidade e pai dos gêmeos fundadores de Roma, Rômulo e Remo. Apesar de toda a agressividade inerente às funções guerreiras, Ares (ou Marte) distingue-se por ser o amante mais famoso de Afrodite (ou Vênus), a deusa da beleza e do amor. Em algumas genealogias, Eros (ou Cupido) é filho dessa união. Referindo-se a Ares e Afrodite, Bolen assinala que “Esse dois amantes tiveram uma longa história em comum, naquele que foi o mais estreito elo de compromisso entre os olímpicos” (2002. p.281), acrescentando que “Ares era pai de sentimentos intensos que agia em defesa dos filhos” (2002. p.282). A

escritora destaca a importância da emoção na conduta de Ares, sobressaindo as qualidades de “coração grandioso” e coragem:

O arquétipo de Ares, como o deus, está presente nas reações intensas e apaixonadas. Com Ares, um surto de emoção provavelmente mobiliza uma ação física imediata. Esse é arquétipo reativo, de tipo aqui-agora. (...) No entanto, quando a ira e a raiva aparecem, ele reage de maneira instintiva e, muitas vezes, entra em situações que o prejudicam e causam danos aos outros. (BOLEN, 2002, p.284).

O marido é comandado pela emoção e pela sensibilidade, tanto que percebe o apelo da esposa. Precisa, porém, sufocar a atenção a ela pela necessidade da guerra, o que lhe diz de forma quase ríspida. O afeto precisa ser tolhido pela couraça, que o impede de se aproximar dela. Há a interdição ao desejo, que desabrocha ao final do conto, luz que ilumina internamente, a despeito do momento, se dia ou noite. Aflora o arquétipo do amante a acender, ele mesmo, a chama do amor e a cerrar a porta da casa, isolando o casal na reclusão do ninho. A luz da lanterna assinala a sintonia que existe entre eles, marido e mulher, luz tão forte que o impede de dormir, de se ‘desligar’ da vida e do amor.

Dois dos três significados do casamento são a satisfação de uma necessidade interior de ser cônjuge e um reconhecimento exterior entre o marido e a esposa. O arquétipo do matrimônio também é expresso num terceiro nível: místico, como luta pela totalidade através de “matrimônio sagrado”. (BOLEN, 2005. p. 205).

Quando acontece o matrimônio sagrado, a experiência é considerada “numinosa”.

A mulher ramada

O conto “A Mulher Ramada” (1982, p.23-28) apresenta-nos, inicialmente, a figura feminina transfigurada na imagem da roseira, constantemente definida em seu perfil pelo jardineiro. A origem do plantio da árvore remonta à solidão dessa personagem masculina, cuja insignificância social é assinalada na narrativa: ninguém o via quando passava pelo jardim ou sequer o ouvia, quando murmurava algo. Sua vida - sua imagem - “confundia-se quase com suas plantas, mimetizava-se com as estações.” (1982, p.23). A solidão leva-o a buscar companhia, tal qual Adão no Paraíso. Duas mudas de rosa ele planta, com cuidados amorosos, aguardando o tempo necessário para que elas brotem. Pacientemente, então, vai podando os galhos, entrelaçando-os, até que eles adquirem o formato por ele desejado: Rosamulher é o nome com que batiza sua mulher ramada, a quem acompanha e visita com desvelos de amante, ao longo das mudanças das estações do ano.

Agora, levantando a cabeça do trabalho, não procurava mais a distância. Voltava-se para ela, sorria, contava o longo silêncio de sua vida. E quando o vento batia no jardim agitando os braços verdes, movendo a cintura, ele todo se sentia vergar de amor, como se o vento o agitasse por dentro. (1982. p.24).

Observa-se que a seiva percorre aquele corpo vegetal, fazendo-o desabrochar. Há, porém, um criador modelando, esculpindo, podando – impedindo Rosamulher de crescer, livre das amarras idealizantes de perfeição que, *a priori*, aprisionam o ser a um modelo que lhe é exterior, erigido pela paixão, que, segundo a própria escritora, significa um processo de enamoramento: “Tomados pela paixão, vemos o outro como simplesmente perfeito, e não aceitamos

outras visões.” (1987. p.19). A chegada da primavera significa a explosão da energia de vida:

Mas enquanto todos os arbustos se enfeitavam de flores, nem uma só gota de vermelho brilhava no corpo da roseira. Nua, obedecia ao esforço do seu jardineiro que, temendo viesse a floração romper tanta beleza, cortava rente os botões.

De tanto contrariar a primavera, adoeceu porém o jardineiro. E ardendo em amor e febre na cama, inutilmente chamou por sua amada. (COLASANTI, 1982. p.25).

O narrador assinala a docilidade da árvore, que se rende e se submete à imagem imposta, apesar da resistência nos botões que nascem. O esforço de agir contra a natureza – de moldar o outro a seu prazer - tem o preço da doença, o que favorece a solidão e a introspecção, de certa forma a entrada no mundo de Hades.

Recuperado, o jardineiro retorna ao jardim e percebe o que sua ausência causara. Ainda que modelada pelo jardineiro, a roseira nega-se a ser mero objeto do desejo do outro e floresce: “Embaralhando-se aos cabelos, desfazendo a curva da testa, uma rosa embabadava suas pétalas entre os olhos da mulher. E já outra no seio despontava” (1982, p.25). A “perfeição” da figura desenhada se perdera, mas “do seu amor nada se perdia. Florida, pareceu-lhe ainda mais linda. Nunca Rosamulher fora tão rosa. E seu coração de jardineiro soube que nunca mais teria coragem de podá-la. Nem mesmo para mantê-la presa em seu desenho.” (1982, p.26-27). Instala-se o amor onde antes era paixão.

Se de início a roseira assinala a submissão feminina às mãos masculinas, uma vez quebrado o jugo, ainda que perpetrado em nome do amor, desabrocha Rosamulher em plenitude de ser: “Nunca Rosamulher fora tão rosa”. A transformação é registrada no nível do discurso: recuperada a identidade feminina, graças ao interregno de liberdade concedido devido à doença do jardineiro, a roseira passa de

Rosamulher a mulher-rosa. A ênfase é dada ao substantivo mulher, como no título, assinalando a condição de que ela passa a gozar. O jardineiro, por sua vez, admira a inteireza daquele ser, que não admite mais mutilação. Se anteriormente ele modelava a roseira mulher a seu prazer, motivado pela paixão a uma imagem do feminino, agora se depara com a força criadora desse feminino. É o amor que desabrocha no respeito ao outro. É o jardineiro que cede e se entrega:

Então docemente a abraçou descansando a cabeça no seu ombro. E esperou.

E sentindo sua espera a mulher-rosa começou a brotar, lançando galhos, abrindo folhas, envolvendo-o em botões, casulo de flores e perfumes.

Ao longe, raras damas surpreenderam-se com o súbito esplendor da roseira. Um cavaleiro reteve seu cavalo. Por um instante pararam, atraídos. Depois voltaram a cabeça e a atenção, retomando seus caminhos. Sem perceber debaixo das flores o estreito abraço dos amantes. (1982. p.27-28).

Neste conto, a personagem feminina exemplifica, inicialmente, o arquétipo das deusas vulneráveis, submissa ao poder masculino - à 'tesoura' -, ilustrando uma dependência quase filial. O jardineiro artífice mostra-se, qual Pigmalião, encantado diante de sua própria criação, apaixonado por sua própria idéia vivificada na imagem que havia esculpido na roseira. Ao experimentar, porém, a força transformadora da primavera, após o inverno (que se associa à morte), a agora mulher-rosa floresce; o exercício de poder, que até então marcara as atitudes do jardineiro para com a roseira, dá lugar à entrega amorosa.

Rosamulher remete ao arquétipo de Perséfone, a filha de Deméter, raptada e violentada por Hades, com quem passa a conviver um terço do ano após a mãe ter conseguido que a filha lhe fosse devolvida: caso Perséfone nada tivesse comido no Inferno, na

companhia de Hades, ela teria se libertado inteiramente dele; como aceitou comer sementes de romã, precisava retornar. A deusa Perséfone – Prosérpina ou Coré, para os romanos – assinala uma ambivalência: “Foi adorada de dois modos, como a jovem ou Core (que significa “garota jovem”), ou como Rainha do Inferno” (BOLEN, 2005, p.275). Como jovem, é bela e esbelta, associada a símbolos que indicam fertilidade, é filha; como rainha, “é uma deusa experiente que reina sobre os mortos, guia os vivos que visitam o mundo das trevas, e pede para si o que deseja” (BOLEN, 2005, p.275). Tal como Perséfone, Rosamulher é violentada no espaço em que vai reinar, assinalando seu crescimento e maturidade; livre, floresce – “Perséfone é juventude, vitalidade e potencial para novo crescimento” (BOLEN, 2005, p.284) -, terminando por abarcar o companheiro em um abraço que o afasta da realidade circundante, metáfora do reino de Hades (a terra dos mortos), geralmente associado ao inconsciente, à loucura.

O jardineiro parece exercitar inicialmente o arquétipo de Zeus, o deus pai organizador do universo, detentor do poder que racionalmente impõe a ordem, mas é Hefesto, o deus artífice, quem se manifesta no tipo de configuração e no comportamento da personagem masculina:

Hefesto, como deus, arquétipo e homem, personifica a ânsia humana profunda de fazer coisas, criar objetos que sejam funcionais e belos. Rejeitado e expulso do monte Olimpo, Hefesto não era valorizado no elevado reino de Zeus, em que importavam o poder e a aparência. Em vez disso, trabalhava sozinho em sua forja no fundo da terra. Seus atributos são igualmente desvalorizados pela cultura patriarcal, e os homens que lembram esse deus têm dificuldades em obter sucesso. (BOLEN, 2002, p.317).

A genealogia de Hefesto caracteriza-o como o deus “artesão inventivo do Olimpo” (BOLEN, 2002, p.319) e seu arquétipo remete

ao trabalho criativo, à capacidade de transformar a matéria bruta em obra de arte. A invisibilidade social, a criatividade, a preocupação com a beleza e a perfeição são traços do jardineiro. Como ele, é atribuída a Hefesto, na *Teogonia*, de Hesíodo, a criação de Pandora, uma bela mulher, modelada segunda as deusas imortais. Além dela, o deus “fez para si mesmo servas de ouro, verdadeiras obras-primas de seu gênio, que pareciam lindas mulheres, capazes de falar e que faziam habilidosamente tudo o que ele lhes ordenava.” (BOLEN, 2002, p.320).

Hefesto é também o deus solitário que trabalhava nas forjas, modelando os objetos graças ao fogo dos vulcões; serralheiro dos deuses olímpicos, confeccionou belas jóias, palácios e tronos, além dos raios com que Zeus venceu os gigantes. Era considerado o deus do fogo subterrâneo, que “é metáfora para sentimentos apaixonados, para o intenso fogo sexual e erótico contido no âmago do corpo até que seja expresso para a ira e a raiva contidas e amortecidas, ou para uma paixão pela beleza que se agita e é percebida no corpo (ou a terra da pessoa).” (BOLEN, 2002, p.322). Apesar de feio e coxo, casou-se com Afrodite e com Caris ou Graça, respectivamente na *Odisséia* e na *Ilíada*, ambas de Homero; na *Teogonia* foi marido de Aglea, a mais nova das Graças. A união de Hefesto com essas divindades assinala o “casamento entre a beleza ou a graça e a habilidade de confeccionar objetos” (BOLEN, 2002, p.326), o que conduz à arte.

No conto de Colasanti, o jardineiro vive isolado, até que “um dor de solidão começou a enraizar-se no seu peito” (p.23), verbo que remete ao seu trabalho, corpo-terra. Como Hefesto, ele cria, atento aos mínimos detalhes e de forma apaixonada, sua própria companheira, a quem atribui beleza e graça:

E aos poucos, entre suas mãos, o arbusto foi tomando feitiço, fazendo surgir dos pés plantados no gramado

duas lindas pernas, depois o ventre, os seios, os gentis braços da mulher que seria sua. Por último, o cuidado maior, a cabeça, levemente inclinada para o lado.

O jardineiro ainda deu os últimos retoques com a ponta da tesoura. Ajeitou o cabelo, arredondou a curva de um joelho. Depois, afastando-se para olhar, murmurou encantado:

- Bom dia, Rosamulher. (COLASANTI, 1982, p.24).

A narrativa efetivamente remete à história de Pigmalião, rei de Chipre. Rejeitando as mulheres da ilha, por apresentarem uma atitude, em sua opinião, libertina, Pigmalião esculpe uma estátua que representa a mulher ideal, perfeita em beleza e pudor. Afrodite dá vida à estátua, com quem o rei se casa e vem a ter um filho: “a estátua de Galatéia feita por Pigmalião foi transformada em mulher verdadeira, com vida, através do amor” (BOLEN, 2005, p.320), graças à influência de Afrodite.

Se de início o jardineiro define o outro a partir de suas expectativas, tal qual Hefesto e Pigmalião, depois se entrega à força do outro que transcende os limites anteriormente impostos. Ele não se furta à experiência plena de amor ao outro e com o outro. Abdica da posição de criador para se entregar à criatura, não a mulher que foi desenhada por ele, mero manequim, mas a que brotou em sua essência de vida, desabrochando em sua liberdade de ser. O estreito abraço dos amantes, debaixo das flores, atualiza o mito do andrógino de Platão, recuperando a unidade através da fusão com o outro, completude amorosa reconquistada.

O moço que não tinha nome

“Era um moço que não tinha nome. Nem nunca tinha tido. Um moço que, não tendo nome, também não tinha rosto.” (COLASANTI, 1997, p.25). Dessa forma surpreendente inicia-se o conto (op. cit.,

p.25-28), já de chofre seduzindo o leitor para o restante da narrativa. Há uma situação insólita que se configura pela ausência de um nome e de um rosto, levando a personagem a uma busca por sua identidade. A procura se desenvolve através do encontro com o outro, estabelecendo, porém, uma relação especular: sendo chamado por alguém, “quando se aproximava, quem o tinha chamado via em lugar do rosto dele seu próprio rosto refletido, como num espelho. E enchia-se de espanto.” (Idem, p.25). Ele, por não possuir uma identidade visivelmente estruturada, não pode oferecer o que não possui. Por sua vez, o outro só vê a si mesmo no encontro com o moço - não há conhecimento, nem troca: o outro vê um prolongamento do próprio eu, que não sai de sua visão narcísica, encontro esvaziado de sentido. A visão no espelho é ameaçadora e poucos conseguem sustentá-la. Aqueles que se viam na ausência de rosto do moço enchiam-se de “espanto”.

“Era muita ausência para ele carregar” (Idem, ibidem), mas, mesmo assim, o protagonista espera crescer para sair em busca do rosto que acredita estar em alguma parte do mundo. O peso da falta de uma identidade própria, de se sentir singular, é o que gera a errância dele por espaços exteriores, como se em algum lugar desconhecido estivesse guardada a sua face. Nosso herói empreende a viagem, elemento invariante assinalado por Propp na análise estrutural de contos maravilhosos: a saída de casa ou do espaço conhecido é ação necessária ao amadurecimento. Em primeiro lugar, no conto, a procura se dá através da arte, que expressa um fazer criativo humano. O moço examinou quadros, tapeçarias, esculturas, pinturas e bordados, tudo inutilmente.

A viagem contínua que empreende à procura de seu rosto assinala uma travessia e uma peregrinação. As cidades e as pessoas se sucedem nessa busca, sem que ele encontre o que deseja, mas sem que também desista. A palavra travessia remete à idéia de

deslocamento e à de vida como trajetória, dinamismo. Peregrinação, a uma longa e exaustiva jornada, que “se assemelha aos ritos de iniciação” (CHEVALIER; GHEERRANT, 2002, p.709). As experiências vão trazendo um acúmulo de vivências ao herói, que constrói sua história. A procura tece um caminho. O encontro com o que busca com tanto afinho será inevitável. Pela primeira vez, o moço não se aproxima de alguém visando a satisfazer a sua carência de um rosto. A aproximação acontece porque ele olha e percebe a necessidade do outro, aproximação solidária.

E nesse caminho, um dia, encontrou a moça que voltava da fonte.

la tão atenta para não entornar o cântaro equilibrado no alto da cabeça, que nem o viu chegar pela trilha. E quando ele se aproximou, oferecendo-se para carregar o cântaro, foi com surpresa agradecida que encarou o rosto vazio. Mais do que com espanto. (COLASANTI, 1997, p.26).

A personagem masculina deixa, nesse momento, a centralidade em si mesma para penhorar ajuda. A moça vem da fonte; ele simbolicamente busca a fonte. Ela é portadora da água, cujo simbolismo, na visão de Chevalier e Gheerbrant, “podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência” (2002, p.14). A reação da moça assinala o quanto ela não estava acostumada a receber ajuda: o sentimento que nela se instala, diante da falta de rosto dele, vem imerso na gratidão; não há espanto, rejeição ou repulsa.

Buscar água na fonte é uma das ações mais antigas da mulher, já registradas na *Bíblia*. A fonte associa-se à fecundação, às origens, não só da vida como da força, da graça, da felicidade. Analisando a presença da fonte nas cantigas de amigo, Stephen Reckert destaca “Que o encontro amoroso naquele sítio pertence ao patrimônio comum românico” e “Que a fonte mágica da juventude, do amor, da

fecundidade e da vida é uma herança popular ainda mais universal" (s.d., p.103). É focalizada também como fonte do conhecimento, evocando o inconsciente: "É esse mesmo simbolismo da fonte como arquétipo que Jung traduz, considerando-a uma *imagem da alma*, como origem da vida interior e da energia espiritual" (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2002, p.446). Todas as imagens que dão sentido à fonte apontam para a moça, que vai se configurar fonte de vida para o moço.

Ele estabelece uma rotina - e a "disciplina da rotina ajuda a construir um 'referencial' para a existência, cultivando um sentido de 'ser'" (GIDDENS, 2002, p.42) -, indo esperá-la todos os dias; oferece-se para carregar o cântaro, abdicando da busca desenfreada em que se encontrava. A moça abre-se à ajuda do outro e, ao aceitá-la, permite que o cântaro passe às mãos do rapaz, partilhando trabalho e produto, a água. Os encontros se sucedem na fonte, assinalando a necessidade de se construir um relacionamento no tempo, marcado, na narrativa, pelo presente no advérbio de tempo, pelo imperfeito do indicativo, que assegura a continuidade da ação, pelo gerúndio: "Agora já se demoravam sentados à beira da nascente, conversando sem pressa, enquanto o tempo escorria junto com o regato." (1997, p.27). A referência à nascente reitera as idéias ligadas à fonte, à origem.

A identidade se constrói através das trocas efetivadas no encontro com o outro: "a cada novo encontro, ela olhava os próprios olhos refletidos nele e os via ficarem mais brilhantes, olhava sua boca e só lhe via sorrisos." (1997, p.27). Há uma transformação nela que se opera através desses encontros: ela não apenas se vê nele, mas transforma-se por e com ele: "O indivíduo não é um ser que de repente encontra outros; 'a descoberta do outro', de modo cognitivo-emocional, é de importância-chave no desenvolvimento inicial da autoconsciência como tal." (GIDDENS, 2002, p.53). A ausência do

rosto deixa de ser significativa com a convivência, pois o “Moço tinha tantas coisas para contar, tanta doçura na voz, que ela passou a achá-lo mais e mais bonito.” (1997, p.27). Ainda que não tenha um rosto, uma identidade, o moço já tem uma história, sendo capaz de articular uma narrativa, portanto, uma biografia – “A identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento – por mais importante que seja – nas reações do outro, mas na capacidade *de manter em andamento uma narrativa particular*” (GIDDENS, op. cit., p.55-56), expressando continuidade biográfica, que é fruto de uma captação reflexiva, passível de ser comunicada a outrem.

A aparência – a imagem – vai cedendo espaço à essência de ser. A convivência instaura o conhecimento e o amor. Se o sentimento da paixão corresponde ao início do relacionamento – talvez à primavera -, na narrativa aproxima-se a estação fria e, com a chegada do inverno, não haveria água para buscar, a moça “não teria mais desculpa para sair de casa” (COLASANTI, 1997, p.28). O inverno assinala o tempo das dificuldades, sendo também o momento de definir aquela relação: ou ela sucumbe frente às adversidades ou se consolida em amor.

Mas naquela manhã em que as beiradas do regato começavam a fazer-se de cristal, o medo de perder o moço atravessou-a como um vento. Quis retê-lo, chamá-lo. Em ânsia estendeu-lhe as mãos. E quase se sentir, num sopro, Amado! Foi o nome que lhe deu.

Ondejou seu reflexo no rosto do moço. Lentamente, seus espelhos perderam a nitidez, desfez-se o contorno dos lábios. Naquele vazio, só restava uma névoa. E na névoa, trazidos de longe pelo chamado de um nome, começaram a aflorar duas sobancelhas espessas, depois a aresta de um nariz, a sólida linha de um queixo, a ampla testa. Traços cada vez mais nítidos, desenhando o rosto enfim encontrado.

Pingentes de gelo formavam-se nas folhas. Adensavam-se as nuvens. Mas ele, o homem que agora tinha rosto e nome, sorria como um sol. (1997. p.28).

O amor é o sentimento que permite ao outro ser o que verdadeiramente é, afastando máscaras e fingimentos: “Toda a concretização erótica tem por princípio uma destruição da estrutura do ser fechado que é, no estado normal, um parceiro do jogo. A ação decisiva é o desnudamento” (BATAILLE, 1987, p.17). O desnudamento significa a retirada das máscaras para que se possa estabelecer uma proximidade entre a aparência e a verdade do ser. A própria escritora, distinguindo afeto de amor e paixão, explica que o amor “exige um rosto, e bem definido, já que sua característica principal é concentrar-se num único objeto. (...) Há, no amor, a intenção de perenidade. Eu diria que o amor *pensa*, que é reflexivo. E que enxerga, ou quer enxergar, o outro, em sua realidade individual.” (COLASANTI, 1987, p.18).

A figura feminina é a portadora do sentido da vida, construído através do amor; é ela quem enuncia a palavra mágica que tudo modifica: “Amado!”. Na proposição arquetípica de Jean Bolen, ela configura o exercício Afrodite, a deusa alquímica, que simboliza “o poder transformativo e criativo do amor” (2005, p.310). A jovem do conto aparece sozinha na fonte, mas seu comportamento não a aproxima das deusas invulneráveis: é com agradável surpresa que aceita a ajuda recebida, sem a marca da independência e da auto-suficiência que caracteriza essas deusas. Tampouco parece expressar as deusas vulneráveis, frágeis e dependentes da relação com o outro. O que ocorre neste conto é um processo gradativo de conhecimento e comunhão: o ápice é a revelação verbal do significado do outro e da relação, através da percepção e da voz dela, voz doadora de sentidos. Sobre Afrodite, Bolen destaca a capacidade de ser receptiva ao outro e de vivenciar sentimentos mútuos, amando e sendo amada, sem o distanciamento típico das deusas invulneráveis ou a vitimização das vulneráveis: ela valorizava mais a experiência emocional com o outro que a independência ou a permanência

duradoura do vínculo. A vivência Afrodite abarca não só a vontade de ficar junto, como um impulso mais profundo em direção à inteireza do outro: “conhecer é compreender realmente um ao outro. O desejo de conhecer e de ser conhecido é o que gera Afrodite” (BOLEN, 2005, p.311), expressando o interesse acolhedor pelo objeto daquele sentimento, percebido em sua singularidade. O amor associa-se ao altruísmo, visa à felicidade do outro e significa uma interpenetração psíquica e afetiva - tal a que acontece entre a moça da fonte e o moço.

O moço que não tinha nome, nem rosto, longe está das configurações celebradas pela sociedade patriarcal, cujo poder exemplifica-se em Zeus. Talvez essa personagem assinale uma identidade masculina em crise, buscando novas representações, concedidas pelo feminino. A personagem lembra o arquétipo de Dioniso, deus ambivalente, “o deus do mais abençoado dos êxtases e do amor mais enlevado” (Walter Otto. Apud. BOLEN, 2003, p.362), associado ao reino místico e ao mundo feminino - mas também à loucura, à violência, à tragédia que não se coadunam à personagem masculina do conto. O arquétipo liga-se à dualidade marcada por oposições intensas, como o êxtase e o horror, o amor e a destruição violenta, porém, “Quando uma qualidade extática permeia a relação sexual e existe a sensação de comunhão, o amor é feito no templo de Dioniso.” (BOLEN, 2002, p.419). Essa comunhão existe entre as personagens principais do conto.

A escritora que vem norteando o trabalho com os arquétipos, Jean Bolen, discorre sobre um deus que falta entre os olímpicos, “o filho de Métis e Zeus, cujo nascimento foi previsto e que devia suplantar seu pai, Zeus, e passar a reger com o coração compassivo. Para que ele nasça, Métis, a sabedoria feminina, teria de emergir mais uma vez na cultura ocidental, e em nossas consciências.” (2002, p.422). Acrescenta a autora:

Nos mitos contemporâneos, como na mitologia grega, Métis – sabedoria feminina – está ausente, mas seus valores, que enfatizam a afiliação com os outros e a vinculação com a terra e todas as formas de vida, estão emergindo. E quando os homens (e as mulheres) refazem sua ligação com a sabedoria feminina, como está acontecendo agora com muitas delas, refazemos a ligação com um genitor que faltava, e encontramos o deus que estava perdido dentro de nós.

Minha impressão é que todos nós chegamos a este mundo como crianças que querem amor e, se não obtemos amor, concordamos em ter poder. Quando nos lembramos de Métis, lembramos que o amor é aquilo que o tempo todo estávamos querendo. (BOLEN, 2002, p.435).

O conto de Marina Colasanti apresenta a configuração da identidade através do amor: “o amor passa a ser o princípio regente em nossa psique” (BOLEN, 2002, p.436) quando norteamos nossas escolhas e ações pela sabedoria e pelo amor, ao invés de priorizar o poder, o controle, a posição social, a imagem pessoal. A personagem masculina representa, simbolicamente, o novo homem contemporâneo, perdido em sua identidade face às mudanças ocorridas na sociedade e na cultura, identidade construída no diálogo com o feminino e não mais a despeito dele ou subjugando-o; corresponde a um novo arquétipo do masculino. O final da narrativa traz a imagem do sol, símbolo da vida e da consciência. Na narrativa, “ele, o homem que agora tinha rosto e nome, sorria como um sol” (1997, p.28), apesar do inverno que chega. A experiência de amor permite a bem-aventurança de ser sentir pleno, expressa na alegria que desponta no sorriso dele, na luz e no calor que ele passa a irradiar, através da comparação com o sol.

CONCLUSÃO

Os contos de Marina Colasanti delineiam, de forma diferente, personagens masculinas e femininas, ainda que se perceba a idéia de completude entre elas. As figuras masculinas orientam-se, na maioria das narrativas, por um princípio ordenador racional: é Zeus quem (ainda) aflora. A passagem para uma configuração mais emocional irrompe no contato com o feminino: as amadas são as artífices da completude masculina, no sentido de oferecer a experiência da emoção, permitindo o desenvolvimento pleno de ser. A figura feminina evidencia um perfil que também se coaduna, em princípio, à submissão exigida às mulheres, culminando no exercício Afrodite, que aponta para a construção de autonomia. Para Bauman, os agentes são autônomos quando formulam as regras que guiam seu comportamento e “estabelecem o leque de alternativas que podem perfilar e examinar ao tomar suas grandes e pequenas decisões.” (2000, p.85); por outro lado, “toda ausência de liberdade significa *heteronomia*, isto é, uma situação em que seguimos regras e comandos impostos por outros, uma condição *agenciada*, na qual a pessoa que age o faz por vontade de outra.” (2000, p.85). Para a própria escritora – que participou da luta da mulher por um espaço de igualdade em relação aos privilégios já consolidados aos homens, em uma sociedade patriarcal –, independência “é a condição de não depender, de não ser tutelada, de ser dona das próprias decisões, de ser autônoma” (COLASANTI, 1980, p.13), o que implica poder de escolha.

Por outro lado, é preciso um grau elevado de consciência para que a escolha reflita a verdade do ser. Erich Fromm sugere que as relações humanas amorosas obedecem aos mesmos padrões utilitários que norteiam o mercado de trabalho e de consumo: “O homem moderno é alienado de si mesmo, de seus semelhantes e da natureza. Transformou-se num artigo, experimenta suas forças de vida como um investimento que lhe deva produzir o máximo lucro

alcançável sob as condições de mercado existentes" (1986, p.116). A palavra *alienação*, do latim *alienare*, *alienus*, significa etimologicamente tornar-se estranho a si próprio, não vivenciando plena e profundamente sentimentos e ações. Nessa circunstância, o ser humano é reduzido à condição de "autômato alienado", sem desenvolver sua própria autonomia interna. Como autômato, não pode efetivamente amar, persistindo, justamente por isso, o sentimento de solidão:

Nossa civilização oferece muitos paliativos que ajudam as pessoas a se tornarem conscientemente inconscientes dessa solidão: antes de tudo, a estreita rotina de trabalho mecânico, burocratizado, que as auxilia a permanecerem sem conhecimento de seus desejos humanos mais fundamentais, da aspiração da transcendência e unidade. Como a rotina, por si só, não o consegue, o homem supera seu desespero inconsciente através da rotina da diversão, do consumo passivo de sons e visões oferecidos pela indústria de divertimento; e, além disso, pela satisfação de comprar sempre coisas novas e logo trocá-las por outras. (...) A felicidade do homem, hoje em dia, consiste em "divertir-se". E divertir-se consiste na satisfação de consumir e "obter" artigo, panoramas, alimentos, bebidas, cigarros, gente, conferências, livros, filmes – tudo é consumido, engolido. O mundo é um grande objeto de nosso apetite, uma grande maçã, uma grande garrafa, um grande seio; somos os sugadores, os eternamente em expectativa, os esperançosos – e os eternamente decepcionados. (FROMM, 1986. p.117).

Acredita Erich Fromm que a sociedade deve ser organizada de modo tal que a natureza social e amorosa do homem não se separe de sua existência social, mas se unifique com ela. Se

o amor é a única resposta sadia e satisfatória ao problema da existência humana, então qualquer sociedade que exclua, relativamente, o desenvolvimento do amor

deve, no fim de contas, perecer vitimada por sua própria contradição com as necessidades básicas da natureza humana. (...) Ter fé na possibilidade do amor como fenômeno social, e não apenas excepcional-individual, é uma fé racional baseada em penetração na própria natureza do homem. (1986, p. 170-171).

Em todos os contos vistos de Marina Colasanti, há um deus que se faz simbolicamente presente e que, no entanto, não pertence à estruturação arquetípica formulada por Jean Bolen e retomada por Junito Brandão: Eros, o deus do amor. Ele aparece, no discurso de Sócrates em *O Banquete*, de Platão, como um *daimon*, ser entre os mortais e os imortais, força espiritual misteriosa de coesão. É um mediador, aproximando os seres, cujo poder irradiador é tão violento que contamina (erotiza) todas as funções vitais. Eros é percebido como uma grande força unificadora e gratificadora que preserva o viver, batizando com seu nome as pulsões de vida. Nos contos de Colasanti, o amor é uma grande força de vida, de descoberta, associando-se ao desvelar das verdades intrínsecas às personagens. É o amor que fala mais alto na ação do Rei de intimar “o amigo” a se dar a conhecer, retirando a máscara, e na escolha da Princesa em abandonar a vida errante de guerreiro. É ele que mantém unidos a esposa e o marido, superando a separação e o tempo, luz que ilumina as almas apesar do sopro do vento tentando apagar a chama. É ele ainda que irrompe no abraço final da mulher-rosa com o seu jardineiro, resgatando a completude amorosa. É o amor que une e confere identidade aos seres, permitindo a consciência no convívio enriquecedor com o outro, parceiro e não tutor. É ele, enfim, o grande maestro dessa orquestra chamada vida, de que faz parte a literatura, onde mais facilmente se misturam a ‘razão amorosa’ e a ‘emoção amorosa’.

REFERÊNCIAS :

BATAILLE, Georges. O erotismo. Porto Alegre : L&PM, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BOLEN, Jean. As deusas e a mulher. 7ed. São Paulo: Paulus, 2005.

_____. Os deuses e o homem. São Paulo: Paulus, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega. v.I, 17ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002a.

_____. Mitologia grega .v. II, 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. Mitologia grega .v. III, 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

COLASANTI, Marina. Entre a espada e a rosa. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

_____. Longe como o meu querer. São Paulo: Ativa, 1997.

_____. A nova mulher. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

_____. Doze reis e a moça no labirinto do vento. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. E por falar em amor. 20 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. Marina Colasanti y las metáforas del inconsciente. Entrevista concedida a Sergio Andricáin y Antonio Orlando Rodríguez. Cuatrogatos Revista de Literatura Infantil, nº1, enero-marzo, 2000. On-line: disponível na Internet via: <http://www.cuatrogatos.org/marina.html>. Arquivo consultado em 8 de junho de 2008.

_____. "Entrevista - Marina Colasanti", 09 de junho de 2005. On-line: disponível na Internet via: <http://www.record.com.br/entrevista.asp?entrevista=56>. Arquivo consultado em 8 de junho de 2008.

_____. "O que é poesia?" Entrevista a Cristiane Rogério. Crescer Online. Ed.171, fev. 2008. On-line: disponível na Internet via: <http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC1671753-5670,00.html>. Arquivo consultado em 8 de junho de 2008.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

FRANZ, Marie-Louise Von. O processo de individuação. In: JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FROMM, Erich. *A arte de amar*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HARDING, M. Esther. *Os mistérios da mulher*. São Paulo: Paulinas, 1985.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil brasileira – História e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

MICHELLI, Regina Silva. O masculino e o feminino em Marina Colasanti: configurações, encontros, embates. NITRINI, Sandra et al. *Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada - Tessituras, Interações, Convergências*. São Paulo: ABRALIC, 2008, e-book, p.1-11. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/REGINA_MICHELLI.pdf>

MONTEIRO, Dulcinéa da Mata Ribeiro. *Mulher: feminino plural: mitologia, história e psicanálise*. Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos, 1998.

MOORE, Robert, GILLETTE, Douglas. *Rei, guerreiro, mago, amante*. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PLATÃO. *Diálogos: Menon – Banquete – Fedro*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

PROPP, Wladimir. *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega, 2003.

RECKERT, Stephen e MACEDO, Helder. *Do cancionero de amigo*. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d.

MEMÓRIAS DE EMÍLIA, DE MONTEIRO LOBATO: UMA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

Eliane Santana Dias Debus

ONDE SE FALA DA ESCOLHA DO TEMA E SE APRESENTA OS CAMINHOS DA ESCRITA

A escolha de uma temática de reflexão na maioria das vezes resulta de uma “interpretação prévia; inspirada por nosso interesse atual” (STAROBISNKI, 1976, p. 133), a produção literária de Monteiro Lobato (1882-1948) tem sido foco de meus estudos nos últimos dez anos principalmente **no que diz respeito** a recepção de seus livros infantis através da relação estabelecida com os leitores pelas cartas.

A opção pelo título *Memórias de Emília* (1936) deve-se a discussão sobre os processos da cultura da escrita, os meandros da construção da palavra escrita, a arquitetura do texto, diferentes modos de escrever imprimem formas diversas de ler. Este parece ser o título que discute mais a fundo as questões referentes à utilização da língua, quer seja a falada, quer seja a escrita, se lembrarmos que ele faz parte de um conjunto de narrativas desenvolvidas por Monteiro Lobato na década de 1930 que focalizam o ensino da Língua, são eles *Emília no País da Gramática* (1934) que explicitamente traz discussões sobre a gramática normativa e a rigidez dos estudos sobre os fatos da língua padrão, e *Dom Quixote das crianças* (1936) em que tece considerações sobre a leitura (suporte, faixa etária, adaptação, etc.)

Ao ler *Memórias da Emília* investiga-se como o escritor introduz em seu texto o discurso sobre a cultura escrita, em especial o Ensino da Língua Portuguesa, isto é, como se anuncia no discurso de Monteiro Lobato uma metodologia e uma prática de ensino da Língua na atitude professoral de Emília que exerce o papel de mestre de um

ser celestial, o anjo Flor das Alturas; na forma como o escritor estrutura a sua narrativa, bem como focalizar a intenção do escritor de introduzir uma visão renovadora de escola e das coisas da Língua a um público leitor específico: a criança, apresentando uma concepção de infância diversa da sua época, mas tão cheia de agoras.

A concepção de linguagem de Monteiro Lobato é muito próxima do que é desenvolvida pelo pensador Russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), isto é, a Língua é vista como interação dialógica entre interlocutores a partir do seu uso social, por este viés os seus estudos estarão em profícuo diálogo na tessitura desta produção.

ONDE SE BUSCA APRESENTAR OS DISCURSOS DE MONTEIRO LOBATO SOBRE AS COISAS DA LÍNGUA

Parece que o segredo de escrever e ser lido está em duas coisas _ ter talento de verdade e escrever com a maior aproximação possível da língua falada, sem perder, portanto, nenhum dos farelinhos ou sujeirinhas da vida, pois é aí que se escondem as vitaminas do misterioso e perturbador 'que' das verdadeiras obras d'arte

(LOBATO, 1951, p.57).

As palavras de Monteiro Lobato para analisar o discurso do outro, parecem-nos indicar o segredo de seu próprio fazer literário: o tratamento dado à língua. Língua vista como dupla: a falada e a escrita. Para Lobato "a falada é que é a grande coisa, pois que é o meio de comunicação entre todas as criaturas humanas, afora as mudas. A língua escrita veio depois, e é coisa restritíssima" (LOBATO, Op. Cit., 49). A língua falada tem cheiros, sabores e cores (um arco-íris inteirinho), segundo o autor.

A língua escrita, ao contrário dos elogios à oral, é criticada principalmente por ser produzida "dum modo tão requintado, tão sublimado, tão empoleirado, que ler a maioria das coisas existentes

se torna um perfeito traduzir – e isso cansa” (Op. Cit., p.44). Cansar, todavia, parece ser um vocábulo inexistente no dicionário de Lobato que apresenta a possibilidade do texto literário mascarar a escrita, aproximando-se, o máximo possível, da oralidade; travestindo a língua escrita em língua falada, com todos os seus “farelinhos” e “vitaminas”.

Sua preocupação constante com o estilo, o vocabulário e a linguagem marcam a sua produção literária para a infância. Transparente com “clara de ovo” ou clara como “água de pote” era assim que o escritor queria que fosse a sua linguagem escrita, acreditando que a aproximação do seu público leitor exigia um discurso elaborado e cuidadoso, sem necessidade, no entanto, de “empoleirar” a linguagem.

Se visitarmos os seus escritos (cartas, prefácios, entrevistas e textos literários) perceberemos um constante retomar criticamente os aspectos referentes a linguagem, como pode ser observado na ironia mordaz na representação da personagem Aldrovando Cantagalo, que nasceu e morreu vitimado de um erro gramatical, pronomismo crônico, em seu conto “O colocador de pronomes” (LOBATO, 1950).

No seu discurso teórico, seu embate principal é quanto à acentuação das palavras e às reformas ortográficas. Em entrevista para o segundo número do jornal *Voz da Infância*, publicação da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, os repórteres Benedito Mendes e Gastão Gorenstein, ambos de 12 anos de idade, apresentam-se com a formalidade que julgavam necessárias, usando termos como “a subida honra”, “ilustre amigo das crianças”, “insigne homem de letras”, ao que Lobato interrompe: “– Não fale complicado assim que eu não entendo. Fale como você fala em sua casa, com sua mãe ou seu pai, fale sem gramáticas, como se estivesse no recreio contando um caso para os companheiros.” (VOZ DA INFÂNCIA, 1936)

Os dois meninos, depois de colherem do entrevistado uma biografia nada padronizada, solicitam sua opinião sobre a ortografia e sua preferência – na época discutia-se a reforma ortográfica. E para surpresa, ele diz que prefere a sua própria ortografia, despertando a curiosidade dos pequenos, em particular se a ortografia lobatiana era diferente da atual e se possuía algo de especial:

– É e não é. Não é porque é a da Academia de Letras; e é especial porque suprimi os acentos. Acho a maior burrice do mundo estar acentuando palavras que até aqui viveram perfeitamente sem essas bolostroquinhos irritantes dos acentos. A palavra Emilia, por exemplo. Os acentistas escrevem Emília. Mas o acento só é admissível para evitar confusão como em 'e' e 'é'. Ora, Emilia sem acento não dá lugar a confusão nenhuma; logo, acentuar essa palavra, que até aqui viveu muito bem sem acento, é besteira (VOZ DA INFÂNCIA, 1936).

Lobato compara a utilização do acento ao uso do lenço: usar só quando se precisa. A reforma da academia, segundo ele, é contraditória: com o objetivo de simplificar a língua dando fim às letras dobradas e outras coisas, acaba por inundar a língua de acentos ou “bolostrocas”, uma das formas com que ele denominava o acento. Ele relata a reação de Emília diante daquelas “bolostroquinhos”: “Naquele seu passeio pelo País da Gramática, a pestinha teve um “pega” danado com a Velha Ortografia e escangalhou-a. E também varreu do tal país todos os acentos inúteis. Botou-os na lata de lixo. Foi em vista dessa revolução emiliana que eu passei a escrever sem acentos” (Op. Cit.,).

Para os dois meninos, as informações não se processaram de forma pacificadora, pois tinham diante de si o escritor admirado e ao mesmo tempo sua rebeldia diante daquilo que era ensinado na escola. Ao argumentarem a posição do professor X, a resposta de Lobato é mais perturbadora ainda: “– E que tem que o professor X

diga que? Ele vai dizendo e a gente vai fazendo como é sensato” (Op. Cit.,).

Embora Lobato fosse um livre pensador sobre as coisas da língua, estava comprometido, como não poderia deixar de ser, com a problemática editorial que uma reforma ortográfica pudesse causar. Escreve, então, a Francisco Campos (em carta de cinco de dezembro de 1937), governador de São Paulo, representante político do Estado Novo, refletindo sobre a nova reforma ortográfica e sua repercussão econômica em relação ao mercado editorial, na medida em que a circulação pelo país de livros com a nova ortografia colocava os do período anterior no encalhe, provocando um prejuízo sem monta no comércio livreiro. Lobato, ao mesmo tempo em que elucida o problema, sugere dois caminhos ao governo: “indenizar os editores por meio da compra do estoque didático feito na velha, ou estabelecer prazo, talvez de dois anos, em que seja facultativo às escolas utilizarem-se desses livros” (LOBATO, 1964, p. 30). A questão referente à acentuação é abordada de forma prática. Ele envia um livro infantil de sua autoria “desacentuado”, para análise do político, porque acredita que as crianças não vão sentir as “pulguinhas suprimidas”.

No caso específico das narrativas lobatianas destinadas ao público infantil percebe-se uma forte influência do pensamento escolanovista e sua estreita ligação com dois de seus integrantes, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, pois não podemos esquecer que o contato entre ambos foi intermediado por Monteiro Lobato. E quando esse contato se realiza efetivamente pela confirmação de Fernando Azevedo, Lobato reitera: “Quanto mais fundo o conheceres, mais me agradecerás o ter-te revelado esse admirável irmão da grande irmandade. Prevejo que do encontro de ambos bons frutos hão de surgir” (NUNES, 1986, p.10).

Embora Monteiro Lobato tenha iniciado sua literatura para infância em 1920 com *A menina do Narizinho Arrebitado* e em 1930 já tinha 11 livros publicados, acreditamos que todos passaram, possivelmente, por uma re-leitura quando da publicação de *Reinações de Narizinho* (1931), o que leva a crer que todos os títulos do autor estão compromissados com o que poderíamos chamar de um olhar novo sobre a Educação.

O desejo de romper com o ensino tradicional da língua e reavivá-la dentro de uma proposta que colocasse em foco as influências e as transformações oriundas das próprias mudanças cotidianas parece ser a grande sacada de Lobato nos anos 30 do século XX. Como define em seu próprio texto, cabe aos gramáticos estudar o “comportamento da língua”, mas alterá-la somente o “dono da língua”, isto é, o povo. Aos gramáticos o escritor dirige severa críticas, tal fato fica latente na representação que faz deste em *Emília no País da Gramática*:

(...) Os senhores gramáticos são uns sujeitos amigos de nomenclaturas revarbativas, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo.

(...) A cidade da língua costumava ser visitada apenas por uns velhos carrancas, chamados filólogos, ou então por gramáticos e dicionaristas, gente que ganha a vida mexericando com as palavras, levando o inventário dela etc (LOBATO, 1970, p. 36).

Essa postura acaba trazendo à tona um novo tratamento à infância, pois esse leitor, embora aprendendo e conhecendo a etimologia das palavras, descobre as possibilidades de driblá-las construindo novos significados. De forma lúdica e prazerosa, Lobato apresenta a possibilidade de aprendizagem da língua (e de outros conteúdos escolares) revestidos de colorido, em especial a través dos livros destinados as crianças.

Talvez a carta destinada ao amigo Oliveira Viana seja uma das que mais evidencia a sua preocupação em relação ao ensino e a crença de que a sua produção infantil era uma possibilidade de fugir a aridez com que os conteúdos escolares eram transmitidos às crianças. Como se poderá perceber pelo recorte apresentado logo a seguir Lobato já havia socializado com o educador Baiano e recebido dele o aval para continuar esta produção, mais do que isso as suas obras são acolhidas como uma metodologia de ensino:

A minha Emília está realmente um sucesso entre as crianças e os professores. Basta dizer que tirei uma edição inicial de 20.000 e o Octales está com medo que não agüente o resto do ano. Só aí no Rio, 4.000 vendidas no mês. Mas a crítica de fato não percebeu a significação da obra. Vale como significação de que há caminhos novos para o ensino da matéria abstrata. Numa escola que visitei a criança me rodeou com grandes festas e me pediram: 'Faça a Emília do país da aritmética.' Esse pedido espontâneo, esse grito d'alma da criança não está indicando um caminho? O livro como o temos tortura as pobres crianças – e no entanto poderia diverti-las, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farra infantil. A química, a física, a biologia, a geografia prestam imensamente porque lidam com coisas concretas. O mais difícil era a gramática e é a aritmética. Fiz a primeira e vou tentar a segunda. O resto fica canja. O Anísio Teixeira acha que é toda uma nova metodologia que se abre. Amém" (NUNES, 1986, p. 96)

Monteiro Lobato demonstra uma inventividade transgressora em relação à elaboração da língua, o que vem despertando a atenção de vários pesquisadores. Entre muitos trabalhos acadêmicos, podemos citar as dissertações de mestrado de Maria Teresa Gonçalves Pereira (1980), Laura Sandroni (1987) e Sueli Cagneti (1988), que de uma forma ou de outra destacam as renovações lingüísticas operadas por Lobato. E é do discurso da primeira autora que colhemos a melhor definição do pensar e fazer lobatiano sobre as coisas da língua:

Parece-nos que Lobato quer atingir os puristas do seu (e do nosso) tempo, os que o acusaram de 'poluir' a língua, ou lhes dar uma resposta operando num nível lingüístico totalmente incompatível com os padrões estabelecidos na época, utilizando a língua para chamar a atenção para o discurso em si (PEREIRA, 1980, p.100).

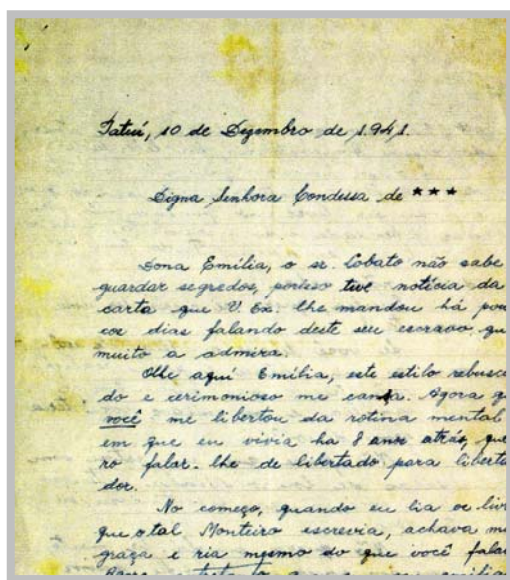


Foto: fragmento da carta

E ousamos dizer que alguns leitores infantis perceberam as intenções de Lobato, como Modesto Marques, nomeado pelo escritor, entre seus correspondentes, como "o menino número 1 dos últimos tempos". O menino escreveu entre os anos de 1941 a 1945 seis cartas, na primeira, aos doze anos de idade, e dirigida à Emília "Digna Condessa de XXX" considerada por ele sua "Princesa Isabel" que lhe alforriou da sisudez das coisas do mundo e lhe transformou em "Emiliano" libertado de uma rotina mental, o menino diz travar um diálogo de "libertado para libertador".

Outro fato a ser destacado nessa correspondência é a apropriação do leitor das estratégias utilizadas pela personagem Emília, apresentando-a como condessa de três estrelinhas,

autodenominação da boneca em suas memórias, como observaremos na análise desse título.

OS DES (A) FIOS DA MEMÓRIA

A proposta deste texto é analisar como o dialogismo se instaura na obra infantil *Memórias da Emília*, de Monteiro Lobato. Cientes de que não conseguiremos, nos limites deste texto, abarcar as várias formas de manifestação do diálogo, propomo-nos levantar, no conjunto das diferentes linguagens que compõe o texto, algumas manifestações do modo pelo qual a palavra do outro é incorporada ao discurso do autor.

Para tal, consideraremos a concepção dialógica de Mikhail Bakhtin, que se consolida na idéia de que na tessitura de qualquer enunciado sobre determinado objeto já se encontram outros fios, outras vozes que se fiam, desfiam e desafiam a existência de um discurso neutro e singular. Nega-se, portanto, a existência de palavras puras, virgens de significado, pois elas já estão envoltas e vivem em ressonância com outras vozes. Somente o Adão mítico estava frente a frente do verbo primeiro, já que todo texto está em sua origem “habitado”, “povoado” por outras vozes, por outro(s) texto(s) já escrito(s) (BAKHTIN, 1993, p. 88).

A noção bakhtiniana de que o discurso é por natureza dialógico se fundamenta numa relação de alteridade entre o eu e o outro, ou seja, faz-se necessário “ouvir”, considerar e até mesmo chocar-se com a voz do outro. O outro assume uma essência múltipla: outro enquanto voz antecédida - outros textos; outro enquanto voz (im)previsível - o leitor; as várias vozes sociais que ecoam no meio em que circula o escritor e, por que não, a própria voz do escritor em consonância e/ou dissonância com estes discursos. O escritor sempre expressa na sua construção literária um ponto de vista, assume

posições; seu discurso sempre está revestido de conteúdo ideológico. Como observa Bakhtin: “cada gênero literário, nos limites de uma época e de um movimento, se caracteriza por sua concepção particular do destinatário da obra literária, por uma percepção e uma compreensão particulares do leitor” (BAKHTIN, 1992, p. 324).

No caso de Lobato, como já foi explicitado, a intenção estética e a ideológica estão visceralmente interligadas. Esteticamente o autor tinha um projeto literário voltado ao público infantil que visava romper com as narrativas que circulava pelo País (adaptações galegas, português empoleirado) respeitando um estilo e uma linguagem própria para criança, contribuindo para a formação de um público leitor. Ideologicamente o autor crê no papel que a leitura pode desempenhar na formação cidadã dos leitores, pois depositara todas as suas cartas nas crianças, enjoado que estava de escrever para os adultos.

Quando, ao escrever a história de Narizinho, lá naquele escritório da rua Boa Vista, me caiu do bico da pena uma boneca de pano muito feia e muda, bem longe estava eu de supor que iria ser o germe da encantadora Rainha Mab do meu outono (LOBATO, 1944, p. 504).

Dividido em quinze capítulos, *Memórias da Emília* é uma narrativa que narra a si mesma, ou seja, des(a)fia o processo de escrita da memória. Lobato mantém alguns dos princípios da narrativa memorialística, mas os rearticula de forma paródica.

Se pensarmos o discurso paródico como aquele em que o autor fala a linguagem do outro, revestindo-a de orientação oposta à orientação do outro (BAKHTIN, 1981, p. 168), devemos ter em conta que a presença desse novo texto pressupõe a presença do texto ausente. A primeira voz, para servir ao fim paródico, precisa fazer parte do repertório do leitor. O gênero memorialístico seria conhecido dos leitores?

Eliane Zagury, em estudo sobre a escrita do eu, responde-nos ao fazer contraponto com a moda dos livros de base autobiográfica (principalmente de Graça Aranha, Medeiros de Albuquerque e Humberto de Campos, publicados entre 1931 e 1935) e as *Memórias da Emília* (concluídas em 10 de agosto de 1936), observando que a paródia se instala pela efervescência do gênero no período e o reconhecimento pelo leitor do discurso parodiado (ZAGURY, 1982, p. 103).

Parece admissível, então, dizer que o leitor daquele período, ao se deparar com a leitura do livro, poderia compreendê-lo ativamente, percebendo-o como um discurso de questionamento. E os leitores de hoje? Em tempos de biografias, autobiografias e memórias que inundam o mercado livreiro, podemos dizer que o leitor contemporâneo interage com o texto e na maioria das vezes pergunta onde começa e/ou termina a “verdade”/“mentira” desses relatos.

O autor põe em foco a movência das fronteiras entre história e literatura, real e ficcional, questionamentos estes que permeiam o discurso teórico desde a Antigüidade. Aristóteles já distinguia o ofício do historiador e o do poeta, pertencendo o discurso do primeiro ao universo do sucedido e o do segundo ao universo do que poderia suceder; a poesia pertenceria ao campo do universal e a história ao campo do particular (ARISTÓTELES, 1973, p. 451). Nesse campo do particular ficaria circunscrito o discurso da memória enquanto registro do acontecido.

Nas palavras de Eduardo Portella, contudo, memórias são “entidades literárias autônomas, que se situam no meio caminho entre a autobiografia e a história” (PORTELLA, 1958, p.191). O entre-lugar, o meio caminho destinado ao gênero, possibilita o seu deslocamento tanto no campo do verídico como no do verossímil.

A tradição da escrita do gênero memorialístico é questionada pela boneca que resolve compor as suas memórias da maneira mais inusitada. Frente ao discurso de que o sujeito do ato memorialístico só pode redigi-lo se já viveu bastante, Emília solapa o tempo e “finge” uma possível morte, eliminando a gravidade do discurso. Se para a Emília a verdade “é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia” (LOBATO, 1994, p.8), nada mais justo que ficcionalizar o seu relato.

A transgressão dos domínios da lógica habitual, característica marcante das obras de Monteiro Lobato, não se dá só no sentido da criação das personagens e de suas ações, temos aqui a contestação do próprio gênero memorialístico que aparece como norteador da narrativa. A dessacralização do gênero memória já é apontada no primeiro capítulo quando Emília adverte que a escrita da memória nunca é neutra:

Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade pura. (LOBATO, 1994, p.7)

Resolvida a escrever suas memórias, Emília convoca o Visconde de Sabugosa como secretário, a princípio sob sua orientação. Envolvida pelas dificuldades do começo, a boneca ganha tempo mostrando preocupação com a materialidade do impresso, exigindo tinta cor do mar, papel cor do céu, e pena de pato “com todos os seus patinhos”. Exigências estas permeadas de duplicidade, pois podemos entender como mais uma das irreverências da boneca; por outro lado, podem ser lidas como uma crítica às trivialidades que muitas vezes rodeiam o imaginário da escrita ou ainda mais, uma

reflexão sobre os aspectos físicos do livro e sua contribuição para o resultado final da publicação.

A imprevisibilidade da narrativa já se apresenta no início, dado por Emília, com seis pontos de interrogação demonstrando uma perplexidade frente as dificuldades da escrita. O elemento gráfico do ponto de interrogação, preenche os vazios e porque não reproduz fenômenos da oralidade, num entrecruzamento das duas modalidades de uso da língua é desaconselhada pelo Visconde que exemplifica o caminho tradicional das narrativas memorialísticas com a citação do livro *As Aventuras de Robinson Crusoe*: “Nasci no ano de 1632, na cidade de Iorque, filho de gente arranjada, etc.” O discurso de Daniel Defoe é apreendido e reinterpretado dinamicamente por Emília que reveste a palavra do outro de um colorido paródico ao ditar ao Visconde: “Nasci no ano de ... (três estrelinhas), na cidade de ... (três estrelinhas), filha de gente desarranjada...” (LOBATO, 1994, p.10).

Tal saída se faz com o objetivo de ludibriar os futuros historiadores, “gente mexeriqueira”. Aparece aqui a crítica à prática comum dos pesquisadores que buscam nos registros da memória maior fundamentação para sua pesquisa. A transgressão se apresenta na medida em que, novamente, Emília desassocia a idéia de suas memórias como documento legado à posteridade, isto é, nega o poder à história “com seus caprichos de dama elegante” (ASSIS, 1994, p.11).

A desobediência ao discurso memorialístico se processa também pelo modelo escolhido: Emília. Ela não pertence a um grupo seletivo, ao mundo das celebridades, das pessoas públicas. Sua árvore genealógica, *ab ovo*, se restringe a “uma saia velha de tia Nastácia” costurada e enchida de macela. Por outro viés, ela tem o poder da fala. Nem tanto boneca, nem tanto gente, nesse limiar somente ela entre as personagens do Sítio poderia assumir esse papel

distanciador, de quem está fora e de quem está dentro e poder questionar, subverter o discurso canônico.

No segundo capítulo o Visconde assume dupla função: exercer a função de escriba assumindo o papel do outro (Emília) e ordenar as suas próprias memórias, dentro de um limite imposto pela boneca “as coisas que aconteceram no sítio e ainda não estão nos livros” (LOBATO, 1994, p.11) O Visconde seleciona a história do anjinho de asa quebrada e tenta dar veracidade às memórias colocando-se como integrante do episódio vivido. Na qualidade de registro do vivido (aqui o vivido ficcional) o Visconde relata ao leitor a descrição das circunstâncias do fato narrado enumerando as peripécias realizadas na *Viagem ao Céu*, de onde trouxeram a figura celestial.

A estratégia comercial de propagandear seus títulos anteriores dentro das novas narrativas é uma freqüente em toda a produção de Monteiro Lobato, como já destacamos em trabalho anterior (DEBUS, 2004) . No caso específico de *Memórias de Emília* o diálogo com o leitor se dá por títulos que aparecem ao longo da narrativa e explicitamente em trechos como este: “As crianças que leram as *Reinações de Narizinho* com certeza também leram a *Viagem ao Céu*, aonde vêm contadas as aventuras dos netos de Dona Benta, da Emília e também as minhas no país dos astros” . (LOBATO, 1994, p.12)

O Visconde transporta para a escrita os fatos acontecidos, colocando-os no discurso direto das personagens, marcado graficamente pelo travessão; contudo, entre aspas para confirmá-lo enquanto representação de um diálogo, isto é, assume o papel de imitação de um discurso entre personagens. Um discurso dentro do discurso.

A presença, no Sítio, de um anjo de asa quebrada que desconhece as coisas da terra, propícia à Emília introduzir as aulas peripatéticas, ao gosto e modelo aristotélico, como método de ensino

da língua para “Flor das alturas” que no ar livre do pomar, aprende os “mistérios da língua”. Emília aponta para o significado lingüístico das palavras e a sua multiplicidade de sentidos como o do vocábulo “cabo”:

— Cabo é uma perna só por onde a gente segura. Faca tem cabo. Garfo tem cabo. Bule tem cabo (e bico também). Até os países têm cabo, como aquele famoso Cabo da Boa Esperança que Vasco da Gama dobrou; ou aquele Cabo Roque, da Guerra de Canudos, um que morreu e viveu de novo. Os exércitos também têm cabos. Tudo tem cabo, até os telegramas. Para mandar um telegrama daqui à Europa os homens usam o cabo submarino. (LOBATO, 1994, p.13)

As relações entre o significado da palavra cabo (objeto, lugar e pessoa) e a introdução de conteúdos de História que adentram na narrativa foram destacados por Janice Theodoro como possibilidade de introduzir conteúdos de História escapulindo de uma visão linear de ensino reorganizando o conteúdo ao relacionar “os fatos através da palavra e constrói uma linha invisível do caráter nacional brasileiro” (Janice Theodoro).

Emília brinca com as formas e possibilidades dialógicas de transmissão da palavra: do uso cotidiano ao uso literário – a cobra enquanto animal odiado e a serpente como motivo de sedução; o tigre cruel e o seu significado de bravura. As suas informações sobre as coisas cotidianas vão se imbricando de poeticidade, desautomatizando as informações de sua rotina, do contexto usual: “Raiz é o nome das pernas tortas” (p.12), “Machado é o mudador das árvores”(p.12), “— Frutas são bolas que as árvores penduram nos ramos.”(LOBATO, 1994, p.15).

O anjo, Flor das Alturas, parece ter aprendido bem a lição, num primeiro momento, quando demonstra a Alice (a do País das Maravilhas) sua aprendizagem repete ao pé da letra os ensinamentos

de Emília; mas num segundo momento apresenta a sua própria interpretação, ao falar dos bolinhos de tia Nastácia:

_ Ela amassa esse pó com gema de ovo e gordura - continuou o anjinho. _ Enrola os bolinhos entre as palmas brancas de suas mãos pretas e os põe em lata num buraco muito quente chamado forno. Passado algum tempo os bolinhos ficam no ponto _ e é só come (LOBATO, 1994, p.27).

Assim, as palavras adquirem novos significados, desprovidas de proprietário e do significado neutro do dicionário, elas assumem seu papel de elemento vivo e concreto na comunicação.

Emília reflete, também, sobre a evolução histórica e social da linguagem, os contextos em que as palavras são empregadas e sua pluridimensão. No entanto, Emília vincula as calamidades do mundo à língua. Para aquele ser ingênuo que desconhece a língua e seu uso, Emília adverte: “Você vai custar a compreender os segredos da língua”(LOBATO, 1994, p.15).

A ruidosa visita de crianças do mundo real ao Sítio não é novidade na obra de Monteiro Lobato , contudo, temos no terceiro capítulo das memórias, um grupo de criança favorecido por uma escolha democrática: os “inglesinhos” que, como as outras crianças do mundo, estavam curiosos para ver o anjo de asa quebrada. O escritor elenca os soberanos pelas suas titulações honoríficas (o rei da Inglaterra, o Presidente Roosevelt, Fuehrer na Alemanha, Duce na Itália, o Impredador no Japão e Negus na Etópia). Por trás do episódio da escolha democrática entre os governantes de países diversos (Alemanha, Itália, Etiópia, Japão, EUA e Inglaterra), podemos ler a ironia do autor, pois historicamente isto não poderia acontecer haja vista que a Alemanha nazista, sob o comando de Hitler, vivia numa ditadura, bem como a Itália fascista de Mussolini que, em 1936, conquista, a força, a Etiópia.

Juntamente com as crianças inglesas e o Almirante Brown vêm Alice e Peter Pan, duas personagens da literatura infantil inglesa. Lobato ao citar os dois livros de Lewis Carrol, *Alice no país das maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho* (1872) dialoga com seu exercício de tradutor. Não esquecer que em 1931, mesmo ano da tradução do primeiro Alice, Lobato dava ao público Robinson Crusoe, citado no início d' *As Memórias da Emília*. Os autores ingleses e norte-americanos foram seus preferidos e na Coleção Terramarear deu vazão ao exercício de tradução, uma constante na sua carreira (ROCHA, 2002). As suas palavras no prefácio de *Alice no país das maravilhas* demonstram a sua preocupação com os cuidados da tradução, em especial aquela destinada as crianças:

Traduzir é sempre difícil. Traduzir uma obra como a de Lewis Carroll, mais que difícil, é difícilíssimo. Trata-se do sonho duma menina travessa – sonho em inglês, de coisas inglesas, com palavras, referências, citações, alusões, versos, humorismo, trocadilhos, tudo inglês, isto é, especial, feito exclusivamente para a mentalidade dos inglesinhos. O tradutor fez o que pôde, mas pede aos pequenos leitores que não julguem o original pelo arremedo. Vai de diferenças a diferença das duas línguas e a diferença das duas mentalidades, a inglesa e a brasileira. (LOBATO, 1969).

Quando Emília apresenta a personagem inglesa a Tia Nastácia o faz como se fosse a uma velha conhecida: “_ Esta aqui, tia Nastácia, é a famosa Alice do País das Maravilhas e também do País do Espelho, lembra-se”. O jogo entre o que se sabe sobre e a tradução são destacados na argumentação da Emília frente ao espanto de tia Nastácia que ao ser apresentada à menina descobre que ela se comunica na Língua Portuguesa:

-Muito boas tardes, Senhora Nastácia! - murmurou Alice cumprimentando de cabeça.”

— “Ué! — exclamou a preta. — A inglesinha então fala a nossa língua?”

— Alice já foi traduzida em português — explicou Emília. (LOBATO, 1994, p.39)

Peter Pan, por sua vez, já é uma personagem conhecida no Sítio do Picapau Amarelo, ora na possibilidade de ser o Peninha, ora como Peter Pan. A história do eterno menino da terra do nunca, criada pelo romancista e dramaturgo inglês James M. Barrie, foi adaptada por Lobato em 1930, na sua linha de introduzir dona Benta contando as histórias em pequenos serões para os moradores do Picapau Amarelo.

A chegada das crianças inglesas propicia duas inversões de papéis provocadas por Emília e pelos netos de Dona Benta. A primeira consiste no mascaramento do Visconde em anjinho; o divino é vulgarizado ao ser travestido com uma camisola de Emília e asas de gavião polvilhadas com farinha de trigo. A segunda consiste na manutenção do Almirante Brown como refém durante a estada no sítio, um adulto e responsável por uma tripulação é subordinado ao poder das crianças. O celestial (anjo) e o poder (almirante) são reibaxados de suas posições.

Os cuidados tomados para a segurança do anjo são ameaçados por outras duas personagens do mundo maravilhoso: o Capitão Gancho e o marinheiro Popeye. Mas Pedrinho e Peter Pan, auxiliados por Emília, conseguem derrotá-los.

Ao introduzir uma personagem da história em quadrinhos, Lobato tenta dialogar com esta linguagem, é claro que não através dos dois códigos de signos gráficos que compõe o sistema narrativo dos quadrinhos (a imagem, obtida pelo desenho e a linguagem escrita em balões (GAGNIN, 1975, p.25), mas pela descrição da ação da luta em movimento contínuo, necessidade primordial dos

quadrinhos: Popeye X Capitão Gancho, Popeye X Peter Pan e Pedrinho.

Não podemos esquecer que a primeira aparição de Popeye no Brasil se dá justamente em 1936 (GOIDANICH, 1990, p. 320), o que nos leva a concluir que Lobato dialoga com um fenômeno novo, mas conhecido do público. Popeye é duplamente ridicularizado, primeiro por sua descrição de bêbado e, segundo, por sua derrota que coincide com o desmascaramento de seu próprio artifício - o uso do espinafre que Emília troca por couve amassada.

Do capítulo terceiro ao nono o Visconde narra, sem a interferência de Emília, “toda a estória do anjinho, a vinda das crianças inglesas, a luta de Popeye com o Capitão Gancho, com os marinheiros do Wonderland e depois com Pedrinho e Peter Pan...” (p.42)

No capítulo X, a narrativa se desenvolve com o diálogo entre Emília e o Visconde. Emília aprova os capítulos escritos admitindo que agora poderá dizer que sabe escrever memórias, sob esta afirmação o Visconde interroga:

_Sabe escrever memórias, Emília? Repetiu o Visconde ironicamente. _ Então isso de escrever memórias com as mãos e a cabeça dos outros é saber escrever memórias?

_Perfeitamente, Visconde! Isso é que é o importante. Fazer coisas com a mão dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho dos outros, pegar nome e fama com a cabeça dos outros; isso é que é saber fazer as coisas. (...) Olhe, Visconde, eu estou no mundo dos homens há pouco tempo, mas já aprendi a viver. Aprendi o grande segredo da vida dos homens na terra: a esperteza! Ser esperto é tudo. (LOBATO, 1994, p.42)

A reação do Visconde é de indignação e insinua a interrupção do processo de escrita, mas mostra-se resignado diante dos argumentos da boneca de que qualquer outro poderá continuá-la, inclusive o Quindim. Destaca-se a crítica ferrenha à escrita da

memória encomendada, prática comum na década de 1930 e que persiste até hoje. Quem não lembra da crítica a Fernando Sabino quando da feitura das Memórias de Zélia Cardozo, então ministra da economia do Brasil? Não se discute aqui o papel de escriba, pois o Visconde cumpre a dupla função: não só redige como cria a memória.

O humor de Lobato leva o leitor a refletir e perceber a verdadeira condição humana velada pela prática capitalista e individualista do ter sempre mais, dar um “jeitinho”, a esperteza emiliana pela exploração do mais fraco, a possibilidade de tomar do outro o que lhe é proveitoso, caracteriza personagens ontológico como Macunaíma (Mário de Andrade) e Pedro Malazartes (popular) e a eles a boneca de pano foi muitas vezes comparada. Ao transgredir os códigos (tanto da língua como sociais) Lobato aponta para as contradições do mundo. Porém, seu humor é de uma leveza quase que intransponível pelo leitor e muitas vezes foi, ao nosso ver, contraditoriamente entendido.

No capítulo XI, o fluxo das memórias da boneca mistura-se com o do Visconde, provocam a descontinuidade da narrativa e coloca em contradição a escrita da memória. O próprio percurso seqüencial do relato é rompido com a terceira interrupção de Emília que vem “espiar” suas memórias, mas sempre parte com a desculpa de estar ocupada, deixando ao encargo do Visconde a continuidade do relato. Outro fator que auxilia como suporte de interrupção, bem que illusória, é a disposição da estrutura textual em capítulos. Porém, os subtítulos de cada capítulo orientam o leitor sobre o episódio a seguir, como que exercendo a função de sinopse do que está por vir, atam-se os fios da narrativa e a sua illusória descontinuidade/interrupção.

No capítulo XII, o Visconde descobre o poder da escrita e resolve ir contra o mandonismo e autoritarismo de Emília do “Faça o que eu mando e não discuta”, descrevendo como ele realmente a vê:

“tirana de coração”, “criatura mais interesseira do mundo”, “criaturinha incompreensível”. Tais características, no entanto, revelam a ambivalência de Emília que se encontra no limiar da loucura e da sensatez, diz asneiras e coisas sábias. Na impossibilidade de defini-la, o Visconde busca as próprias palavras da boneca no dia em que lhe perguntou o que realmente ela era: “_ Sou a independência ou Morte” (LOBATO, 1994, p.48).

Emília ao descobrir que o Visconde quer lhe impingir uma mentira, exige que leia o que realmente escreveu e, para espanto deste, ela não se zanga:

_ O senhor me traiu. Escreveu aqui uma porção de coisas perversas e desagradáveis, com o fim de me desmoralizar perante o público. Mas, pensando bem, vejo que sou assim mesmo. Está certo. (LOBATO, 1994, p.282)

A preocupação com o leitor, condição primeira de quem escreve, é aludida por outra lógica, pois a imagem, o testemunho de vida do memorialista é aviltado e Emília aprova esquecendo a possível desmoralização.

No XIII capítulo a narrativa das memórias recebe o contorno das mãos de Emília que decide redigi-las, sob o prisma do que poderia ter acontecido se o anjo não tivesse retornado ao céu. Emília, ao descrever sua fuga no navio inglês, subverte o estatuto do gênero memoralístico enquanto condição de documento do real vivido (no seu caso o real ficcionalizado nas aventuras do Sítio). O navio *Wonderland*, que trouxe os personagens maravilhosos da Inglaterra, pode transportar para outras terras o maravilhoso: uma boneca falante, um anjo do céu e um sabugo científico. Esta aventura adquire foro de independência, pois não traz nenhum outro personagem “humano”, nem sequer Narizinho e Pedrinho, presentes sempre nas aventuras escritas por Lobato.

O destino de Emília na cidade americana é Hollywood e para alcançá-lo tem que ludibriar o Almirante que quer lhe apresentar o Presidente Roosevelt, desviando o percurso da boneca para Washington. “Não discuti. Fingi que ia para Washington e fui parar em Hollywood, de avião”. (LOBATO, 1994, p.51). Assim, o universo do maravilhoso inserido em sua totalidade nas memórias abre a possibilidade de interferência do (im)possível, daquilo que não exige explicações: “_ Como isso? _ Perguntará alguém; e eu responderei: _ ‘Não me amolem com comos. Comigo não há como. Fui e acabou-se’.” (LOBATO, 1994, p.51)

A boneca reinstaura a presença do público leitor ao antecipar sua indagação, respondendo-lhe e, ao mesmo tempo, puxando-lhe a orelha. Alerta ao leitor desavisado para a construção do jogo imaginativo da narrativa. A narrativa, dessa forma, não esquece o leitor a que se destina, presentifica-se aqui a afirmação de Bakhtin de que “todo discurso literário sente com maior ou menor agudeza o seu ouvinte, leitor, crítico cujas objeções antecipadas, apreciações e pontos de vista ele reflete” (BAKHTIN, 1981, p. 170).

Lobato, admirador incondicional dos Estados Unidos, entusiasta do cinema falado americano (CAVALHEIRO, 1955), dialoga com esse gênero introduzindo personagens da fábrica de sonhos nas memórias de Emília. A inserção desses personagens, bem como do diretor da Companhia cinematográfica Paramount, multiplica o espaço do maravilhoso.

O contato com Shirley Temple não se faz à revelia. Atriz mirim do cinema norte americano dos anos de 1930, assume características de um duplo maravilhoso: o mundo da infância e o mundo do cinema, ambos com o poder de subverter a lógica real pelo *nonsense*. Questionada pela menina sobre o motivo da visita, Emília conta os planos de empregar-se na Paramount. Shirley, então, sugere o ensaio

de uma “fita”, e Emília por sua vez escolhe como enredo a história de *Dom Quixote de la Mancha*, livro conhecido também de Shirley.

Os elementos cinematográficos como cenografia, figurino e montagem aparecem no momento de ensaiar a “fitinha”. A desmitificação picaresca do cavaleiro da triste figura é construída parodicamente: uma tampa de lata vira o elmo, lata de vagõezinhos quebrados, a couraça; mais lata para o escudo e um cabo de vassourinha como lança. Instalam-se, assim, elementos do sério-cômico da caracterização do Quixote-Visconde, já acontecido quando do travestimento em anjo. Por outro lado, presencia-se o jogo imaginativo da infância que re-significa objetos e por meio do jogo simbólico anima o estático, o inanimado.

O termo “ensaio” pode ser lido numa relação intrínseca com o fazer literário do escritor Monteiro Lobato, que no mesmo ano da publicação de *Memórias da Emília*, publica *Dom Quixote das crianças*. Ensaio para a adaptação da obra ou divulgação de seu próximo trabalho?

A referência das memórias de Emília é sempre um real já ficcionalizado nos “episódios aventurecos” do sítio do Picapau Amarelo, quando foge do duplo real (sítio/memória) para um duplo ficcional (Hollywood/memória) seu registro é contestado tanto por Dona Benta (o adulto) quanto pelo Visconde (a ciência).

No capítulo XIV Emília interrompe suas aventuras em Hollywood pela presença de Dona Benta, que fica perplexa quando a boneca afirma estar concluindo suas memórias que o Visconde iniciou, e descreve o episódio em Hollywood:

— Emília! — exclamou Dona Benta. — Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

_ Minhas Memórias _ explicou Emília _ são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver.

_ Então é romance, é fantasia...

_ São memórias fantásticas (...). (LOBATO, 1994, p.54)

A instauração da “memória fantástica” permite que novas aventuras sejam interpoladas ao texto, acomodando-se na unidade do narrado. A memória torna-se um texto aberto. O deslocamento para fronteiras além do vivido, além do espaço do sítio, acaba por provocar um deslocamento da narrativa.

Cansada de escrever as memórias, a boneca pede novamente o auxílio do Visconde, que questionando o ponto da narrativa, fica espantado ao ouvir a história de Hollywood e argumenta a impossibilidade de falar de fatos que não viveu e nem lhe foram contados. A boneca não se aperta e diz ao Visconde: “_ E que tem isso, bobo? Eu também não estive lá e estou contando tudo direitinho. Quem tem miolo não se aperta”. (LOBATO, 1994, p.55). Confirmando a inventividade do narrado.

A transgressão do Visconde em dar o fim à narrativa com ponto final, após o juramento de Emília que poderia terminar de qualquer maneira, é corrigida com um rabinho que transforma o ponto em vírgula. Ele tenta novamente impor-se à boneca pela escrita entrando agora no jogo do possível e registrando que Emília não foi contratada pela empresa cinematográfica, e que somente ele e o anjinho ascenderam à constelação dos astros. Contudo, a boneca, ao ler, afirma ser sabotagem e faz com que pelas próprias mãos, o Visconde registre o fim das aventuras de forma inversa, ficando o Visconde fora dos estúdios da Paramount.

_ Agora, sim. Agora a coisa está direita, exatinho como se passou.

_ Passou, nada! _ disse o Visconde num resmungo. _ Você nunca esteve em Hollywood...

_ Estive, sim _ em sonho. E tudo quanto vi em sonho foi exatamente como acabei de ditar. Eu e flor das Alturas viramos estrelas da tela. Você foi para uma lata de lixo.

_ Isso não escrevo! _ protestou o Visconde.

_ Escreva ou não, foi o que aconteceu. (...). (LOBATO, 1994, p.57)

A persistência da boneca se torna condizente na medida em que o sonho, ao ser registrado, transforma-se em parte do vivido.

Emília, nascida na comunidade singular do sítio do Picapau Amarelo, não pode tecer a sua história de forma fechada, haja vista que ela só pode ser reconstruída no plural, ou seja, inserida nos limites do grupo a que pertence. Assim, Emília levanta na sua autodefesa, no último capítulo, a descrição e idéias sobre cada elemento do grupo.

Monteiro Lobato escreve as memórias da Emília inter-relacionadas com as memórias do Sítio, ou melhor, com a memória de sua própria produção literária para crianças, pois enumera ao longo da narrativa seus outros livros escritos até ali: *Peter Pan* (1930), *Reinações de Narizinho* (1931), *Viagem ao Céu* (1932), *Emília no país da gramática* (1934), *Aritmética da Emília* (1935) *Geografia de Dona Benta* (1935), aquele que seria publicado no mesmo ano de 1936 *Dom Quixote das Crianças*), e suas traduções *Alice no País das Maravilhas*, *Alice através do espelho* e *Robinson Crusoe*.

O discurso autoconsciente de Emília, no último capítulo, é um reflexo gerado pelo discurso do outro (no caso o Visconde). Esta autodefesa, porém, **pode** ser compreendida, também, como uma autodefesa do próprio Lobato no que diz respeito a insensibilidade da boneca e o preconceito étnico-racial na representação de Tia

Nastácia. O discurso bivocal do último capítulo está inscrito no denominaríamos de polêmica velada onde “a idéia do outro não entra ‘pessoalmente’ no discurso, apenas se refletindo neste e determinando-lhe o tom e a significação” (BALHTIN, 1981, p. 170). Se considerarmos as colocações a falta de sensibilidade da boneca, a questão étnico-raciais

Podemos inserir as *Memórias da Emília* no contexto das narrativas de viagens, na medida em que o narrado se entrecruza com suas aventuras além do espaço do sítio: no Reino das Águas Claras a fala se instala; da viagem ao céu traz o anjinho Flor das Alturas, na geografia de Dona Benta, o conhecimento de países distantes; do País das Fábulas de La Fontaine emerge o burro falante; na viagem à Hollywood, aprende a arte e as artimanhas do mundo cinematográfico.

A linguagem utilizada por Lobato é pluridiscursiva porque abarca a linguagem da vida ideológica e verbal de sua época, tanto no que se refere à camada social, como à idade, coexistindo também línguas de épocas e períodos diversos.

Destacam-se no texto as gírias utilizadas pelas personagens: “mas é peta”, “ali na batata”, “cambada”, “repimpadas”, “pílulas” “munhecaços”, “turumbamba”, “peteleco”, “patavina”... Vocábulos que contribuem para o tom coloquial da narrativa.

Os vestígios da oralidade se instalam pelas expressões populares: “Quando chega o nosso dia, o gancho da morte nos pesca, sejamos reis ou mendigos”, “não sobrou uma só laranja para remédio”; bem como a inserção de provérbios, gênero produzido e popularizado, também, pela linguagem oral em forma de citação literal: “sua alma, sua palma”, “Quem vai buscar lã sai tosquiado”, “Boa romaria faz quem em casa fica em paz” E, o provérbio revestido de um novo sentido: “Quem moinhos apetece é isso que acontece”.

A língua em constante transformação dá vida a novas palavras, daí a introdução de neologismos como: “quebramento”, “descomem”, “escrevedor”, “mudador”, “encouvado”, “comedorias” ..., “depenar” em outro sentido que aquele de tirar penas e, sim, as pernas e os braços do visconde. Ao vestir o anjo de Sancho Pança, instala-se o verbo “sanchar”. Destaque também para as criativas justaposições: “dasno”, “antes sesse”, “homessa”, “elissimo”. O diálogo com a língua estrangeira do outro por meio de introduções de palavras em inglês no discurso em português: “shocking”, “yes”, “oranges”, “mariners”, “shake-hand”, “good bye”, “driver”, além da famosa frase do marinheiro Popeye: “I am sailor man!”.

A heterogeneidade de gêneros do discurso (primário e secundário) na construção literária de Lobato é representada no discurso filosófico de Emília com seus conceitos e filosofia de vida: a vida é um pisca-pisca; no discurso solene do Almirante Brown, pelo discurso poético das definições da boneca. Discursos diversos que entram em confronto no jogo da narrativa, como no discurso cerimonioso de agradecimento do Almirante em choque com a sem-cerimônia de Emília, que lhe pede como gratificação pelo embate vencido contra Popeye uma caixa de leite condensado.

ÚLTIMAS IMPRESSÕES

No Sítio do Picapau Amarelo brincar e aprender são sinônimos e essa aprendizagem se dá por dois caminhos: o da erudição e o das coisas práticas, o primeiro representado por Dona Benta e o segundo por Tia Nastácia, como destaca Emília ao final de suas memórias.

A aprendizagem da língua pelo anjo se dá nos contextos informais do cotidiano do Sítio, no pomar, entre laranjeiras, jabuticabeiras e pitangueiras, na cozinha de Tia Nastácia entre panelas e bolinhos de frigideiras. Uma aprendizagem que assume

forma de inserção cultural e de socialização do ser celestial nos usos práticos da língua.

A pluralidade de vozes inseridas no texto assinala uma diversidade de concepções de mundo que apresentam ao leitor um horizonte diverso do habitual, oferecendo-lhe outros pontos de vista.

A relação dicotômica estabelecida por Lobato entre linguagem escrita e linguagem oral é tecida na contramão dos estudos da gramática normativa, que se detêm na supremacia da escrita em detrimento da oralidade, enquanto ele por seu turno, enaltece a linguagem oral. No entanto, aproxima-se do pensamento contemporâneo de que as línguas se constituem a partir de usos e práticas sociais.

A articulação do dialogismo em *Memórias da Emília*, manifesta-se pela representação da voz das personagens, da voz do(s) narrador(es); pela inclusão de gêneros diversos, etc. Enfim, Lobato não purifica seu texto das intenções e voz do outro.

O texto se finda na indecisão de escolha, entre as sugestões da bonequinha de pano do ponto final (sinal de pontuação), do FINIS (língua latina) ou do tenho dito (expressão de cunho coloquial), simplesmente se coloca como um interstício, uma pausa, repouso para reinício posterior.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Scipione, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. *Problemas da Poética em Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. *Questões de Literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a arte de Nikolai Leskov*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Padre Sales. *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*. Bahia: Aguiar & Silva, 1957.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CAGNETI, Sueli de Souza. *A inventividade e a transgressão nas obras de Lobato e Lygia: confronto*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1988.

CAVALHEIRO, Edgar. *Monteiro Lobato: vida e obra*. Vol.2. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1955.

DEBUS, Eliane. *O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores*. Santa Catarina: UNISUL/UFSC, 2004.

DEBUS, Eliane. Diálogo com o leitor escolar. Cultura. *Diário Catarinense*. Sábado, 8 de abril de 2006.

_____. Entre fios, meadas e tramas: Emília des(a)fia a palavra escrita e tece suas memórias. In: *Revista LIBEC – line – Revista em Literacia e Bem-Estar da Criança*. Universidade do Minho, IEC, n. 1, p. 1 – 15, 2007.

GOIDANICH, Hiron. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 1990.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent León Schaeffer. 2.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2.ed. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1992.

LOBATO, Monteiro. *Prefácios e entrevistas*. São Paulo: Brasiliense, 1951.

- _____. *A Barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1944.
- _____. *Memórias da Emília*. 42.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Dom Quixote das crianças*. São Paulo: Brasiliense, s/d.
- _____. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Brasiliense, s/d.
- _____. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1950. p.117-134.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução, adaptação e introdução de Monteiro Lobato. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Processos expressivos na Literatura Infantil de Monteiro Lobato*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1980.

PLATÃO. *A república*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PORTELLA, Eduardo. Problemática do memorialismo. In: *Dimensões-crítica literária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

ROCHA, Pedro Alberice. *Monteiro Lobato reescritor de Kipling*. São José do rio Preto: UNESP, 2002. (Tese de doutorado)

SANDRONI, Luciana. *Minhas memórias de Lobato contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa*. Ilust. Laerte. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

ZAGURY, Eliane. *A escrita do eu*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1982.

ESTÉTICA DO *LABIRINTO* NA PRODUÇÃO PARA CRIANÇAS E JOVENS: DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA AOS DESAFIOS PARA MEDIR A ASTÚCIA DO VIAJANTE

Maria Zilda da Cunha

NOTA INTRODUTÓRIA

Vários autores revelaram sua predileção por labirintos. Tema que Kafka em sua genialidade toma como favorito para retratar o ser humano angustiado na busca da identidade. Os caminhos labirínticos desse autor são construídos por medos, culpas, terror, paranóias. O labirinto de Kafka nos invade e só podemos vencê-lo se vencermos a ansiedade, e só assim o mundo se oferecerá para ser mascarado (Kafka, apud Bloom, 1994:429). Jorge Luiz Borges, em seus magníficos ensaios, arquiteta uma obra que se confunde com a imagem do labirinto. Tecidos de de fios diversos e imagens sombrias os labirintos de Borges nos falam de morte, mas também falam do acervo da espécie e imaginação humana que se agregam ao mundo adensando-lhe a complexidade. Julio Cortázar em *O jogo da amarelinha* faz a revelação de labirintos virtuais que se escondem na escrita. Lewis Carrol, em uma produção para crianças, arquiteta a partir do nonsense e de paradoxos caminhos labirínticos na justaposição de mundos entre o real e a fantasia. Os labirintos em *Alice* desestabilizam noções de tamanho, tempo, espaço corrompem as molduras da lógica aristotélica; na esteira de Deleuze, destroem paradigmas esclerosados.

Os labirintos são imagens que persistem na história da humanidade e revelam profundas questões do imaginário e do pensamento humano. São inúmeras as definições e várias as simbologias que a ele se vinculam. Os recentes trabalhos com a hipermídia também apresentam uma estrutura labiríntica com uma

construção intrincada, tortuosa, com estratégias que sinalizam múltiplos caminhos, bifurcações e múltiplos centros.

Neste artigo, valendo-nos do labirinto como metáfora para nos acercar de alguns textos (entre livros e telas) literários para jovens e crianças, textos cujas arquiteturas, projetam desafios de modo a fazer o leitor imergir em intrincado espaço textual. Percurso em que o viajante pode deparar-se com caminhos que engendram múltiplas possibilidades, numa exploração em que a regra básica não é chegar rapidamente ao final, mas visitar o maior número possível de lugares para conhecer o labirinto como um todo.

Entendemos o viajante como aquele que busca conhecimento numa aventura em que vive o trajeto de significações, e, ressignificando-as, substancializa sua existência. Quem viaja busca respostas e se depara sempre com novas perguntas. O viajante-leitor, assim, faz-se na espessura do texto e no diálogo com o contexto. Ao reencontrar-se com o mundo, na saída, sentir-se-á transformado.

As reflexões que aqui empreendemos fazem parte de um projeto maior que visa ao aprofundamento das reflexões sobre leitura, e procura dimensionar a produção artística contemporânea para jovens e crianças, verificando em que medida as experiências, que emergem na relação com novos ambientes hipermidiáticos, se tornam capazes de articular a pluralidade, em enlaces complexos não se submentendo a padrões unilaterais e hegemônicos.

LEITURA: BREVES REFLEXÕES

A leitura é alvo de estudos de diferentes campos, vem ocupando parte muito significativa da preocupação educacional contemporânea. Em seu conjunto, os estudos explicitam a complexidade do processo, as estratégias cognitivas e metacognitivas

mobilizadas pelo leitor, a mediação para investidas críticas e criativas em vários gêneros e também em obras literárias. Considera-se a leitura envolvendo situações de produção de sentido, pois permeia o imaginário do receptor, estabelecendo relações voltadas para o contexto-histórico, uma vez ser condição de produção discursiva.

Práticas de leitura, sob tal orientação, oferecem ao leitor possibilidades de estabelecer relações com seus próprios conhecimentos e experiências prévias, com outros textos já lidos, com o contexto histórico, em exercício do pensamento e de adequação ao meio em que vive.

Em se tratando do texto literário, cuja finalidade primeira é a fruição de uma mente criativa via sensibilidade e imaginação, é um universo que, muitas vezes, traz como desafio o recriar de forma relacional meandros da realidade e da ficção, possibilitando chegar-se ao grau de ficcionalidade do texto, à trama que as linguagens orquestram na composição da obra, ao grau de literalidade, procedimentos estilísticos, caráter lúdico e a interação que estabelece com o leitor. A leitura assim processa-se no engendrar de sensações, imagens, diagramas de compreensão, hipóteses, experimentações e raciocínio, de forma a articular um complexo sógnico que consubstancia o texto literário em sua função social, ideológica e estética.

Ler nessa perspectiva envolve um trabalho ativo do leitor e envolve busca das marcas do enunciador para representar o mundo, projetadas no texto, nas relações que estabelece com outros textos, outras épocas e outros lugares, e com outras vozes. O texto, assim, é sempre tessitura das condições de produção (do sujeito e seu mundo) e suas práticas de linguagem. Tessitura que face a revoluções que vivemos adensa-se.

LEITURAS E LEITORES

Vivemos uma revolução da informação, da comunicação, das linguagens e do conhecimento, sem precedentes, basta atentarmos para a velocidade das transformações históricas. Há algum tempo, com a desmaterialização do texto eletrônico, passamos a ter um suporte dinâmico que distribui textos *on line* possibilitando às mensagens circularem por dispositivos múltiplos, em arquiteturas hipertextuais; com a introdução da escrita nos meios hipermidiáticos surgiram novas formas de recepção.

Na verdade, em termos de leitura, há uma dinâmica que providencia, em diferentes sociedades e momentos históricos, em função das tecnologias de que dispõem, tipos específicos de leitores. Em estudo recente, sobre o perfil cognitivo do leitor contemporâneo, Santaella (2007) resgata propriedades do leitor contemplativo próprio do iluminismo, para quem o tempo não conta e que tem diante de si textos duráveis (livros) e que podem ser revisitados a todo e qualquer momento; ao sinalizar as diferenças entre esse e o leitor fruto da revolução industrial, do desenvolvimento do capitalismo, que recebe grande apelo de informações simultâneas, desafiado à decifração de textos híbridos em diferentes suportes, a autora chama a atenção para a inevitável convivência do leitor do livro, meditativo, com o leitor movente, leitor de formas, volumes, massas, movimentos, leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo.

A era digital surge com o poder dos dígitos para tratar toda e qualquer informação com a mesma linguagem universal - bites de 0 e 1 - permitindo que todo e qualquer signo possa ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador.

Essa era faz nascer o leitor imersivo – aquele que diante do texto eletrônico navega programando leituras, num universo de

signos evanescentes e disponíveis. Um leitor, que desenvolve um estado de prontidão num roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico (Santaella, 2007). Esse leitor que está emergindo passa a conviver com leitor do livro, meditativo, e com o leitor movente leitor de formas, volumes, massas, movimentos. Ao fim e ao cabo, temos, hoje, leitores múltiplos e ao mesmo tempo um leitor híbrido.

A utilização cada vez mais intensiva de redes hipermediáticas, de computadores na produção artística e intelectual de nosso tempo introduz problemas novos, outros elementos se interpõem à imaginação criadora, ao pensamento investigativo e à indagação estética que se opera em nosso tempo. Como salienta Santaella (2007), outras respostas perceptivo-cognitivas são dadas ao hibridismo promovido pelas novas criações. Enfim, há outras atividades agora implicadas no ato de leitura, posto que, todo esse contexto consolida condições de produção (do sujeito e seu mundo) e suas práticas de linguagem. Num contexto como esse, qual será o lugar assinalado para o leitor contemporâneo? Seu ponto de vista, seu local de escuta?

Evidentemente, o desafio é sempre maior que qualquer resposta. Algumas obras foram selecionadas a fim de exemplificar modos construtivos que parecem marcar nas formas expressivas contemporâneas o lugar do leitor. As escolhas devem-se ao fato de a própria obra oferecer-se como metáfora para a leitura.

O LUGAR DO LEITOR NAS FORMAS EXPRESSIVAS CONTEMPORÂNEAS

para dizer do novo é preciso criar o novo e, na busca de novas formas de feitura do texto, a eficácia estará em romper com o estereótipo e fabricar o inédito. Um desfazimento, um dizer que faz o dito e desfaz o repetido.

Samira Chalhub.

Uma nova consciência de linguagem, da materialidade do signo artístico manifestou-se na literatura infantil e juvenil a partir dos anos 70, consolidando vetores muito expressivos da criação literária, dentre os quais a intertextualidade, metalinguagem, confluência de códigos, resgate de formas, de problemáticas, diálogos entre palavra e imagem em produções que se constroem questionando ou explicitando o próprio processo de sua construção e convocando o leitor a assumir um posicionamento menos ingênuo nos atos de leitura e fruição (Coelho, 1998).

Propõe-se desmontagem ativa dos elementos da obra, para detectar processos de produção, isto a faz ganhar dimensão mais dinâmica, uma vez que nela ficam franqueados elementos que presidem sua gênese, os diálogos e transformações. A recepção, por sua vez, também torna-se mais dinâmica, pois modifica, de forma constante, a leitura desses processos, desvelando processos de linguagem de que se reveste a realidade.

Os recursos ficcionais, dessa forma, promovem uma produção textual que se faz como tecido com fios de realidade e ficção, como jogo de linguagens na configuração do objeto literário a ser disponibilizado para crianças e jovens, como se estivessem preparando seus leitores para as próximas metamorfoses.

A partir dos anos 90, vêm se delineando modos construtivos pela inserção de novas tecnologias na produção, recepção e consumo, pela interface das linguagens verbais, visuais e sonoras, pelo estreitamento do tempo e espaço ao homem contemporâneo face ao desenvolvimento das telecomunicações. Estas motivações associam-se a outras de caráter cultural mais amplo, como: a consciência de uma complexidade cada vez maior do pensamento e da vida, a descoberta do comportamento instável e caótico do universo, o esfacelamento dos valores tidos como morais, universais, e, das dicotomias clássicas da divisão social e política do planeta.

Tomando como ponto de partida a observação concreta dos trabalhos literários para crianças e jovens produzidos nos últimos anos, temos procurado detectar algumas formas de representação, e algumas formas de expressividade que, abarcando essa complexidade, refletem novos conceitos estéticos.

A multiplicidade, complexidade e metamorfoses aparecem como características essenciais de muitas obras, bem como a disponibilidade instantânea de possibilidades articulatórias que o texto permite para a participação do leitor. Enfim, as obras contemporâneas passam a ser espaço de potencialidades tanto de sujeitos que a integram (leitor e autor), como dos componentes materiais de significação indeterminada que entram em sua discursivização. As obras admitem o instável, a imaterialidade sintonizando-se com a física quântica, a teoria do caos, das fractais, da cibernética.

Há obras concebidas de forma não necessariamente “acabadas”, que existem em estado potencial, pressupondo, assim, o trabalho de “finalização” provisória por parte do leitor ou espectador ou usuário. Arquitetadas de modo não-linear (semelhante a das memórias de computador), são compostas de textos em fragmentos que estariam ligados, entre si, por elos móveis e probabilísticos.

Nestes termos, a metáfora do labirinto é bastante apropriada, em primeiro lugar porque a arquitetura do texto reproduz a estrutura intrincada e descentrada daquele, bem como, a complexidade que lhe é inerente. A complexidade, como diz Morin (1991:17-18), é um *tecido* (*complexus*: aquilo que é tecido em conjunto) cujos constituintes heterogêneos e contraditórios encontram-se inseparavelmente associados. Por suas bifurcações e proposições múltiplas em função das ligações ambíguas entre as partes, a forma labiríntica permite representar, lembrando Bakhtin, uma verdade que tem sempre uma expressão polifônica.

O labirinto cretense em sua forma é considerado representativo da complexidade que a imaginação do homem da Antiguidade poderia atingir. Ele foi concebido também como um espaço para as festas e jogos. De qualquer forma, o labirinto possui uma estrutura que implica em uma participação muito intensa do leitor/viajante. Rosenstiehl (1988:252-3), aponta três traços que seriam definidores do labirinto: o convite à exploração (a fascinação do percurso está em tentar esgotar a extensão de seus locais e voltar a pontos percorridos para obter alguma segurança); a exploração sem um mapa previamente elaborado, uma vez que não se tem a visão global; a exigência de uma inteligência astuciosa para que o viajante prossiga e progrida sem cair em armadilhas, permanecendo em constantes circunvoluções.

A beleza e a astúcia do labirinto estão na multiplicação das possibilidades e na vivência dos tempos e espaços simultâneos. Arlindo Machado (2002:254-5) considera a metáfora do labirinto perfeita para a hipermídia, respeitadas as especificidades, tal imagem pode ser tomada para textos impressos e videográficos cujos traços constitutivos assemelham-se.

LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS E AS ESTRATÉGIAS PARA MEDIR A ASTÚCIA DO VIAJANTE

Literatura [...] – uma espécie de ‘fio de Ariadne’ que poderia indicar caminhos, não para sairmos do ‘labirinto’, mas para conseguirmos transformá-lo em ‘vias comunicantes’ que a concepção do mundo atual exige.

Nelly Novaes Coelho

Realizado em um momento da literatura infantil e juvenil, ao qual Nelly Novaes Coelho atribui forte consciência crítica e muita energia inventiva para a configuração de novos vetores estilísticos -

ao que já fizemos referência - ***O Problema do Clóvis*** de Eva Furnari, lançado pela Vale Livros, constitui um trabalho bastante original de metalinguagem e intertextualidade. A obra retoma o conto dos Irmãos Grimm, *O Príncipe Sapo*, na tradução de Monteiro Lobato. Pela originalidade no resgate, constitui um metatexto, uma narrativa que arquitetada de forma labiríntica perfaz um caminho que é sua própria construção.

A narrativa de Eva Furnari revela a perícia com que cada detalhe carrega significados. Só leitores atentos compreenderão as pistas enganadoras. O jogo labiríntico é matéria constituinte do livro. Os elementos dispostos na capa colocam o leitor, mesmo antes de sua entrada no espaço textual - tramado por diversas linguagens - diante de uma situação de combatividade interpretativa, uma vez que as pistas ali dispostas bifurcam-se em possibilidades. Há micro informações endereçadas ao olhar do leitor, mas as pistas não estão em consonância com uma memória repertorial sobre o conto retomado. Assim, o encontrar a chave para a entrada no texto, não está facilitado por nenhum processo de identificação. Desse modo, dependendo da escolha, a surpresa, ou o encontro com o enredar da estória é diverso.

Seja qual for a opção do leitor, o convite à exploração é irrecusável e seu percurso acaba por ser o de um explorador com vista desarmada, sem mapa de orientação, posto que, a terceira página do livro (equivalente à primeira da estória) está vazia. Isto provoca um deslocamento do referente para o incógnito, uma vez que ainda não se tem visão global desse espaço que se vai percorrer.

Dotado de percepção local, o agora viajante/ leitor avança com atenção para não cair em mais armadilhas, mas adiante, depara-se com alguém que, trêmulo de espanto (?), aflição (?) pergunta: "Ué! Cadê a estória? O que aconteceu?" Ambos, narrador, personagem e

leitor compartilham o espaço e as aflições; a decisão, no entanto, será do leitor, em avançar ou não.

Ao folhear o livro, o leitor vai seguindo, por trilhas do estranhamento, uma estória, no lúdico da página e no lúdico do olhar, cruzam-se campos intertextuais. A atenção redobra para a decifração de pistas e tomada de decisões, agora, quanto a predição de sentidos. Cria-se um campo para o leitor no espaço imaginário, pois os significantes ocultos estão à disposição de uma memória repertoriada. Estória de amor (?) De um homem? (?) Estória de fadas (?) De um redator(?) Talvez de alguns problemas do editor (?), melhor ainda, a estória de uma estória, ou dos bastidores de uma história de como se faz um livro de estórias (?). Bem, em todos os casos, o leitor vai encontrando pluralidade de enfoques, com ocorrências paralelas, em diagramas de espaço e tempo. As sinalizações acionam a memória e provocam confrontação e possibilidades de representar para chegar ao reconhecimento.

Em uma paródia formal e temática, tal livro faz o resgate do conto, borrando fronteiras entre técnica e arte, magia e trabalho construtivo, desnuda o percurso criativo do maquinar, desenhar, escrever, editar, até mesmo coordenar a produção de arte de um livro, convocando-o a participar desse percurso trabalhoso, sujeito a muitas aflições, mas divertido. Em última instância, confronta-se o trabalho de criação, com as determinações e exigências do mercado editorial. Mas é somente ao final que o leitor tem a visão dessas múltiplas ocorrências.

Em 2007, ***Zubair e os labirintos*** foi lançado pela Companhia das Letrinhas. A obra tem texto verbal, ilustrações e concepção gráfica de Roger Mello.

Tempo e espaço, verbal e não verbal ganham aspecto conceitual na fusão imagética de uma ampulheta na sinopse:

Bagdá, abril de 2003. Mísseis sem rumo atingiam ruas e mercados. Feridos e mortos em uma confusão de bombardeios. Prédios públicos como a Biblioteca Nacional e a universidade pilhados. Durante três dias o Museu de Bagdá foi saqueado diante dos olhos das forças americanas e britânicas, que ignoravam o apelo dos funcionários do museu e dos arqueólogos do mundo todo. Entre os artefatos roubados, relíquias da civilização mesopotâmica de até 7 mil anos de idade, levadas de maneira organizada para ser vendidas no mercado de arte clandestino. Quando o menino Zubair encontra um objeto entre os destroços depara com enigmas que o conectam a antiga Mesopotâmia, onde surgiram a escrita, o cálculo e o conceito de tempo. Por caminhos tortuosos como labirintos. Zubair alcança o tempo dos sumérios, acádios, assírios e babilônicos, antigos povos que agora têm seu legado comprometido, da mesma maneira que os atuais iraquianos em meio a guerra. (MELLO, 2007, p.2)

No âmbito da temática, evidencia-se uma perspectiva crítica a respeito da violência, da guerra e o impacto dessa experiência para a destruição de legados da história e projetos humanos. Roger Mello, com uma visão muito aguda, por meio da ficção, chega a um mundo demasiado real e que carece de sentido, à semelhança de Borges, ele cria fantasmagorias tão coerentes que nos faz duvidar a princípio do que seja linguagem e do que seja realidade.

O artista reveste a realidade brutal, por uma complexa trama de linguagens. A obra sugere a viagem pelos labirintos e o faz no deslocamento de espaços diversos, colocando os locais em confronto. Espaços, que como locais textuais, reverberam perspectivas, problematizam identidades. A fragmentação dos múltiplos espaços e a intervenção do passado no presente, através da memória, leva à consciência da instância que narra, ora observador, ora imerso na narrativa.

A obra tece-se em camadas de sentidos. Produzida para crianças e jovens, reveste-se do caráter dinâmico e lúdico do labirinto.

O livro precisa ser desenrolado como um antigo papiro ou como um embrulho. Assim como o faz Zubair na narrativa, “desembrulhando uma, duas, três vezes, o tecido espesso abraçava um livro em que se lia: *Os treze labirintos*”. Verifica-se então neste momento o livro dentro do livro e leitura dentro da leitura. Roger Mello consegue cimentar, ao redor do leitor, camadas labirínticas que o prendem à história, por meio da escrita, das imagens e do construto do próprio livro como objeto.

Assim como as *matryoshkas*, o aparecimento desse livro secundário traz à tona uma intrincada relação de internarratividade. O narrador, em *Os treze labirintos*, anuncia a estória de um “quarto emissário” que precisava entregar uma mensagem ao rei e para atravessar as esquinas enganosas do labirinto contava apenas com ajuda do mencionado livro. Assim, como o quarto emissário e os seus antecessores, Zubair se aventura pelos corredores de *Os treze labirintos* e com ele acompanha os leitores do livro *Zubair e os labirintos*, que também tentam decifrar as enigmáticas ilustrações de mapas e as suas igualmente obscuras descrições.

O leitor ao chegar ao final de “*Zubair e os labirintos*” não o encerra, a página do labirinto perdido é o livro que se encontra em nossas mãos, a saída do protagonista é a entrada do leitor para essa estória. Zubair, o quarto emissário do rei, o terceiro, o segundo, o primeiro e outros que vieram antes são absorvidos pelo labirinto-livro, tornam-se personagens dele.

É necessário resolver o labirinto para conhecê-lo, o livro, ele mesmo, coloca-se como um desafio para medir a astúcia do leitor/viajante.

Em um projeto de videoarte, Arnaldo Antunes realiza uma epopéia multimídia - **Nome**. Trata-se de um projeto conceitual que expõe, em espaço e tempo simultâneos, discussões sobre

metalinguagem, filosofia ciência, tecnologia, história, cultura, em diálogo relacional por meio micro clipes.

A consciência de linguagem e da materialidade do signo ganha visualidade e operacionalidade. O próprio autor, em certo momento, aparece no vídeo deslizando a mão eroticamente sobre a pele de vogais e consoantes, explorando a dimensão plástica da escrita, em toque apaixonado pela fisicalidade da letra. No "*abc*" festeja eletronicamente o nascimento do calígrafo informático. Remete-nos à literatura infantil via qualidades elementares, lúdicas e analógicas; ao selecionar como referentes: terra, água, ar, bichos, o corpo humano, pode deixar entrever o poeta-informático-ambientalista-eco-urbanista-místico-interestelar. Mas é na vertigem dos signos que se criam as próprias referências. É aí, na auto referencialidade, que convergem as temáticas modais da complexidade sistêmica, das questões éticas, do ambiente, da percepção, da racionalidade, da centralidade do corpo, da criação da vida, entre o natural e o artificial. Aí, nessa vocação especulativa geral, insere-se a dimensão social, no interior da qual uma coletividade informacional, assume-se como parte de um grupo sistêmico mais amplo, mais articulado e global. A centralidade da obra e do artista, labirinticamente, substitui a centralidade desse mundo.

A multiplicidade e a imprevisibilidade aparecem como dados a serem decodificados. O leitor deve encarar o texto permutativo como obra em movimento. São fragmentos, poesia visual, computação gráfica, minimalismo, música eletroacústica, coreografia e recursos cênicos, luz, formas, som e imagens se entrecrocaram, intercambiam sentidos, desafiando as interpretações lineares. Cada texto assim é tecido, labirinticamente, e expõe um enigma a ser decifrado. É a sensibilidade, a disposição lúdica e inteligência astuciosa que não fará o leitor / ouvinte / expectador saltar para fora dos sentidos ali potenciais.

Em *Agora* tem-se um diagrama temporal, um labirinto no tempo, encapsulando presente, passado, futuro em rede vertiginosa de tempos convergentes, divergentes e paralelos, formando uma imagem incompleta, mas não falsa do movimento do universo. No mesmo clipe, o tartamudeio da voz que acompanha os flashes das palavras escritas e vão remetendo ao frágil da representação face a miríade de possibilidades que o real pode apresentar. O que pensávamos estar separado, ali, aparece num jogo urdido de linguagem e realidade: nós próprios e as questões de todos os tempos que engendram o homem.

Cultura, em feixes complexos de cores, desenhos estilizados, sons e brincadeiras verbais, inscreve na tela, em palimpsesto a história da cultura humana, fazendo conviver em simultâneos nós, a nossa concepção de mundo, a da criança e a de nosos ancestrais, reverenciando-as esteticamente. Os labirintos aqui evocam a dinâmica da vida, o movimento de criação e expansão do mundo, por meio de formas de espirais labirinticas que comportam dois sentidos: de pensamento e praxis, de evolução e involução. Em cada entrecruzamento adensa-se o caráter revelador.

Para concluir, uma experiência em hipermídia, realizada por Ângela Lago. Antes de entrarmos na animação, vale considerar que a hibridização permitida pela digitalização e pela linguagem hipermidiática, do ponto de vista do suporte, consiste em dados transcodificados numericamente num espaço a n dimensões. Esse suporte físico tem sua existência em telas de luz e sons codificados.

No caso dos textos em hipermídia, o autor não constrói propriamente a obra, mas concebe seus elementos e o algoritmo combinatório, ficando a cargo do leitor a *realização da obra*, ainda que cada um o faça de forma diferente. O caráter não-linear das memórias de computador permite que os vários fluxos textuais estejam ligados entre si por elos probabilísticos e móveis e possam

ser configurados pelos receptores, de modo a compor possibilidades instáveis. Isto permite ao autor e leitor intercambiarem pólos de atuação de modo muito operativo.

O leitor trabalha com alternativas dadas, mas de forma a recolocá-las em circulação com as possibilidades virtuais do texto, por meio desse processo, devolve-se o texto a uma fase anterior à seleção final de seus elementos constituintes, restituindo-lhe variantes possíveis. Desse modo o leitor opera com um número elevado de interações, o que exige dele interferências, diante de incertezas, indeterminações e de fatores aleatórios. Como o texto hipermidiático também não apresenta uma linha de raciocínio; ele se abre para a experiência da percepção, da imaginação, do raciocínio do leitor como um processo que se modifica sem cessar, adaptando-se em relação ao contexto e *jogando* com dados disponíveis. A leitura aqui ganha esse carácter lúdico, mas exige esforço intelectual e a decisão de querer ou não imergir nesses meandros textuais, com o risco de retornar a pontos mais complicados.

Segundo Arlindo Machado (2002:254) a forma labiríntica da hipermídia repete a forma labiríntica do chip, ícone por excelência da complexidade em nosso tempo.

Uma dessas produções é *OH!* Um misto de desafio, mistério e humor, uma narrativa que é um jogo assombrado. Entrando na animação (flash) vê-se a silhueta de um rato, a ossada de um cachorro (a abanar o que, um dia, foi rabo) e um esqueleto segurando uma vela; vê-se também um piano de meia-cauda e, no canto inferior direito da tela, um pedaço de papel com um rato desenhado. Apenas passeando com o apontador do mouse, sem clicar em qualquer das figuras, o rato põe-se a movimentar, sua coluna chega mesmo a dobrar-se completamente a fim de possa estufar o peito, ou melhor, as costelas... a caveira, por sua vez, entoa um

aviso e, quando o cursor é arrastado para o alto da tela ou fundo da cena, soam trovões.

Nesse clima de mensagens cifradas, não há quem resista a dedilhar o piano. As teclas aparecem quase ao modo do instrumento convencional, intercalando-se entre brancas e pretas — mas há uma a mais. Cada qual vai desempenhar uma função. É passando o cursor sobre a cauda do piano que ela se abre e duas mãos-fantasma surgem, de dentro: uma segura a tampa, a outra dedilha de forma persistente uma tecla, enquanto se ouve uma risada. Nesse instante, o ratinho se move, indo parar sob as pernas do cão-esqueleto.

Se o internauta-leitor-autor não decide o que fazer, os olhos da caveira se movem para os lados, ao mesmo tempo em que suas costelas arfam... uma possibilidade é [1] tocar mais um pouco de piano e veremos o ratinho se movimentando sob os possíveis pés do esqueleto... ou então [2] clicar sobre o desenho do rato e o rato irá saltar sobre o esqueleto humano, guinchando... Apenas passando o mouse, o esqueleto treme na tentativa de livrar-se do pequeno animal. A decisão imediata pode ser um clique: os remelexos continuam sem solução. Pode-se solicitar auxílio do cachorro, clicando sobre sua imagem. De fato, o cão abocanha o rato e o inevitável acontece: ficar engasgado com um rato, nem muito vivo, nem morto, a entrar e sair de sua boca. O esqueleto humano cruza os braços sobre o rosto, recusando-se a olhar a regurgitação do cão com roedor semi-devorado em sua boca.

O internauta pode intervir e o rato é salvo pelo mouse. Passeando com o mouse, os trovões permitem que se veja até o esqueleto do rato. Um raio caindo duas vezes, sobre o mesmo rato, faz com que ele recupere suas carnes. Como se livrar do roedor que parece não querer mais largar o mouse do internauta? A única alternativa parece ser levantar a tampa do piano e clicar para ver o que acontece. Ali dentro, parece morar um monstro que papa o rato

para júbilo dos dois expectadores: o cachorro põe a entoar mais um prolongado OH, com a pose de cantor lírico, enquanto o esqueleto aplaude a decisão do internauta.

Então era tudo uma armadilha para o rato, uma "mouse trap"... o papel onde há um desenho do rato é rapidamente riscado com um X vermelho: então, relemos esse pedaço de papel, como um mapa, ou o retrato de alguém que está condenado a ser morto-devorado pelo monstro do piano (ou seria o pianista, ou o próprio piano?).

Há um som, como guincho de rato que persiste em soar, enquanto nada se faz. Os olhos da caveira se inquietam. É necessário reparar bem e ver que o desenho-retrato agora é de um cão — e a folha tem o número 2. Mais uma estória... já podemos imaginar o que fazer: servir o cachorro para o piano, mas há um inconveniente: ele é apenas ossada... o menor deslize do cursor faz, por exemplo, uma revoadada de morcego preencher a cena, saídos do piano... temos que fechar sua tampa.

O cão lambe a perna do esqueleto. Seria um mimo? Clicando no desenho do cão, no papel, ou na imagem do personagem, pode-se conferir: sua intenção é fazer uma refeição... o próximo clique, faz com que o cachorro destaque o osso da perna do esqueleto — e este pega o cão pelo rabo, fazendo-o de sanfona, enquanto segura a vela com a boca... Mais um clique e o cão espatifa-se sobre o piano: é o fim do instrumento e do animal. Só resta um: aplaudindo-se. É o fim, último clique sobre o esqueleto -- que, então, se aproxima da tela do internauta, com seus olhos móveis. Olha bem para quem o olha. Registra-se uma simultaneidade comunicativa através do olhar, pois o internauta que olha para a cena é quem assusta a caveira que agora o espia... O esqueleto recua para a cena; o cão levanta-se, e, ambos correm apressados, saindo pela esquerda. O piano, que também cria pernas, sai pelo lado oposto. O espetáculo, enfim, termina.

O enredo é construído visual e sonoramente. Sendo destinado a crianças o encadeamento vai se dando na medida em que se movimenta o mouse. Desse modo, a narrativa monta-se com a intervenção de seu receptor munido de um instrumento de comando — o mouse. A constituição sonora dessa hipermídia é feita de samplers onde os arquivos de áudio não se encontram disponíveis. Há a predominância do visual, no entanto, a linguagem sonora é fundamental para marcar a sintaxe e a temporalidade da narrativa. O receptor é colocado no jogo da sintaxe dos corpos sonoros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distintas marcas históricas singularizam as formas artísticas, as várias migrações e reinvenções de imagens, concepções e estruturas se afirmam como metáforas para formulação de conceitos estéticos. Os espaços textuais retecem-se em fluxos operativos entre a participação do autor e do leitor.

Os distintos trânsitos e diálogos observados nos textos em análise atestam uma ecologia cultural de complexas semelhanças, que se traduz por via do imaginário, fertilizado pela própria inventividade de que o texto artístico é portador.

Nas obras, inscrevem-se elementos como absorções, diálogos e transformações. Multiplicidade, complexidade aparecem como dados a serem decodificados. O leitor depara-se com um espaço labiríntico de traços permutativos que requer disposição lúdica e inteligência aventureira para os sentidos ali potenciais. Cada obra assim passa a ser espaço de travessia, potencialidades tanto de sujeitos que as integram (leitor e autor), como dos componentes materiais de significação que entram em sua discursivização.

A apreciação estética é lúdica, ao mesmo tempo, utópica e reflexiva, tornando-se capaz de regenerar sentimentos e engendrar

pensamentos críticos a respeito do concreto histórico, posto que, entram em jogo re-leituras da História, do concreto social, da herança cultural, da literatura por meio de vozes dissonantes na apresentação de uma verdade agora polifônica. Se os códigos verbais e não verbais tornam-se essenciais para a construção dos sentidos, códigos de sistemas sociais, culturais e literários também constituem estratégias discursivas.

Fragmentação, colagem, montagem conceitual e fusão presidem a composição das obras. Com a desritualização e dessacralização das formas canônicas, faz-se a entronização de formas ancestrais de experiências narrativas, por conseguinte, mais caóticas. No entanto, pela consciência de linguagem com que entram em operação esses elementos, engendram-se, pelas vias da arte, em novas ordenações, formas mais rebuscadas.

Nesta época de poderosas tecnologias comunicacionais, em que a sociedade humana vem desenvolvendo formas de socialização ciberculturais. Começamos a nos deslocar por paisagens híbridas, desterritorializadas que estão sendo colonizadas por um capitalismo perverso e cuja extensão pode abarcar e moldar culturas sob a égide de um modelo hegemônico.

É exatamente diante dessas constatações e dos enigmas que dos fatos derivam que pensamos a importância de nos colocarmos perto dos artistas. Esses têm sido hoje os responsáveis pela humanização das tecnologias. Daí, lembramos que, se por um lado, os artistas tomam para si a tarefa de reconfigurar a sensibilidade humana em regeneração contínua, o intelectual deve tomar para si o trabalho de modelagem de novos conceitos mais aptos aos enigmas que tem de deslindar.

No dizer de Nelly Novaes Coelho, literatura é uma espécie de fio de Ariadne que poderia indicar caminhos, não para sairmos do labirinto, mas para conseguirmos transformá-lo em vias

comunicantes que a concepção do mundo atual exige. Como intelectuais das letras, devemos aguçar nosso olhar crítico para rotas de sensibilidade e inteligibilidade, exploradas pelo artista. Essas garantem tessituras mais criativas e responsáveis para o desenvolvimento do imaginário, um território de múltiplas sínteses e tendências.

Com a profusão de processos signícos que derivam de misturas sem fim, em vertigem, essa forma cifrada de manifestação humana – a literatura – perpassa o tempo e atravessa diferentes culturas, muito à vontade, abrindo a possibilidade de se re-encantar o mundo, a vida, as relações humanas e a relações homem / máquina (por que não).

REFERÊNCIAS :

ANTUNES, Arnaldo. *Nome*. BMG Ariola, 1993.

BORGES, Jorge.Luiz. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1995.

BLOOM, H. *O cânone ocidental. Os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1994.

CARROL, L. *Alice no país das maravilhas* São Paulo: Ática, 1982.

COELHO, Novaes Nelly. *A Literatura Infantil*. 7. ed., São Paulo: Moderna, 2000.

COTÁZAR, J. *O jogo da amarelinha*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

CUNHA, Maria Zilda. *A literatura infantil e o nascimento de uma nova linguagem: a hipermídia*. Anais do 29th IBBY World Congress: Books for África, 2005.

FURNARI, Eva. *O problema do Clovis*. Vale Livros, 1992.

MACHADO. Arlindo. *Pré –cinema & pos-cinema*. São Paulo: Papirus, 2002.

MELLO, Roger. *Zubair e os labirintos*. Companhia das Letrinhas, 2007.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991

ROSENSTIEHL, P. Labirinto. *Enciclopédia Einaudi*. v.13. Lisboa: Imprensa nacional, 1988.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2007.

POLIFONIA E PERFORMANCE: O EXPERIMENTALISMO ESTÉTICO EM RETRATOS DE CAROLINA DE LYGIA BOJUNGA

Marta Yumi Ando

INTRODUÇÃO

O experimentalismo estético, no âmbito da prosa infantil e juvenil brasileira, encontra maior repercussão em obras produzidas a partir da década de 1970, embora suas raízes remontem aos anos 1920, com a obra lobatiana. Em meio às tendências que se delineiam no período pós-70, surge uma gama de obras inovadoras que agenciam procedimentos experimentais de várias maneiras, entre as quais a polifonia, a fragmentação, os jogos temporais, a metalinguagem, a intertextualidade, a mistura do verbal com o não-verbal, a miscelânea de gêneros.

Constata-se, através da auto-referencialidade, um significativo espessamento do discurso literário, o que possibilita a ruptura do horizonte de expectativas do leitor juvenil, conduzindo-o a reflexões acerca da matéria literária. Observamos que, em algumas obras, autor e narrador se confundem de tal modo que o autor acaba por se tornar personagem e, uma vez tornado ente ficcional, passa a habitar o universo criado e a interagir com as demais personagens, instaurando uma inusitada comunicação entre criador e criatura. Isso é o que ocorre em *Retratos de Carolina* (2002) de Lygia Bojunga, conforme veremos a seguir.

RETRATOS DE UMA PERSONAGEM

Na obra em estudo, o leitor se depara com a história de Carolina em diferentes momentos de sua vida, o que é apresentado aparentemente de forma linear, seguindo a ordem cronológica dos

acontecimentos. Em vários momentos, no entanto, essa ordem é rompida através da inserção de digressões, *flash-backs* e pela instauração do tempo psicológico em que se inspeciona a interioridade das personagens.

A par disso, verificam-se saltos temporais, ou seja, da “Carolina aos seis anos”, passa-se para os quinze e depois para os vinte anos, de modo a configurar **retratos** que marcaram a infância, a adolescência e a maturidade da personagem. Trata-se, como mais tarde revelaria a própria narradora, de retratos em “preto-e-branco”, nos quais prevalecem vivências permeadas por paixões intensas, mas sempre seguidas de frustrações profundas provocadoras de raiva, ódio, desespero.

Rompendo com as expectativas do leitor, a segunda parte se abre com um capítulo metalingüístico intitulado “Pra você que me lê”, em que deparamos com o inusitado corte da seqüência narrativa, para dar espaço à outra história, que, todavia, mantém estreitos laços com a história contada pelos retratos. Trata-se da história do embate entre escritor e personagem, criador e criatura, o que ocorre a partir da reivindicação pela personagem de retratos mais coloridos e “menos frustrantes”. É nesse capítulo que surge um *Auto-retrato aos vinte e seis anos*, em que a personagem escreve um diário em que relata suas expectativas, tece comentários a respeito de sua criadora e revela suas fantasias amorosas com outro personagem: Discípulo, ainda em processo de construção pela autora. Convencendo enfim a escritora a lhe fazer um “retrato-não-frustrante”, delineia-se o último retrato de Carolina, em que esta reencontra Priscilla, a amiga de infância que a traíra, mas que agora, por uma ironia do destino, é justamente quem lhe abre as portas para a realização profissional.

A CONSTRUÇÃO POLIFÔNICA

Em *Retratos de Carolina*, o caráter polifônico, observado no entrecruzar de diferentes vozes no discurso, mostra-se evidente. Logo no início da narrativa, é de notar a habilidade com que a autora altera o foco do narrador em 3ª pessoa, passando do narrador onisciente neutro para a “visão com” e o monólogo interior, em que se apresenta, por intermédio do discurso indireto livre, o deslumbramento de Carolina diante da nova amiga. Por quase todo o texto constitutivo da primeira parte, há o predomínio desse procedimento estético, de modo que o narrador coloca-se no mesmo patamar da personagem, filtrando seus pensamentos, sentimentos e emoções, mediante a fusão de vozes propiciada pelo discurso indireto livre.

Priscilla?!

Carolina se encantou: era a primeira vez que ela via uma Priscilla. Achou o nome lindo. [...]

Se fosse só o nome! Mas que cara tão de Priscilla a Priscilla tinha! Assim, de olho verde-escuro e de riso fazendo covinha no queixo e na bochecha. Carolina se perturbou. Ficou olhando pro cabelo em frente: comprido, encaracolado e ainda por cima avermelhado. Era a primeira vez que ela via cabelo dessa cor. (p. 9-10)

Mediante o emprego do monólogo interior, ocorre a passagem dinâmica do exterior para o interior e encena-se o processo mental das personagens, o que, em termos estruturais, pode configurar-se em alterações sintáticas, de modo que o texto, ao transitar do estilo indireto para o indireto livre, atenua seu caráter lógico-discursivo:

E só agora, a cara se afastando da cômoda, a testa formando uma ruga, Carolina se lembra que, no caminho pra festa o Pai tinha contado uma história pra ela. Como é mesmo que era a história? Ah! um cachorro era unha e carne com um gato, e aí... Mas se o Pai tinha

contado uma história pra ela, feito ele sempre contava, então ele continuava igual ao que ele sempre era... É ou não é? E se ele continuava igual ao que ele sempre era, então ele não estava contra ela... estava? (p. 29)

Em determinados momentos do texto, o narrador se desvia de Carolina para voltar sua atenção para outras personagens, através da onisciência seletiva múltipla. Desse modo, o narrador focaliza ora uma personagem, ora outra, dedicando-lhes trechos em que nos são transmitidos seus pensamentos e sentimentos. É o caso, por exemplo, das passagens em que se focaliza o pai: "O pai nota, na superfície da escrivaninha, uma mancha no couro que ele não se lembrava de ter visto antes. Olha as manchas que tem no braço (sol? idade?), comparando as manchas que estão na pele e as que estão no couro" (p. 88).

A escrivaninha, cuja imagem fora engenhosamente elaborada como a "guardiã dos pensamentos do pai" (p. 84), nos remete aos espaços bachelardianos relativos a casa e às transposições da função de habitar. Trata-se de espaços que, podendo sugerir intimidade, proteção e aconchego, mostram-se esquivos à perscrutação de olhares estranhos, na medida em que se configuram como espaços onde é possível abrigar a memória e os segredos nela armazenados. (BACHELARD, 1993).

No que tange ao narrador em 1ª pessoa, o foco se alterna entre narrador autodiegético, o monólogo interior e o que denominamos arqui-narrador intruso: arqui-narrador, por se tratar de um narrador que, fugindo das tipologias convencionais, extrapola o plano diegético em um singular procedimento de auto-referencialidade; e intruso porque, tal como o narrador machadiano, interpela o leitor, levando-o a não se esquecer de que o mundo que tem perante os olhos, embora se ancore no real, é fictício.

No capítulo que dá início à Segunda Parte, há uma brusca mudança de foco da 3ª para a 1ª pessoa, mas não se trata da simples interposição da voz de uma das personagens que vimos transitar pelo universo diegético. Trata-se da simulação da voz da própria autora, artifício por meio do qual se confere maior verossimilhança à instância narradora e, ao mesmo tempo, imprime-se feição marcadamente metalingüística ao texto.

Em *Retratos de Carolina*, a princípio, esse “eu” que se dirige ao leitor desde o título – “Pra você que me lê” – consiste em uma simulação do eu-autoral com o qual deparamos, em menor ou maior grau, em *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996) e *O Rio e eu* (1999). Aliás, é justamente através do recurso à intertextualidade com *Feito à Mão*, que o leitor é remetido à autora real: “Na segunda versão do meu livro *Feito à Mão*, em forma de introdução, eu converso com você, que me lê. Hoje, aqui, nos *Retratos de Carolina*, eu venho conversar de novo [...], mas já disposta a mudar um pouco o feitio do nosso papo” (p. 163).

Tal “feitio” molda-se, desta vez, a um espaço diferente (se antes havia sido no início, agora aparece quase no final do livro) e a conversa toma a forma de *história-que-continua* (p. 164), que alerta o leitor para o fato de que a história de Carolina ainda não chegara ao fim. Ao mesmo tempo, a narradora-escritora revela que, assim como procedera em *Feito à Mão*, retomaria a prática de trazer suas moradas para dentro do seu texto. Modifica-se, contudo, o propósito, voltado agora não para falar das moradas em si e das vivências que nelas tiveram lugar, como fizera em *Feito à Mão*, mas sim para “começar a integrar minhas personagens com os meus espaços [...], encarando o fato de que agora a gente – meus personagens e eu – passamos, ‘fisicamente’, a morar juntos” (p. 164).

Nessa medida, ao remeter o leitor a uma obra conhecida, a identidade da narradora é conseqüentemente revelada. Desvendando assim a própria máscara, Lygia cria uma narradora-escritora que espelha a si mesma, mesclando, de modo extremamente original, realidade e ficção, como se a autora implícita, tal como entende Booth (1980), se tornasse explícita, ou como se autora implícita e narradora coincidissem ou se confundissem numa só voz. Trata-se de uma fusão entre realidade e ficção, uma vez que a identidade autoral é revelada, mas, ao mesmo tempo, a autora se ficcionaliza, inserindo-se na própria diegese e interagindo com os entes ficcionais que aí transitam.

Foi por causa disso que:

um dia desses, no Cata-vento, ouvi a porta se abrindo e fechando lá embaixo. Pensei, qual deles está chegando? Mas quando escutei a cadência dos passos subindo a escada eu logo senti que era a Carolina. (p. 164)

Note-se a presença do espaço em branco, utilizado para marcar a transição temática e de ponto de vista. Embora o foco permaneça em 1ª pessoa, muda-se o ângulo de visão, que passa do eu-autoral supostamente real para um eu-autoral fictício, vale dizer, observa-se a transição da simulação da autora empírica para uma narradora que passa a integrar a diegese e à qual estamos chamando de autora ficcionalizada, narradora-escritora ou arqui-narradora.

Como se vê, trata-se de um ente ficcional, de uma autora criada por Lygia à sua imagem e semelhança, procedimento que encontra seu germe no conto “A troca e a tarefa” (*Tchau*, 1984), repetindo-se e, ao mesmo tempo, intensificando-se, de diferentes modos, em outras obras da autora. É como se a escritora de carne e osso, Lygia Bojunga, se desprendesse do mundo real e, por vias mágicas, virasse personagem da própria trama.

Por outro lado, se a autora converte-se em matéria de ficção, observa-se movimento inverso em relação à protagonista; assim, Carolina, antes presa ao universo diegético, eleva-se a um plano superior, investindo-se do poder de invadir o universo em que se situa a autora que lhe deu vida.

Carolina recolheu a mão e disse, eu queria te pedir pra fazer mais um ou dois retratos de mim. [...]

– [...] Bom, pra ser bem franca: eu não me conformo da gente se separar assim: só deixando retratos negativos de mim. (p. 164-165)

Carolina transita, portanto, de uma diegese à outra, sendo que a segunda diegese constitui-se em uma representação mimética mais próxima do real empírico do que a primeira. Observa-se, assim, um desdobramento do simulacro platônico. Nesse desdobramento mimético, ao mesmo tempo em que a narradora simula ser a escritora real, verifica-se a simulação da autonomia da personagem, o que é reforçado adiante pelas palavras da própria autora: “Não forcei nada, Carolina, você já nasceu assim” (p. 168). Por meio deste recurso, além de o narrador adotar uma postura liberal frente aos entes criados, a personagem, criando vida própria, rebela-se contra os retratos negativos que lhe foram imputados e, como que em uma aparição fantástica, desprende-se da diegese à que pertence para reivindicar retratos mais coloridos junto à escritora.

A mencionada hierarquia praticamente desintegra-se no momento em que Carolina assume a voz narrativa, o que ocorre à revelia da escritora.

[...] Nem deixei ela falar mais nada; vim m’embora pro Rio.

8 de setembro

Ela foi s’embora e me deixou aqui. Melhor que tivesse me deixado na Boa Liga; lá a gente olha de cada janela

e só tem verde-que-te-quero-verde [...] Mas aqui? Eu chego na janela e o meu olho de arquiteta tropeça logo num horror qualquer de tijolo e cimento. (p. 170)

Trata-se do diário escrito na ausência da escritora, que deixou Carolina “pendurada” no Cata-vento para ocupar-se de outro personagem. Desse modo, tal diário surge, de fato, à revelia da autora, como se esta não dominasse o manejo das teias com que tece a própria ficção. Em termos de recursos estéticos, convém notar o artifício utilizado para alternar as vozes narrativas. Embora o foco permaneça em 1ª pessoa, muda-se o ponto de vista, passando da narradora-escritora para a personagem central, que, por sua vez, torna-se narradora. Em outras palavras, poderíamos dizer que ocorre uma inversão de papéis: a criatura assume o papel de criador e, ao mesmo tempo, a autora ficcionalizada, tornando-se personagem da narrativa escrita por sua personagem, logra tornar-se o foco para o qual se dirige o olhar dessa narradora. Essa transição de foco, marcada graficamente por um espaço em branco e pela mudança no formato da fonte para o itálico, confere caráter dramático à obra, uma vez que a distinção das vozes por parte do leitor ocorre não pela narração em si, mas pela notação gráfica.

É assim que procede a construção do foco nessa segunda parte da narrativa, ou seja, mediante o movimento de contraponto de vozes, em que se confronta o olhar da personagem com o da autora. Esse recurso estético estende-se até a página 208, já que, a partir daí, a autora, enfim convencida pela personagem a lhe traçar um novo retrato, retoma a narração em 3ª pessoa e o foco “visão com”. É nesse momento que se delinea o “retrato-não-frustrante”, como tanto queria Carolina.

No final do último capítulo, muda-se mais uma vez de foco: a voz onisciente neutra responsável por filtrar os movimentos interiores de Carolina se cala e agora quem toma a palavra é a narradora-

escritora, que retorna ao relato, para finalmente despedir-se de sua personagem. Como em momentos anteriores, esta transição enunciativa é marcada por uma breve pausa, que se encontra no papel materializada por um espaço em branco.

A mão da Carolina até tremeu um bocadinho quando pegou a xícara. [...]

Parei de escrever; olhei pra janela: o sol estava se pondo lá no mar: hora pra andar na areia, o pé recebendo a onda que termina, o olho flanando na vastidão do céu ainda incendiado de tudo que é vermelho e amarelo que vão pintando o fim da tarde. (p. 225)

Desse modo, o eu-escritora novamente entra em cena, dramatizando o próprio narrar, e, como se nota no trecho abaixo, volta a interagir com sua personagem, convertendo-se em personagem do próprio mundo que criara. Essa transição, entretanto, não ocorre de modo supra-real, mas de modo natural, o que se nota através da forte integração entre a arqui-narradora e a própria diegese.

Estava já no meu caminho de volta quando vi Carolina correndo ao meu encontro. Chegou rindo. Me abraçou e me puxou pra sentar na areia [...]. Eu estava curiosa:

– Então? gostou do seu almoço com a Priscilla?

– Puxa! você me pegou de surpresa: nunca na vida eu pensei que ia me encontrar outra vez com a Priscila. [...] É: isso foi legal. (p. 226)

É interessante notar a estratégia empregada imediatamente antes do encontro e por meio da qual Carolina toma contato com o novo retrato que lhe fora delineado: “Mas antes de sair imitei Carolina: deixei meu caderno bem aberto no *Carolina aos vinte e nove anos*, e escrevi um bilhete pra ela, dizendo: ‘Gostaria de ouvir tua opinião sobre o teu novo retrato’ [...]” (p. 225-226).

Assim, do mesmo modo como Carolina, ao escrever seu autorretrato, deixara o caderno escancarado sobre a mesa da escritora em um convite explícito para que esta o lesse, desta vez, é a autora que mimetiza o gesto de Carolina. Mais do que isso: ao deixar-lhe um bilhete pedindo a opinião da personagem, os papéis hierárquicos que convencionalmente moldam as relações entre narrador e personagem se desfazem, para dar ensejo a um espaço aberto, que não se reduz ao papel do escritor como aquele que mobiliza o destino das personagens, uma vez que estas são convidadas a opinar sobre o rumo dado ao seu destino.

Conforme dissemos, trata-se da simulação da autonomia da personagem ou, em outros termos, de um fingimento poético do eu-narrativo, a fim de amenizar o próprio autoritarismo. Como se trata daquele que é responsável por engendrar as teias da própria ficção e, conseqüentemente, dar vida às personagens criadas, essa hierarquia, queira ou não, sempre estará presente. Entretanto, é possível atenuá-la, sendo que o modo por meio do qual essa (dis)simulação adquire contornos mais definidos envolve a polifonia e o dialogismo, mediante os quais ocorre o embate de vozes entre criador e criatura, embaralhando as distinções entre realidade e fantasia, vida e ficção.

É dentro desse projeto estético que Carolina, assim como procedem outras personagens de Lygia Bojunga, como Raquel e Ana Paz (*Fazendo Ana Paz*, 1991), desata-se, mais uma vez, do mundo que lhe fora criado, para questionar sua criadora:

– Bom... tem uma coisa que não me caiu bem lá no almoço.

– ?

– Eu fiquei sem saber se a Priscilla ‘tava sendo sincera quando disse que eu tinha me magoado com ela porque ela chamou a mamãe de puta. E até agora eu tô sem entender porque que ela não disse nada, [...] quando eu falei da traição do caroço da ameixa. (p. 226)

O referido caroço adquire na narrativa duplo sentido; assim, se no plano diegético o caroço da ameixa fora motivo da dor da traição vivida na infância e revivida na vida adulta durante o almoço com Priscilla, no plano metafórico, esse caroço pode ser lido como algo difícil de engolir pela personagem e que se torna ainda mais difícil em função da resposta evasiva de sua criadora:

- É verdade.
- É verdade o quê?
- Foi mesmo muito desconcertante aquela atitude da Priscilla. A gente fica sem saber, não é? [...]
- E afinal?
- Afinal o quê?
- Ela estava fingindo?
- Ah, Carolina, isso eu não sei. [...]
- Mas isso não pode ser! Você *tem* que saber.

Me impacientei:

- Mas que mania vocês todos têm de que a gente tem que saber tintim por tintim de vocês. Desde quando *alguém* sabe tintim por tintim de um outro alguém?! (p. 226-228)

Percebe-se, assim, que a escritora, embora teoricamente dotada de um poder demiúrgico sobre a vida das personagens criadas, mostra desconhecer os mistérios que regem a própria criação. Desse modo, o poder com que a arqui-narradora é capaz de penetrar nas consciências de suas personagens é relativo, ou melhor, cria-se a ilusão de que inexistente onisciência autoral, como se os entes criados fossem dotados de uma tal autonomia, que lhes permitissem, inclusive, manter-se impenetráveis.

Instado por Carolina, o retrato positivo é pintado pela autora, mas, ainda assim, a personagem não se dá por satisfeita: querendo

viver uma história de amor com o Discípulo, Carolina tenta, mais uma vez, convencer a escritora a lhe desenhar mais retratos positivos:

– Mas uma história de amor pra você não custa nada! num instantinho você faz. Olha aqui, você pega a Tânia, bota ela numa missão...

– Carolina, vê se entende, filha: a tua história chegou ao fim. Com esse teu retrato aos vinte e nove anos eu quis deslanchar a tua profissão, a tua criatividade, a tua independência econômica e, acima de tudo, a tua confiança nessa tua mão aí. O resto, Carolina, inclusive essa tal história de amor que você tanto quer viver, isso... e o mais... virão como consequência, pode ter certeza.

– Mas o Discípulo...

– Ele fica na tua fantasia, eu já disse: o papel dele acabou sendo esse. [...] (p. 230)

A narradora-escritora revela que já tinha **outro** no lugar do Discípulo, que se perdera irremediavelmente na fantasia amorosa de Carolina: “E entre ver o mar e ver o céu, eu vi ele também” (p. 231). A revelação suscita a curiosidade da personagem, mas, desta vez, a autora não se deixa seduzir por seus apelos: “Ah, minha querida, esse eu não vou te contar. Senão você ainda me pega ele, me bota ele na tua fantasia, e aí começa tudo outra vez” (p. 231).

É nesse momento então que ocorre, enfim, a despedida entre criador e criatura:

E, por um momento, ficamos nos olhando.

Intensamente nos olhando.

E aí eu fui me afastando pra duna.

– Espera! – ela gritou.

Mas eu continuei me afastando. Sem querer olhar pra trás.

Eu não vou mais olhar pra trás.

Eu não vou mais olhar pra trás. (p. 231)

Interessante o modo como ocorre a mudança do tempo verbal do pretérito perfeito para o presente dêitico. A autora ficcionalizada transita, assim, do plano do enunciado para o da enunciação, como se, abandonando o narrado, se inserisse no próprio espaço da narração. E ao virar a página, o leitor depara-se com nova mudança gráfica no texto: antes alinhado à esquerda, agora encontra-se centralizado, com as palavras estrategicamente dispostas, de maneira a desenhar uma imagem que se afunila:

Mas não resisti, acabei me virando: Carolina
 continuava no mesmo lugar. A fisionomia dela estava
 resignada. Resignada, não: serena. Muito serena.
 Respirei aliviada.
 Levantei o braço e acenei com a mão.
 Esperei.
 Sem pressa, mas sem nenhuma hesitação,
 ela respondeu ao meu aceno,
 me dizendo também:
 tchau.
 (p. 232)

Desse modo, a palavra “tchau” assim isolada na última linha da folha é também a palavra com que se encerra o texto verbal da narrativa. Há, entretanto, na folha oposta um texto imagético: uma foto em preto e branco de Lygia em uma praia deserta. Certamente, não foi por acaso que essa foto tenha sido escolhida e inserida estrategicamente ao lado do segmento final do texto, pois a foto, além de ambientar-se em uma praia, isto é, o mesmo cenário do

Cata-vento, parece exercer uma função ilustrativa, como se estivesse ilustrando a cena imediatamente posterior à despedida.



Lygia Bojunga. Foto: Peter¹.

Examinando a imagem verbal que se afunila e termina com a palavra “tchau”, o leitor poderá associá-la não apenas à performatização do fim, mas também ao tempo que escoia incessantemente e que, na obra, é traduzido pela imagem da ampulheta sempre presente na escrivaninha do Pai. É a vida que escoia e nos aproxima gradativamente da morte sempre à espreita, mas que, por outro lado, também nos traz experiência e sabedoria.

PERFORMANCE: A POIÉISIS E A CONSTRUÇÃO DÊITICA

Em *Retratos de Carolina*, falar sobre a performance textual em que o **dizer** coincide com o **fazer** leva-nos a deter nosso olhar sobretudo na Segunda Parte, marcadamente de teor metalingüístico. A começar pelo próprio título do capítulo que a inicia – “Pra você que me lê” – tem-se a encenação da escritura, em que o texto deixa de dirigir seu olhar às peripécias da fábula para se deter no processo de sua construção: “Na segunda versão do meu livro *Feito à Mão*, em forma de introdução, eu converso com você, que me lê. Hoje, aqui,

¹ Fonte: BOJUNGA 2002, p. 233)

nos *Retratos de Carolina*, eu venho conversar de novo [...], mas já disposta a mudar um pouco o feitio do nosso papo” (p. 163).

Além de incorporar a intertextualidade com *Feito à Mão*, observa-se aqui um processo de auto-referencialidade, vale dizer, o inclinar da obra sobre si mesma, o que se configura por intermédio de recursos dêiticos, que, como sabemos, funcionam como indicadores referenciais da enunciação. Trata-se, como se vê, de uma conversa da autora ficcionalizada com o leitor virtual, e é como se tal conversa tomasse lugar no instante mesmo em que o texto é escrito, performatizando, assim, a interação dialógica entre texto e leitor.

Nessa conversa virtual que se processa entre a instância da produção e a da recepção, remete-se não apenas à intertextualidade com outra obra da autora, mas tematizam-se também os impasses da criação que teriam envolvido o processo de escrita da obra:

Deixa ver se eu me explico: se lá no *Feito Mão* eu uso o espaço da nossa conversa pra te contar como é que eu desenvolvi o projeto de um livro artesanal, aqui, nos *Retratos*, eu uso um espaço diferente (justo quando o livro vai acabando é que eu começo o papo) pra te contar a hesitação que me perseguiu até conseguir botar um ponto final na Carolina. Só que, dessa vez, eu converso com você em feitio de *história-que-continua*. (p. 163)

A autora tece uma reflexão metalingüística em torno da obra que está sendo produzida, mas esta reflexão não se reduz a uma simples reflexão, na medida em que o que era uma “hesitação” para “botar um ponto final na Carolina” transforma-se em uma nova história: a história do encontro de Carolina com a autora ficcionalizada. Esta reflexão em torno dos embates da criação também é encenada dramaticamente na passagem em que Carolina reivindica junto à autora uma história de amor com Discípulo:

- Mas como é que fica?
- Ué: fica como ficou no teu auto-retrato. Nem mais, nem menos.
- Mas não pode.
- Por que que não pode?
- É claro que não pode! Lá ele não tem... não tem história. Não tem começo-meio-e-fim. Lá ele... ele só vive na minha imaginação; não é feito o meu pai, feito... a minha mãe, feito a Bianca...
- [...] O Discípulo fica sendo fruto do espaço da tua imaginação, dos teus sonhos. É só lá que ele vai viver. (p. 205)

Percebe-se que a escritora se refere indiretamente aos percalços encontrados no fazer literário quando se perde uma personagem de vista, mas, por outro lado, seu dizer não se reduz a uma reflexão, mas trata-se de um vivo diálogo empreendido com a própria criatura. Em outras palavras, trata-se de um dizer que se mostra, fazendo o que diz.

Ainda no que concerne aos impasses inerentes à criação, note-se que a dificuldade encontrada pela arqui-narradora em “botar um ponto final na Carolina” é reiterada adiante, mas na voz da própria Carolina:

Quando ela chegou [...] ela disse que tinha vindo me buscar; falou que me deixou aqui descansando antes me dar tchau [...] (p. 173)

Se ela não me levou é porque ainda não me desligou. (p. 173)

Foi s’embora e me deixou aqui de novo em banho-maria.

Bom, pelo menos eu sei que enquanto ela me deixa aqui pendurada é porque ela ainda tá hesitando no tal tchau. (p. 191)

Particularmente no primeiro exemplo, temos duas vozes que se (con)fundem no discurso: a voz de Carolina em primeiro plano e a da autora em segundo, já que se trata de um discurso reportado. Nesse tchau hesitante, nessa despedida protelada entre criador e criatura, é interessante notar as imagens usadas para metaforizar a hesitação; assim, os verbos descansar, (não) desligar e pendurar, bem como a expressão “banho-maria”, traduzem literariamente os entraves que envolvem a criação poética.

Mais adiante, quando há o retorno da voz autoral, que persuadida por Carolina concorda enfim em lhe delinear um novo retrato, tais impasses são convertidos na imagem do papel em branco, como se este indagasse o autor: “E agora eu estou aqui. Olhando pro papel em branco” (p. 207). Por esta via, as dificuldades que envolvem o ato da criação literária convertem-se em matéria artística ao serem trazidas para o mundo da ficção.

Outro recurso agenciado pela consciência operante para performatizar sua escritura é a referência feita a instrumentos próprios ao fazer literário, como a mesa, a caneta, o lápis, o papel e o computador, que apontam não para a figura do narrador, mas a do escritor da obra. Nessa ordem de idéias, muitas vezes, em vez de se empregarem verbos *discendi*, próprios do ato de narrar, destaca-se a ação de escrever:

Acho que já que a Carolina se habituou no Cata-vento é melhor fazer o retrato aqui mesmo nesta mesa. Pausando o olho na lagoa. No mar. Nas dunas.

Continuo escrevendo à mão. Agora usando mais caneta que lápis. Às vezes experimento o computador. Mas volto pro papel e pra caneta: é feito voltar pra casa, tirar o sapato e botar o short. (p. 207)

Ela parou na porta e passeou um olhar atento pela minha mesa de trabalho:

– Você estava escrevendo?

– Na cabeça; quer dizer: ‘tava pensando. (p. 164)

Note-se aí o emprego do verbo fazer associado à criação literária, procedimento que também aparece em *Fazendo Ana Paz* a partir do próprio título. Com efeito, a performance da linguagem permeia todo o texto, sendo que uma das formas por meio da qual se instaura consiste no emprego, pela arqui-narradora, do verbo fazer, para referir-se à construção das personagens e às ações por elas empreendidas. Esse recurso pode aparecer explicitamente: “Mas uma história de amor pra você não custa nada! num instantinho você faz [...]” (p. 230). Ou de modo implícito: “Mas se eu não fecho a loja como é que, depois, você vai se enfiar num vestido da Eduarda? E criar o impacto que criou no Homem Certo?” (p. 167).

A utilização do verbo fazer, por sua vez, relaciona-se com a construção dêitica que percorre principalmente a Segunda Parte, em que o tempo, desligando-se da sucessão, privilegia o próprio momento da construção do relato. Conforme elucida Octavio Paz, “não é o que foi, nem o que está sendo, mas o que está-se fazendo: o que está sendo gerado” (1982, p. 77). Tem-se, assim, uma simulação de simultaneidade, como se os movimentos de escrita e leitura coincidissem, ou seja, como se o leitor tivesse contato com o texto ao mesmo tempo em que este está sendo escrito.

Agora, aqui, nos *Retratos*, retomo também essa prática: a de trazer minhas moradas pro meu texto. Mas com um propósito um pouco diferente: o de começar a integrar minhas personagens com os meus espaços (pensando assim: se eu sou uns e outras, por que dissociar uns das outras?), encarando o fato de que agora a gente – meus personagens e eu – passamos, “fisicamente”, a morar juntos. (p. 163-164)

Além de haver a performatização do ato da escrita por meio da auto-referencialidade e da construção dêitica apontando para o

processo de construção do texto, que, por sua vez, ocorre pelo emprego do presente do indicativo e de advérbios como “aqui” e “agora”, tem-se a recuperação do contexto de produção das obras da autora, por meio da integração de espaços reais à narrativa. Fundindo-se às criaturas engendradas, a escritora faz alusão a outro espaço extra-diegético: a Casa Lygia Bojunga, para a qual migraram seus personagens. É assim, embaralhando vida e obra, realidade e ficção, que a escritura lygiana logra tornar-se um espaço a ser habitado pela imaginação do leitor.

CONCLUSÃO

Em vista da leitura empreendida, podemos constatar que, no que diz respeito à polifonia, há uma multiplicidade de vozes e a constante alternância de foco. Em um instigante procedimento de singularização, a narradora se torna personagem do próprio universo diegético e, em um procedimento inverso, a personagem é elevada ao status de narrador. Contudo, essa transição não ocorre como no universo maravilhoso ou fantástico, mas como dado instalado no real.

Nessa troca de máscaras, verifica-se que se há vários narradores, há todavia um principal: a arqui-narradora ou autora ficcionalizada, responsável por costurar todos os fios da trama. Como referimos, essa arqui-narradora, em um singular procedimento de auto-referencialidade, consiste na projeção da imagem da própria autora no mundo ficcional. Desse modo, fantasia e realidade se imbricam, seres reais e imaginários se (con)fundem e se (entre)laçam no jogo da ficção, demandando, por parte do leitor, um contínuo trabalho de semantização nos termos de Iser (2002), ou seja, de produção e atribuição de significados aos espaços vazios que se insinuam e se disseminam no/pelo texto.

Por sua vez, no que tange à performatização, constatamos no texto a encenação/dramatização da linguagem, em um procedimento em que a escrita direciona o foco sobre si mesma. Desse modo, emerge um texto em que reiteradamente o dizer coincide com o fazer, ou seja, à medida que se narra, coloca-se em relevo os mecanismos da narração, evidenciando o processo de construção do texto. Nesse procedimento auto-referencial, a narrativa é construída, ao mesmo tempo em que aponta os caminhos da própria construção, resultando em um texto que se erige como dramatização, como escritura encenada.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. 1. reimp. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOJUNGA, Lygia. *Feito à mão*. Capa de Miriam Lerner. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

_____. *O Rio e eu*. II. Roberto Magalhães. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Fotos de Clotilde Santoro e Cláudia Santana. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

_____. *Paisagem*. 4. ed. II. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

_____. *Retratos de Carolina*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.

_____. *O Abraço*. II. Rubem Grilo. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

BOOTH, W. *A retórica da ficção*. Trad. Maria T. H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luis Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 955-987.

NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. II. Regina Yolanda. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

_____. *Fazendo Ana Paz*. II. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

A NAU CATARINETA EM DUAS VERSÕES INFANTIS: A NARRATIVA POPULAR ATRAVÉS DAS ILUSTRAÇÕES

Rhea Sílvia Willmer (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A “Nau Catarineta” é um dos mais famosos poemas populares em língua portuguesa, um episódio trágico-marítimo, recolhido pela primeira vez em Lisboa, no ano de 1843, por Almeida Garrett, e publicado no *Romanceiro e Cancioneiro Geral*. Possui, atualmente, várias versões escritas, e, embora não seja possível precisar a data de sua origem, supõe-se, devido à sua temática e linguagem, que seja da segunda metade do século XVI, logo após o auge das navegações portuguesas. As versões desse poema conhecidas hoje são fruto de transmissões orais, que, por sua vez, perpetuam parte do imaginário luso-brasileiro a respeito do mar e das navegações, estabelecendo assim, como afirma Walter Benjamin, uma das formas narrativas clássicas, exemplificada pela figura do marinheiro, o homem que viaja e retorna tendo muitas histórias para contar:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre esses existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. [...] Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. (BENJAMIN, W. 1994, pp. 198-199)

Ou seja, para além de ser uma narrativa, por ser amplamente difundido como metáfora para a jornada das grandes navegações portuguesas, o poema “Nau Catarineta” tem caráter fundamental na formação do imaginário luso-brasileiro. Se levarmos em consideração

o fato de boa parte da população tanto de Portugal quanto do Brasil ter sido iletrada até meados do século XX, poderemos inferir a extensão da importância da conservação desse poema nas culturas desses países, que provavelmente alcançou grande quantidade de “leitores”, como *Os Lusíadas*, principal obra poética no que diz respeito à formação da cultura lusófona. É relevante aqui considerarmos que “a sociedade que não sabe ler também tem as suas manifestações literárias [...] a literatura é a verdadeira dimensão das sociedades do ponto de vista da identidade”. (ROSÁRIO, 2007, p.316) Portanto esse poema popular apresenta-se como um episódio épico-marítimo, uma vez que, como nos antigos poemas épicos, faz com que um povo não esqueça os grandes feitos dos seus antepassados, ainda que não reproduza fielmente os acontecimentos históricos.

A NAU CATARINETA E A TRADIÇÃO ORAL LUSO-BRASILEIRA

O poema *Nau Catarineta* apresenta-se como veículo na propagação de parte da nossa herança cultural. No fato de ser um relato poético a respeito das navegações consiste a peculiaridade dessa ode trágico-marítima, uma vez que sua estrutura, esquematizada de maneira a favorecer a memorização e recitação, é concisa e clara, para ser compreendida pelos ouvintes. Ao contrário dos relatos em prosa da *História trágico-marítima*, a narrativa não se estende em pormenores e particularidades, portanto não “serve” hoje de documento histórico, ou seja, nessa narrativa não há nomes de pessoas ou de lugares, pois condensa suas ações e personagens numa ação que apresenta-se como metáfora da História das navegações, com alguns poucos personagens-chave presentes na embarcação que está em alto-mar, a caminho de Portugal (ou da

Espanha). Walter Benjamin em seu ensaio “O narrador” aborda essa questão da seguinte maneira:

O historiador é obrigado a explicar de uma ou de outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelo da história e do mundo. É exatamente o que faz o cronista, especialmente através dos seus representantes clássicos, os cronistas medievais, precursores da historiografia moderna. Na base de sua historiografia está o plano da salvação, de origem divina, indevassável em seus desígnios, e com isso desde o início se libertaram do ônus da explicação verificável. Ela é substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato dos fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas. (BENJAMIN, W. 1994, p. 209)

A Literatura Popular tradicional – de origem oral – se aproximou da Literatura Infantil por causa da sua linguagem acessível e, como afirma Câmara Cascudo: “Assim, as estórias mais populares no Brasil, não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra”. (CASCUDO, 1978, p.33) A exemplo do que ocorreu com os Contos de Fadas, a *Nau Catarineta* é editada hoje para o público infantil: “talvez mais do que qualquer outro gênero, o conto oral é universal e comum a todas as culturas e continentes.” (LEITE, 1998, p.24)

A partir do momento em que essas culturas tornam-se majoritariamente letradas têm-se uma modificação nas formas de transmissão da cultura popular, que passa a ser vista como algo que deve ser “salvo”, ou melhor, preservado. Ao mesmo tempo em que os conhecimentos passam a ser encontrados nos livros – e não nas gerações mais antigas – pais, mães e avós já não sabem mais transmitir histórias, receitas e outros tantos conhecimentos seculares: “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, W 1994, pp.

200-201). Torna-se necessário, a partir de então, guardar os conhecimentos em livros e retransmiti-los através de uma voz que possua “autoridade”, voz que pode estar nos pesquisadores, folcloristas, historiadores ou acadêmicos, dependendo das áreas de conhecimento envolvidas. Isso ocorreu principalmente por causa das teorias evolucionistas do século XVIII, que passou a identificar a cultura europeia e letrada como o estado mais evoluído da civilização, discriminando outras formas de saber:

As teorias evolucionistas contribuíram muito para a dicotomia entre oral e escrito. A literatura oral era encarada como uma manifestação primária, simples, não sujeita a trabalho reflexivo, e um produto de uma comunidade, enquanto a literatura escrita revelava o oposto, final conclusivo de um processo de desenvolvimento: complexa, e resultante do trabalho de um só autor. (LEITE, 1998, p.19)

A *Nau Catarineta* conta a aventura que é descobrir novas terras. Narra, portanto, um evento histórico (as navegações) com uma estrutura simples, linguagem acessível, e apresenta um conceito, uma moral religiosa vigente na época, que se traduz em perpetuação de um conhecimento. Muito do conhecimento popular, principalmente quando se trata de narrativas ou músicas de tradição oral, é incorporado pelo público infantil, principalmente por causa das suas estruturas lingüísticas simples – antes, para facilitar a memorização e agora para se adequar às capacidades cognitivas dos jovens leitores: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, W 1994, p. 205). Dessa forma, ainda que a narrativa não se perca, há uma transformação, na qual ocorre a aproximação entre o popular e o infantil, uma vez que os adultos não contam mais essas histórias (que agora estão nos livros) e as crianças ainda não as conhecem. Faz-se necessário ressaltar que a *Nau Catarineta* não é

um texto escrito especialmente para o público infantil, mesmo porque a Literatura Infantil é relativamente recente e o conceito de criança não existia tal como é conhecido hoje, portanto os textos a que as crianças tinham acesso, eram os mesmos dos adultos.

Participando as crianças nos serões e saraus com trovadores e contadores de histórias, por certo que lhes não é vedado o acesso às representações teatrais, sejam elas de temas religiosos ou profanos... Os livros de cordel com textos de Gil Vicente podem ter chegado a ser lidos por um público infantil a quem realmente se não destinavam [...] (ROCHA, Natércia, 1992, p. 36)

A *Nau Catrineta* ilustrada por José de Guimarães (Quetzal Editores, 1983) apresenta texto recolhido diretamente da tradição oral, em 1981, isto é, quase 140 anos depois de Garrett ter transcrito o poema pela primeira vez, o que indica que essa narrativa continuou a ser transmitida de geração em geração, permanecendo “viva” e sujeita a pequenas mudanças e interferências de seus diversos narradores. Essa é uma versão do Porto da Cruz (Machico, Ilha da Madeira), recitada por Matilde Vieira, à época com 78 anos, e recolhida por Pere Ferré.

Já a versão da *Nau Catarineta* editada pela editora Manatti em 2003, na qual o poema e as ilustrações são fruto de pesquisa de Roger Mello sobre arte popular, apresenta um claro trabalho de reapropriação dessa ode romanceada. A ambientação do poema é feita de maneira a haver a identificação de elementos brasileiros na narrativa de origem portuguesa, uma vez que “toda literatura oral se aclimata pela inclusão de elementos locais no enredo central do conto, da anedota, da ronda infantil, da adivinha”. (CASCUDO, 1978, p.34) Através de uma escrita que reproduz a oralidade presente no poema em sua forma popular e de suas ilustrações, que possuem um claro tom de dramaticidade e fazem alusão às formas encenadas da *Nau Catarineta* em território brasileiro, tais como o fandango e a

marujada, o ilustrador apresenta novas possibilidades de leitura do poema.

A METÁFORA DAS NAVEGAÇÕES NAS ILUSTRAÇÕES DE JOSÉ DE GUIMARÃES

A versão da *Nau Catrineta* (observe-se que a pronúncia portuguesa transparece no título), recolhida em 1981, possui texto conciso, que dialoga de maneira metafórica com as ilustrações do pintor José de Guimarães – uma vez que suas referências culturais são universalistas e não nacionais – ilustrações essas que não são realistas, pois aproximam-se de um traçado infantil.

Em sua apresentação, de apenas dois versos, pede-se a atenção para a história que será contada, mantendo-se um certo suspense, evidenciado na palavra “pasmар”, pela narrativa iminente (as páginas do livro, como em muitos livros direcionados para o público infantil, não são numeradas):

Lá vem a Nau Catarineta que tem muito que contar
ouvide agora, senhores, uma história de pasmar:

A representação pictórica da embarcação é curiosa, uma vez que esta possui rodinhas e está sobre o mar, que é uma serpente; dessa forma estabelece-se que aquela nau não navega de verdade, trata-se de uma representação lúdica; a nau, além disso, possui rosto (olho e boca), ainda que isso nos remeta às carrancas ou aos rostos, e olha em direção oposta ao marinheiro (que mais tarde a criança descobre ser o Capitão-general). É interessante observar que as cores em nenhum momento pretendem ser realistas: o Capitão-general, por exemplo, nessa primeira ilustração possui um braço lilás, o rosto preto e o outro braço verde, assim como a sua espada, tendo ainda o topo de sua cabeça pintado de vermelho – no que poderia ser seu cabelo, um chapéu, uma coroa ou ainda uma “crista”. As cores

utilizadas, quase sempre, são primárias e secundárias. As personagens são figuras antropomórficas, com aparência de desenhos infantis do que poderiam ser pessoas, bichos ou monstros, “monstrinhos” na verdade, pois são figurinhas simpáticas e não propriamente aterrorizantes, e em algumas páginas parecem estar dançando.

A fome é um dos pontos de tensão do poema; observe-se o verso: “Deitaram sola de molho para o outro dia jantar”, e as personagens aparecem colocando sapatos de molho (nota-se que elas não usam sapatos). E é a partir da fome que surgem o desespero e a tentação: “Deitaram sortes à ventura quem haviam de matar”. Surge uma personagem com a cara vermelha e a boca escancarada – com fome ou talvez raiva – e uma outra, com o rosto de uma caveira – por causa da fome ou num prenúncio de morte? – tocando um tambor, que pode ser símbolo também do suspense pelo que há de vir; a personagem que toca o tambor aparece ainda com a cabeça da serpente aproximando-se de seu rosto, serpente que estava presente na ilustração de abertura do livro e que agora parece estar representando a tentação (demoníaca?) a que estavam sujeitos os marinheiros.

E como o rufar de tambores havia anunciado: “logo foi cair a sorte no capitão-general”. O Capitão-general é representado como uma figura imponente, ocupando praticamente a página inteira do livro, e traz uma espada que termina em cruz; em seu rosto há outra cruz, da figura que foi “ungida”, simbolizando, portanto, o cristão português nas cruzadas marítimas. Na página oposta surge a figura do gajeiro, que deve subir ao mastro e verificar se há terra à vista, mas esse marujo está possuído por uma serpente azul, que o envolve junto ao mastro, imagem que remete às mitologias cristã e clássica, pois, assim como a serpente pode simbolizar a tentação a que estão submetidos todos os marinheiros, simboliza também a sabedoria e o

conhecimento (note-se que a serpente aqui está enrolada no mastro, imagem do conhecimento e símbolo da medicina); essa serpente, figura recorrente nessas ilustrações do artista plástico português José de Guimarães, pode ser tida como a representação do mar para os portugueses: o mar que guarda todos os mistérios, medos e conquistas. As sete espadas que ameaçam o Capitão-general são sete serpentes entrelaçadas, lembrando um monstro de sete cabeças, como a Hidra de Lerna, numa referência, portanto, à mitologia clássica.

Em seguida há a “negociação” entre o gajeiro e o Capitão-general, quando o Capitão-general, para não ser morto pelos seus marinheiros, oferece todos os seus bens, materiais e imateriais, para que o gajeiro indique onde há um porto seguro para a *Nau Catrineta*. O gajeiro recusa todas as ofertas do Capitão-general e pede a sua “alma”, pedido que o revela: trata-se do próprio demônio, que é representado por uma figura com chifres, de pés desproporcionais e três serpentes em seu corpo. Observe-se que esse demônio possui lábios de mulher.

O Capitão-general se recusa a aceitar tal proposta e joga-se ao mar:

*A minha alma é só de Deus;
o meu corpo dou ao mar.*

Há uma fragmentação da figura do Capitão-general, como se ele estivesse a afogar-se: sua cabeça não aparece colada ao corpo, suas pernas estão voltadas para cima, seu rosto, quase como numa representação cubista, está de perfil ao mesmo tempo em que sua boca aparece escancarada e com um olho redondo (que faz parte do perfil) e outro quadrado (mais de acordo com a cara de desespero que está voltada para frente), o Capitão-general parece estar envolto em algas e sua espada mantém-se intacta e firme, opondo-se assim

a toda a configuração da página; há ainda uma outra cabeça, que está mais próxima ao pé da página, cujo rosto parece observar o leitor. Nesse momento há a representação da angústia e do medo, mas na última ilustração do livro o anjo pega o capitão-general nos braços, salvando-o, dessa forma, de um destino trágico. Esse anjo aparece carregando-o de uma forma maternal, como se fosse um bebê, impressão realçada pelo olhar do anjo e pela presença de seios, um dos quais voltado para o rosto do Capitão-general.

A DRAMATICIDADE DAS ENCENAÇÕES NAS ILUSTRAÇÕES DE ROGER MELLO

A edição da *Nau Catarineta* de Roger Mello apresenta ilustrações carregadas de “brasilidade”; suas cores fortes e quentes preenchem traços carregados de dramaticidade, pois estão inseridos nessas ilustrações elementos que caracterizam a manifestação das representações dançadas e dramatizadas da *Nau Catarineta*:

Filho de raças cantadeiras e dançarinas o brasileiro, instintivamente, possui simpatias naturais para essa atividade inseparável de sua alegria. Canto e dança são expressões de sua alegria plena. É a forma de comunicação mais rápida, unânime e completa dentro do país. (CASCUDO, 1978, p.35)

As ilustrações feitas por Roger Mello remetem à arte naïf (ou primitiva) brasileira, relacionada à arte popular. Faz-se necessário esclarecer que se convencionou chamar “arte primitiva” a que é produzida por artistas não-eruditos, a partir de temas populares normalmente inspirados no meio rural. (A palavra naïf vem do latim *nativus*, que significa “natural”, “espontâneo”. Apresenta cores vivas, imaginação, estilização e poder de síntese, levados para a tela com uma técnica aparentemente rudimentar.) Desta forma, o artista que segue essa linha inspira-se na vida do campo, nas atividades de

plantar e colher e nas festas populares. Seus personagens são os homens simples e os camponeses.

Para Jacques Ardies, a arte naïf é um estilo que existe há milênios, desde quando o homem desenhava cenas de caça nas paredes das cavernas.

Os artistas naïfs são forçosamente autodidatas no sentido que eles não receberam influência ou dirigismo de um professor de Belas Artes. Eles começam a pintar por impulso e procuram resolver as dificuldades técnicas com meios próprios, sendo perdoados quando as suas figuras não são perfeitamente desenhadas ou quando aparecem erros de simetria e perspectiva. Porém, a experiência da prática ao longo dos anos pode proporcionar ao pintor naïf uma técnica apurada e certa. (ARDIES, 1998, p.15).

Para Ardies o destaque da arte primitivista reside justamente na total liberdade de criação do artista, que se expressa com espontaneidade e com inocência. “Em geral, o artista naïf oferece uma visão interior, repleta de cor, criando um mundo para si próprio.” (ARDIES, 1998, p.17) No entanto os artistas naïfs possuem a consciência da autonomia do espaço pictórico, do uso expressivo e ornamental das cores, e das diferenças entre o universo criado da realidade. Roger Mello, portanto, nos apresenta um trabalho de pesquisa inspirado na arte pictórica popular, unindo o traço aparentemente “espontâneo” a uma riqueza de detalhes que condensam a narrativa e a dramaticidade presentes no poema e nas encenações da Nau Catarineta; ele nos apresenta novas cores (com a elaboração inclusive de tonalidades de difícil reprodução gráfica), distanciando-se nesse particular de um típico artista primitivista, embora os “retratos” da festa popular da Nau Catarineta sejam inspirados na arte naïf.

O texto de Roger Mello inclui vários elementos que remetem a outras festas populares e encenações dramáticas representadas no

Brasil, o livro contém subtítulos: Tripulação da Nau Catarineta, Chegança, Tempestade, Calmaria, Nau Catarineta e Despedida. O poema propriamente dito está mais ou menos na segunda parte do livro, é justamente a que se intitula "Nau Catarineta". Observando com atenção a capa do livro, a primeira impressão que temos é a de estarmos diante daqueles tapetes feitos de retalhos utilizados para contar histórias. O livro inicia-se pela apresentação das convenções de representação pictórica das personagens (a tripulação) da Nau Catarineta, note-se que algumas dessas personagens são personagens típicas da Chegança: Ração, o cozinheiro; Vassoura, o zelador do navio; o Reverendo (que normalmente é chamado Capelão) e os guarda-marinha (na Nau catarineta, normalmente há apenas a figura do Capitão-general, aqui temos o Piloto, o Tenente e o Mestre ou Patrão). Em seguida o texto começa, com a apresentação da representação teatral em versos, lembrando a apresentação de festas populares como a Folia de Reis, por exemplo, que ocorre no interior do país, onde o grupo que está se apresentando passa de casa em casa chamando o público para o seu espetáculo (observe-se que as páginas desse livro não são numeradas):

Entremos nesta nobre casa
com estas vozes descansadas.
Louvores viemos dar
Ao senhor dono da casa

Os versos, em redondilha maior, assemelham-se aos versos de um cordel, curtos, com rimas simples, o que facilita o ato de decorar, essencial nas apresentações públicas. Nas primeiras estrofes há a apresentação ao público, quando o narrador esclarece que o poema trata de uma obra fictícia, descrevendo a própria representação que está sendo prestigiada.

*Nossa barca e os marinheiros
navegando pela rua.*

Os marujos vão em linha
e o fandango continua.

Ando roto, esfarrapado,
mas hoje sou almirante
desta barca de brinquedo
amarrada num barbante.

Aqui hoje sou marujo
com pandeiro e espadim.
Minha nau é de brinquedo,
ninguém tenha dó de mim.

A imagem que acompanha esse texto retrata, provavelmente, alguma cidade histórica brasileira, com suas ruas de paralelepípedo e casinhas coloniais, recuperando o caráter de um Brasil que todos temos no nosso imaginário. Há a representação de uma festa popular, que pode ser um fandango ou uma marujada, com traços primitivistas nas figuras bidimensionais. A ênfase para a figura do almirante é dada pela sua desproporcionalidade, uma vez que é a maior figura da cena. Está representado com roupas de almirante e espada embainhada, portando um cone (espécie de megafone) em sua mão direita e puxando um barco de brinquedo, com rodinhas, por um barbante. Faz-se um paralelo com o texto: “com pandeiro e espadim”; o pandeiro do texto, assim como o cone da ilustração, representa a festa popular, a representação propriamente dita; já o “espadim” é um elemento cênico importante na caracterização da personagem do almirante. À sua volta, na ilustração, estão os músicos (representados com pandeiros e violas), vestidos de marinheiros, “em linha”, ou seja, enfileirados. Há ainda a presença do público, com vestes coloridas, carregando bandeirinhas, prestigiando a festança. É curioso observar que as pessoas são representadas em

diversas tonalidades: rosa, marrom, vermelho, preto, verde e amarelo, o que, sem dúvida, nos remete ao próprio povo brasileiro: miscigenado e colorido, alegre e festivo. Ou seja, na representação do poema de origem portuguesa, Roger Mello recria a narrativa, regionalizando-a e colocando-a num contexto abasileirado.

O mar está representado, em algumas ilustrações, por uma trama que se assemelha à tapeçaria, talvez em alusão àquelas que poderiam estar sendo transportadas pela Nau Catarineta, ou mesmo às tapeçarias de tear feitas no Nordeste, caracterizando a ambientação do poema de origem portuguesa no Brasil. Vemos ainda cravos-da-índia desenhados na proa da embarcação, simbolizando as preciosas especiarias que motivaram boa parte das navegações dos séculos XV e XVI. Nas ilustrações em que o mar não está representado dessa forma, ele é indicado por meio da metonímia: peixes, arraías, águas-vivas, monstros marinhos estão no lugar onde deveria estar o mar, trazendo à tona o gigantesco imaginário existente a seu respeito – lembremo-nos do “Mar português”, de Fernando Pessoa: “Deus ao mar o perigo e o abismo deu / Mas nele é que espelhou o céu.” (Cabe ressaltar ainda que quando o Capitão-general joga-se ao mar é salvo por um anjo.) Há a “apresentação” de alguns momentos-chave do poema, em páginas inteiramente vermelho-carmim, com a presença apenas de alguns personagens e elementos que representam os adereços dos “atores”, como bandeirinhas, painéis e o megafone do Mestre ou Patrão (que, ao que parece, é o narrador do livro). Nesses momentos, de auge da dramaticidade, o narrador cede a voz às personagens, que condensam a tensão em suas falas – afinal, o vermelho traduz toda a tensão contida nesses episódios.

No segundo momento do texto há a Chegança, com a apresentação da história que virá a seguir, a Chegança é um Auto popular caracterizado pela presença de marujos e pelo embate entre

cristãos e mouros, que culminava com a derrota e conversão dos mouros, foi muito popular em Portugal no século XVIII, tendo sido proibida por D. João V. Nesse momento da narrativa apresenta-se a nau do reino de Lisboa, os primeiros versos são também os primeiros versos do poema popular da Nau Catarineta:

*Lá vem a nau Catarineta
que tem muito o que contar.
Ouçam agora, senhores,
uma história de pasmar.*

*Esta nau é de Lisboa,
de Lisboa é esta barca.
Nela afronto tempestade
para ver nosso monarca.*

As personagens carregam instrumentos musicais (violão, cavaquinho e pandeiros), que caracterizam a orquestra da Chegança, e objetos cênicos (vassoura, panela, balde e espadas), há também sombrinhas coloridas, como as que caracterizam a dança do frevo. Há também, nessa cena, um elefante colorido, provavelmente indiano.

O poema apresenta dois momentos de grande tensão, o primeiro deles quando da tempestade que atingiu a Nau Catarineta, e o segundo na disputa entre o Capitão e o Diabo. Durante a tempestade há o desespero da tripulação e uma disputa de poder entre os diversos tripulantes, nas ilustrações as personagens aparecem recolhendo as velas da embarcação e cada uma das velas aparece como se fosse um balão daqueles que representam as falas de um diálogo de história em quadrinhos (em mais de um momento do livro aparecem referências aos quadrinhos, o que é um contraste interessante com as figuras representadas, na maior parte das vezes inspiradas na arte popular), as personagens não estão com seus pés firmes na embarcação e o único que está com fisionomia tranquila é o

gajeiro. Há um momento de humor nas falas, quando as personagens criticam o piloto porque este gosta de beber cachaça (o que poderia ter feito com que a nau saísse de sua rota original), ao que o piloto responde: "eu bebo minha cachaça mas não é com seu dinheiro". O mar está representado por figuras marinhas quase monstruosas. O Contramestre, o Patrão e o Tenente querem mandar na Nau Catarineta, mas a questão é resolvida com a intervenção do Capitão-general, que surge na página seguinte com sua espada desembainhada, ameaçando a tripulação com severos castigos. A figura do Capitão-general aqui surge no alto da página acima da embarcação e desproporcionalmente maior que toda a tripulação, desequilibrando a configuração da ilustração, simétrica. O Capitão-general é, ainda, a única personagem reconhecível nessa página do livro.

Depois da tempestade, passam-se sete anos (e um dia) de calmaria. Ao longo desse tempo em que permaneceram à deriva, os marujos fazem do contar histórias o seu passatempo, histórias como a da própria Nau Catarineta, a página representa a noite: o fundo é preto, o mar é azul-marinho e tem águas-vivas, as personagens carregam lampiões e apresentam-se com fisionomias serenas, um dos marujos conserta uma das velas da embarcação enquanto vários dos marinheiros estão sentados escutando histórias contadas por senhor, de cabelos e barba brancas (observe-se que essa personagem segura em sua mão direita um barquinho de brinquedo, assim como o Mestre nas primeiras páginas do livro. Roger Mello apresenta nesse momento a figura do contador de histórias, tanto na ilustração quanto no texto: "Um marujo de primeira viagem pediu a um outro, enrugado: – Conta de novo o ataque do navio mouro!" O contador de histórias refere-se à "Moura Torta" ("Era uma moura torta, era uma princesa nua."), um dos mais tradicionais contos populares portugueses, (no qual a vilã é a uma velha moura do título)

, as referências aos mouros como vilões faz parte de várias festas e narrativas populares.

A calmaria a princípio parece ser mais proveitosa que a tempestade – e é num momento de calmaria que surge o poema da Nau Catarineta propriamente dito, a partir desse ponto o texto aproxima-se bastante do poema tradicional –, no entanto a comida escasseia e a fome deixa toda a tripulação desesperada. Situação comum e recorrente durante as navegações, principalmente durante longas calmarias e após naufrágios, quando os sobreviventes encontravam alguma terra que não lhes era familiar.

*Já não tinham o que beber
nem tampouco o que manjar,
senão sola de sapato;
uma fome de amargar.*

*Botamos as solas de molho
para outro dia jantar.
Mas a sola era tão dura
que não pudemos tragar.*

A página dupla que apresenta-nos a tripulação faminta é fortemente amarelada (o amarelo muitas vezes é tido como “a cor do desespero”), por causa da fome, a tripulação faz um sorteio, para escolher quem será comido pelos demais, e é sorteado o Capitão-general, que, desesperado, pede ao Gajeiro que suba ao mastro para tentar avistar alguma terra. A página apresenta o mar estático (como se fosse um tapete), o gajeiro no alto do mastro à esquerda da nau e o Capitão-general (desproporcionalmente maior que as outras personagens novamente) com a boca escancarada e sua espada desembainhada, ameaçado por sete marinheiros com suas pequenas espadas.

O Capitão-general tenta uma espécie de “barganha” com o Gajeiro (oferecendo-lhe a filha, seu cavalo e seus bens), para que este lhe mostre onde há terra firme, mas o Gajeiro não quer, quer a Nau Catarineta, ao que o Capitão responde que não pode dar, pois a nau pertence ao rei de Portugal. A tripulação aparece se escondendo e tapando os olhos, revelando para os leitores, através das ilustrações, o medo. Durante esse diálogo entre o Capitão-general e o Gajeiro há uma sequência de ilustrações que lembram histórias em quadrinhos, com a repetição do cenário, mas com mudanças nas ações das personagens.

O Gajeiro então pede a alma do Capitão-general, revelando ser o próprio Demônio, que nessas ilustrações está representado como uma figura quase marinha (com a presença de guelras no lugar onde deveriam estar as orelhas). Ele vai se transformando em figura demoníaca enquanto fala com o Capitão (isso fica bastante claro na representação das ilustrações: na primeira vez em que o Gajeiro aparece ele está vestido de marinheiro, depois mostra o seu corpo vermelho e, por fim, o seu enorme rabo). No momento em que o Gajeiro finalmente se revela as páginas tomam um tom predominantemente avermelhado, com a presença de vários diabinhos e de nuvens negras em torno da embarcação e com a tripulação escondida e escondendo os seus rostos, como fazem as crianças quando amedrontadas. Os mastros da Nau Catarineta, nessa ilustração assumem a forma de cruzes, demonstrando que a nau goza de proteção divina. O Capitão-general, ao constatar a verdadeira identidade do Gajeiro, não aceita fazer acordo com o Demônio e se joga ao mar, aparece, portanto, em meio a tubarões, águas-vivas e arraías, no fundo de um mar bem escuro, enquanto seus homens o avistam de cima do barquinho, agora pequenino, ao longe.

Um anjo imponente salva o Capitão-general, pegando-o do fundo do mar, trazendo-o de volta à embarcação. Desta forma, depois da derrota do Diabo, a tripulação é representada muito alegre, numa verdadeira comemoração, junto aos anjos, entre os quais aparece até mesmo uma figura que nos remete à imagem de Nossa Senhora Aparecida. É interessante notar que, nas ilustrações que representam o embate do Capitão com o Diabo, depois que este se revela, ou seja, no embate entre o Bem e o Mal, há a representação de diversas “naus”: “nau do cão”, “nau horrorosa”, “nau infernal”, “nau tenebrosa”, “nau celestial” e “nau divinal”, numa clara alusão aos Autos das Barcas de Gil Vicente – autos teatrais –, assim como às representações da Nau Catarineta em território brasileiro (na forma de fandango e de marujada). A nau é levada de volta a Portugal, com todos a salvo. Termina assim, com uma festa, o episódio da Nau Catarineta:

*Olhem como vem brilhando
esta nobre infantaria.
Saltemos do mar pra terra,
ai, ai, festejar este dia.*

*Saltemos todos em terra,
todos com muita alegria;
louvores viemos dar
a Deus Menino este dia.*

Paralelamente à festa que começa por causa da chegada da nau a Portugal, a festa popular, fandango ou marujada, chega ao seu fim; assim como a tripulação da nau Catarineta, todos voltam à sua vida cotidiana:

*Triste vida do marujo,
de todas, a mais cansada.
Mal ele chega na praia,*

A barca apita apressada.

*Todos filhos da fortuna
que quiserem se embarcar,
a catraia está no porto,
a maré está baixa-mar.*

Os marujos voltam a Portugal, a festa termina com a alusão a novas aventuras a “todos que quiserem se embarcar”, e a ilustração de Roger Mello retorna ao cenário onde a festa começou, agora com as pessoas indo embora, as bandeirinhas esquecidas pelo chão, e o Almirante, de costas, carregando seu cone debaixo do braço e puxando seu barquinho pelo barbante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poema popular “Nau Catarineta” (ou “Nau Catrineta”) possui inúmeras versões escritas que partem de incontáveis narradores tradicionais, afinal o poema foi recolhido da tradição oral. No Brasil apresenta-se também na forma de festas populares de temática marítima, tais como a Barca, a Chegança, o Fandango e a Marujada, que contam com músicas, danças e encenações dramáticas. Nesse trabalho foram observadas duas edições ilustradas direcionadas para o público infantil: uma recolhida diretamente da tradição oral na Ilha da Madeira e ilustrada por José de Guimarães e a outra ilustrada por Roger Mello, que compila textos e cenas de festas populares no Brasil. A partir da observação das ilustrações de cada artista plástico percebemos a diferença de interpretações de cada um deles para o poema, que faz com que haja leituras múltiplas de cada leitor e observador da narrativa em cada uma de suas edições, o que ocorre principalmente porque as ilustrações não são realistas, embora utilizem-se de elementos figurativos de maneira lúdica.

Na versão ilustrada por José de Guimarães percebe-se a presença de elementos figurativos em desenhos de traçado infantil, com algumas figuras facilmente identificáveis, algumas outras inferidas e, ainda, figuras enigmáticas e quase abstratas, que, no entanto, podem ser interpretadas de maneira pessoal por cada leitor do livro, o texto simples, com versos curtos e com a temática de uma aventura é um chamariz para as crianças. Talvez seja justamente devido à temática da aventura e ao imaginário provocado pela idéia do descobrimento de novas terras que tenha possibilitado a perpetuação desse poema.

Já na versão de Roger Mello há uma grande elaboração, tanto do texto quanto das ilustrações, que são extremamente dramáticas, com diversas personagens inspiradas nos autos populares brasileiros, bastante expressivas (suas expressões estão em seus rostos e corpos, que muitas vezes encenam uma dança de passos marcados). Roger Mello utiliza-se de colorido inovador (foge à palheta de cores simples e chapadas, normalmente utilizadas nas publicações infantis) para melhor explorar a dramaticidade das cenas. Cabe ainda analisar melhor a presença da personagem do gajeiro, que se transforma no Diabo, com referências tanto aos Autos das Barcas de Gil Vicente quanto aos Contos do Diabo Logrado, fortemente disseminados na tradição oral de língua portuguesa, especialmente, no Brasil, na Literatura de Cordel.

REFERÊNCIAS :

ARDIES, J. *A arte naif no Brasil*. São Paulo: Empresa das Artes, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

CORTESÃO, Jaime, *O Que o Povo Canta em Portugal*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1942.

GUIMARÃES, José de. *A Nau Catrineta*. Viseu: Quetzal Editores, 1983.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades e Escritas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 2 ed. São Paulo: Editorial Summus, 1979.

MELLO, Roger. *Nau Catarineta*. Rio de Janeiro: Manati, 2004.

PERES, Damião. *História dos Descobrimentos Portugueses*. Porto: Vertente, 1983.

PIGAFETTA, Antonio. *A Primeira Viagem ao Redor do Mundo – O diário da expedição de Fernão de Magalhães*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

ROCHA, Natércia. *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. 2 ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992

ROSÁRIO, Lourenço do. *Singularidades II*. Maputo: Texto editores, 2007.

O APELO À IDENTIDADE NACIONAL E AO UTÓPICO NA OBRA INFANTO-JUVENIL DE LAURA INGALLS WILDER

Fabiana Valeria da Silva Tavares

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que narrativas eram fonte de toda fantasia para as crianças, e de toda a possibilidade de memória para os velhos que, na ânsia de tornarem suas histórias conhecidas e, mais do que isso, lembradas, registravam-nas através da escrita.

Laura Ingalls Wilder é deste tempo. Nascida nos Estados Unidos no ano de 1867, vivenciou nos primeiros vinte anos a fase final do conhecido movimento pioneiro de população do território oeste norte-americano. Descendente de escoceses imigrantes, saiu com a família do estado de Wisconsin e rodou a carroça carregada de móveis, de utensílios e do sonho americano através dos territórios mais inóspitos de Kansas, de Minnesota e de Dakota. Do lado leste do país, explodia o crescimento industrial e econômico americano, e o sonho de muitos morria nos salários insuficientes pagos aos pobres — muitas vezes, imigrantes recém-chegados de países como Irlanda e Itália — e nas lutas dos sindicatos que começavam a se formar, como era o caso do *Knights of Labor* (LIMONCIC, 2003).

A vida da família Ingalls, porém, estava distante do fervor e do crescimento urbano e prendia-se principalmente aos preceitos jeffersonianos de que aquele território era, na verdade, uma “nação de agricultores”. Assim, em meio a todas as dificuldades impostas pelas intempéries, pela falta de recursos financeiros e de recursos naturais, e pela falta de uma estrutura social mais organizada, a família Ingalls estabeleceu-se finalmente em De Smet, em Dakota do Sul. Ali, Laura conheceu o fazendeiro Almanzo Wilder, originário do estado de Nova York, e casou-se com ele. Após 4 anos de infrutíferas

tentativas de sucesso no plantio de grãos e na criação de carneiros e gado, incluindo nesse período a doença que quase paralisou as pernas de Almanzo e a morte do segundo filho, mudaram-se para uma região mais próspera e ali fizeram sua fazenda Rocky Ridge, onde ela ativamente trabalhou na fazenda, contribuiu com artigos para o jornal local *The Ruralist* e, durante os anos da Depressão, escreveu a série de nove livros que hoje conhecemos como *Little House Books*.

Mistura de romanesco, romance e autobiografia, a série é o resultado daquilo que Miller (1994) denomina processo de ficcionalização da história da família Ingalls, sob o ponto de vista da menina Laura, e sua trajetória dos 3 aos 19 anos, ao lado dos pais e das três irmãs. Estruturada de forma episódica, a série dá conta de narrar as pequenas aventuras da família Ingalls, recheando-as com todos os valores arraigados na cultura norte-americana, existentes desde o seu início e fortemente marcados por uma ideologia que pregava como ponto alto da luta humana a figura do *self-made man*.

Com base em seu talento para filtrar as passagens que mais interessavam, para criar as que seriam mais atraentes e para colocar tudo no papel, Laura Ingalls prendeu-se a um projeto pessoal de reconstrução não só de sua história pessoal, mas da identidade nacional de um povo abalado pelas consequências severas de uma Depressão que assolou o país. Como nos explica o historiador Miller,

a acuracidade histórica, porém, era somente uma condição necessária, e não uma garantia de boa história, e Wilder desejava sacrificar a acuracidade, caso fosse necessário, em prol de um fluxo narrativo. [...] Datas ou nomes poderiam ser alterados, idades poderiam ser modificadas, ações poderiam ser inventadas ou reconstruídas, e episódios poderiam ser completamente recriados. [...] Assim, embora fosse acurado em muitos aspectos, os romances de Wilder não poderiam ser encarados como História factual. Eles são ficção e responderam às leis ditadas pelo gênero. [...] Os detalhes eram freqüentemente modificados para esclarecer a história

ou simplesmente para melhorá-la. [...] Ela queria se prender aos fatos tanto quanto fosse possível e à medida que pudesse lembrá-los, mas ela rearranjaria e modificaria aqueles fatos, onde fosse preciso, para encaixá-los nas necessidades dramáticas da narração (MILLER, 1994. pp. 84-5; 88 – tradução nossa).

Entendemos, então, que não somente de história e de lembranças a narrativa da coleção foi feita: ela contou com um *expertise* literário assaz refinado para que se pudesse produzir, com grande sucesso, o que décadas depois viria a se tornar toda sorte de material de consumo, desde seriado de TV até livros impressos em papel jornal, calendários e longas-metragem produzidos, já nos anos 2000, para a televisão.

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE: A PERSONAGEM E SEU ESPAÇO

Embora a série retrate em sua maioria a história da família Ingalls, Wilder dedicou um volume da série para narrar a infância do garoto Almanzo e de sua família, numa fazenda localizada no estado de Nova York, na cidade de Malone. Este é o volume publicado em 1933 e intitulado *Farmer Boy (O Jovem Fazendeiro)*. O expediente de elaboração literária é o mesmo dos volumes dedicados à narrativa da família Ingalls.

Há, ainda, um volume postumamente publicado, que não passou pelo crivo da revisão de Rose Wilder Lane, filha de Wilder e escritora, que colaborou, mas não escreveu a série *Little House Books*, como nos lembra Fraser (1994). A ausência da revisão e da discussão sobre seu teor resultou muito mais num romance do que no romanesco propriamente dito, no derradeiro volume, intitulado *The First Four Years (Os Primeiros Quatro Anos)*, publicado somente em 1972.

No entanto, o espírito do que é conhecido como a *experiência americana* e que carrega através dos séculos toda a ideologia que

une a nação numa só voz está fortemente marcado nos oito primeiro volumes, e vivamente destacado em *Farmer Boy*. Este foi o segundo volume escrito por Wilder. Após ter obtido sucesso com a primeira experiência, seus editores pediram algo que representassem com mais intensidade o espírito da nação, algo que, como explica ROMINES (1994), fizesse a nação se lembrar dos valores que as tinham construído e que as fizessem resistir nos tempos desoladores da Depressão. Naquele ano, Herbert Hoover saía do comando e Roosevelt assumia a nação americana para colocar em plano o *New Deal*, ditando os preços dos produtos, controlando colheitas, estendendo seus braços paternalistas sobre as associações artísticas que necessitavam de patrocínio e, subliminarmente, precisavam ficar sob as vistas para que não estendessem suas asas de tons avermelhados sobre uma economia democrática que, mais tarde, ainda nos anos 1930, iniciaria ainda de dentro dos departamentos do governo o trabalho de diluição do movimento socialista (SCHLESINGER Jr, 1958; WEINSTEIN, 1975). Frente à baixa dos preços das colheitas e da carne proveniente da matança dos animais de corte, a então fazendeira Laura Ingalls Wilder testemunhou a subversão de seu mundo, e o que era um *hobby* tornou-se profissão lucrativa que viria a compor sua principal fonte de renda. Foi assim, então, que *Farmer Boy* tomou corpo literário e espírito nacionalista.

Muitas foram as estratégias de composição literária que formaram os *Little House Books*. Vale a pena explicar, em poucas linhas, que se tratava então de uma literatura de “resgate” dos valores e cujo teor inspirava segurança e fé para seus leitores. Falava não de fome, desemprego e desespero, mas de um espaço quase pré-capitalista, onde o homem dependia de um pedaço de terra cedido pelo governo, de seus músculos e de sua genuína vontade de trabalhar e de vencer, não importando, para tal, que do outro lado do país houvesse um outro quadro social e econômico e outras lutas,

travadas não com machados e arados, mas com mão-de-obra e com salários e ações na bolsa. Numa palavra, o espaço construído nas narrativas de Wilder é fechado em si, e as comunidades ali descritas dependem de si mesmas ou, no máximo, das mercadorias vindas dos trens e pelas quais pagam com as mercadorias produzidas em suas terras e vendidas localmente.

Em tal estrutura, fundamental é o papel desempenhado pela personagem. Uma vez que eram livros destinados a jovens e crianças, a autora construiu sua ficção em torno das personagens centrais: Laura Ingalls, para a maioria dos livros, e Almanzo Wilder, em *Farmer Boy*. O cuidado tomado para que isso não fugisse do controle é comprovado pela correspondência entre Wilder e Lane. Dizia-lhe a filha: “Você DEVE sempre se lembrar de escrever a coisa toda a partir do ponto de vista da Laura”, Lane lembrava à sua mãe. “Arranje o material de modo que ela possa de fato ver, ouvir, experimentar tanto quanto possível” (MILLER, 1994. pp. 94-5).

A saída encontrada por Wilder foi bastante eficaz, senão genial: em vez de fazer uso do narrador onisciente seletivo, mesclou-o com a possibilidade de falar do ponto de vista de quem escreve uma autobiografia e adotou o que Mendilow (*in* STEVICK, 1967) “ponto de vista restrito”.

O autor apresenta tudo através da mente de uma única personagem, ou pelo menos de uma personagem por vez durante uma parte considerável do livro. As outras personagens são julgadas pelo seu exterior, a partir de suas ações e de seu comportamento tal como vistos pela personagem central. Este método é um modo de relacionar os métodos onisciente e autobiográfico; a convenção artificial do autor onisciente fica limitada a uma única pessoa no romance; por outro lado, a inflexibilidade e as várias desvantagens pertencentes à primeira pessoa são evitadas.

O uso do ponto de vista restrito não apenas torna a identificação entre leitor e personagem mais fácil; ele também promove uma apresentação direta e imediata devido ao fato de ser assim que as pessoas parecem agir na vida real. Nós não nos vemos como os outros nos vêem. Estamos conscientes da pressão total do passado em nosso presente, [...]. Conhecemos a nós mesmos a partir de dentro; somos, em maior ou menor grau, oniscientes de nós mesmos. Com relação aos outros, porém, somos meros espectadores; podemos apenas adivinhar os motivos de suas ações e de seu comportamento; não podemos ter evidência direta de dentro de suas mentes. Eis o motivo pelo qual as pessoas nos parecem tão mais simples do que nós mesmos. Sabemos apenas o resultado das forças que trabalham sobre elas, uma vez que se expressam em sua parte externa. Em nós mesmos, estamos cientes do equilíbrio complexo e inconstante de forças conflitantes ao mesmo tempo, antes que alcancem sua expressão na ação (Mendilow *in* STEVICK, 1967. pp. 279-280 – nossa tradução).

As narrativas de Wilder, então, produzem um narrador que consegue facilmente transitar do papel onisciente para o de alguém que narra convincentemente como se fosse testemunha ocular do acontecimento, de forma a tornar ainda mais eficiente a identificação entre leitor e personagem. Não nos esqueçamos, pois, do fato de que estamos tratando de personagens infantis cujo alvo primordial era crianças leitoras. A estratégia dá ao leitor a ilusão de realismo, porque ele não percebe que existe ali a mediação do narrador que, como nos explicou Miller (1994), tinha um projeto narrativo a construir e a manter. Do mesmo modo, o olhar de Almanzo e de Laura, cada qual a seu turno, sobre seus pais — os grandes heróis, *self-made men* — era restrito e exaltava somente as qualidades e o caráter de cada um. Uma vez que o olhar dos protagonistas torna-se base para o recorte das personagens, ele evita dramas de ordem

pessoal e psicológica que não lhes pertencem. E, dado que eram personagens infantis em uma “realidade” de família estruturada e calcada nos valores sociais, econômicos e religiosos norte-americanos, seus dramas e suas dúvidas restringiam-se a males menores, e não atingiam a extensão de problemas que a falta de dinheiro ou o granizo que atingiu uma plantação poderiam acarretar a um agricultor.

Claramente, o processo de criação da personagem e da narrativa passa pela estrutura escolhida para narrar. Nesse sentido, o romanesco, tal como colocado por FRYE (1957) dá conta de explicar a visão arquetípica dos adultos da narrativa, que compõe o lado branco do tabuleiro do xadrez narrativo e duelam contra todos os males que os inimigos — o cansaço, a falta de recursos, as tempestades e secas, a doença — trazem ao longo da série *Little House Books*, para no final vencerem tudo e desbravarem, nos horizontes “do tempo”, e não mais do espaço, os valores ali tão fortemente explorados e reafirmados.

Excertos que dão conta dessa construção generalizada do caráter americano *versus* outras nações são claros em várias passagens. Vale a pena destacar duas neste artigo. A primeira resgata, de forma bastante evidente, a sobrepujança do homem americano. No final da comemoração do Dia da Independência, o menino Almanzo pergunta a seu pai, rico e próspero fazendeiro como é que machados e arados construíram o país. Vejamos:

Naquela noite, a caminho da casa com o leite, Almanzo perguntou ao Pai:

— Pai, como foi que machados e arados fizeram esse país? Não lutamos contra a Inglaterra para ganhá-lo?

— Lutamos pela Independência, filho — disse o pai. — Mas toda a terra que nossos antepassados tinham era uma pequena faixa entre as montanhas e o oceano. Daqui até o Oeste, era região dos índios, dos espa-

nhóis, dos franceses e dos ingleses. Foram os lavradores que tomaram toda essa região e dela fizeram a América.

— Como? — perguntou Almanzo.

— Bem, filho, os espanhóis eram soldados, cavalheiros altivos e poderosos que somente queriam ouro. Os franceses eram negociantes de peles, querendo fazer dinheiro rápido. E a Inglaterra estava ocupada fazendo guerras. Mas nós éramos lavradores, filho; queríamos a terra. Foram os lavradores que subiram as montanhas e limpavam a terra e a trabalharam e a cultivaram e se apegaram às suas lavouras. Esta região se estende, agora, por quatro mil quilômetros até o Oeste. Vai além de Kansas e além do Grande Deserto Americano, sobre montanhas maiores do que essas, descendo até o Oceano Pacífico. É o maior país do mundo e foram os lavradores que tomaram toda esta região e dela fizeram a América, filho. Nunca esqueça isto (WILDER, 1933. pp. 136-7).

Da mesma forma clara, a superioridade americana de caráter e de discernimento torna-se explícita na comemoração do Dia da Independência à personagem Laura, então com 14 anos, no sétimo volume da série (*Little Town on the Prairie*):

A multidão já se dispersava, mas Laura continuava imóvel. De repente, veio-lhe um pensamento inteiramente novo para ela. Lembrou-se das palavras da Declaração e da letra da canção ao mesmo tempo e pensou: Deus é o rei da América. Os americanos não obedecerão a nenhum rei da terra. Os americanos são livres. Isto quer dizer que eles devem obedecer às suas próprias consciências. Nenhum rei manda em Pa; ele tem que mandar em si mesmo. Puxa! (pensou ela), quando eu crescer, Pa e Ma já não me dirão o que fazer e o que não fazer e não haverá ninguém com direito a me dar ordens. Eu mesma é que terei de esforçar-me para ser boa.

Sua mente iluminou-se com esse pensamento. Isso é que queria dizer ser livre. Quer dizer ser bom. “Deus nosso Pai, criador da Liberdade...” As leis naturais e as leis divinas nos garantem o direito à vida e à liberdade. Então, devemos obedecer às leis de Deus, pois só elas é que nos dão o direito de sermos livres (WILDER, 1941. pp. 68-9).

O que vemos nesses dois trechos vai além da exaltação dos valores e da crença americanas: trata-se da ideologia presente e que resgata uma época nostálgica e de ouro num momento de crise, quando as condições de figuração de tal ideologia se fazem presentes porque a História assim o dita. Wilder havia escrito a história da sua infância, anos antes, sob a forma mais resumida e completamente autobiográfica, e tentado publicá-la durante os anos 1920, explodiam as novidades do mercado e da tecnologia, e o dinheiro era farto. Em tal contexto, nostalgia seria sinônimo de coisas menores, e o passado ficaria latente. Os anos 1930 propiciaram, então, a chance de recontar aquilo em que ela acreditava, porém de modo reconstruído, estética e ideologicamente elaborados para que o leitor sorvesse aquilo como fonte não só de distração, mas de reafirmação das crenças abaladas pela crise financeira.

Nesse sentido, ideologia é a o termo que designa a importância desse material o fato de que a estrutura de sentimento da época, surgido desse contexto histórico, era fator primordial para o sucesso de livros num mercado editorial que carecia de produtos altamente consumíveis. Para os leitores, estabelecer identidade com o que liam era fundamental e, por isso, a ideologia, no sentido dado por Williams (1977) de “um sistema de crenças ilusórias — falsas idéias ou consciência — que podem ser contrastadas com a verdade ou o conhecimento científico”; e “[d]o processo geral da produção de significados e de idéias (p.55), não era acaso, e sim ingrediente fundamental na receita criada por Wilder para que seus livros fizessem sucesso e não parassem nas prateleiras. Assim, para que isso acontecesse, a ideologia realizou sua função de tornar a narrativa, já romanesca em grande parte (e, portanto, exaltada pelos feitos heróicos de suas personagens), e autobiográfica em outro tanto (e, por isso restrita à formação de personagens menos complexas e mais generalizadas), para estabelecer positivamente a identificação

entre leitor e narrativa. O sociólogo Terry Eagleton explica o processo pelo qual a ideologia opera este feito:

Um importante expediente utilizado pela ideologia para alcançar legitimidade é a universalização ou “eternalização” de si mesmas. Valores e interesses que são na verdade específicos de uma determinada época ou lugar são projetados como valores e interesses de toda a humanidade. Supõe-se que, do contrário, a natureza interesseira e setORIZADA da ideologia revelar-se-ia embaraçosamente ampla demais, o que impediria sua aceitação geral (EAGLETON, 1997. p. 60).

Desta forma, uma ideologia que interessava ao setor não só editorial, mas sobretudo governamental, vinha em um ótimo momento para restabelecer a crença numa identidade que reconstruísse uma nação alquebrada e tornasse a uni-la em torno de ideais que eram verdadeiros para muitos, mas de cuja realidade de sucesso e de independência, no sentido jeffersoniano, poucos partilhavam. A pesquisadora das obras de Wilder, Ann Romines, colabora com um excerto bem interessante do modo como esta ideologia operou nos anos 1930 na nação norte-americana:

A Depressão cortou muito fortemente as atividades que aconteciam fora do âmbito doméstico e forçou famílias a concentrar seus recursos e a encontrar conforto uns nos outros. Os índices de divórcio realmente caíram durante a Depressão, e nas revistas populares uma nova ênfase familiar de “camaradagem, compreensão mútua, afeição, simpatia, facilitação, acomodação, integração [e] cooperação” era aparente. As famílias começaram a jogar novos jogos juntas e a ouvir ao rádio ou ir ao cinema juntas. Tal como um jornal de Muncie, em Indiana, publicou, “Muitas famílias que perderam seu carro encontraram sua alma” (Mintz and Kellogg *apud* ROMINES, 1994. p. 113).

A ideologia vinha de fora e infiltrava-se pelos canais de comunicação, fosse o cinema, fosse o jornal ou o rádio, ou as conversas nas ruas, e era eficaz, como lemos acima, no que se propunha: restringir as famílias, unindo-as, positivamente, em suas

casas, isoladas, onde homens descontentes com o desemprego e mulheres que suportavam a situação em casa não pudessem juntos conversar, refletir e, quiçá, chegar às raias de uma temida revolução, uma vez que nas ruas circulavam como nunca antes haviam circulado as bandeiras vermelhas, em movimentos artísticos e sindicalistas.

Se a intenção era fazer a apologia de um espaço perfeito, em que tudo funcionava como uma máquina engrenada, num espaço utópico em que o dinheiro não era elemento essencial para a sobrevivência, e sim o esforço da labuta na terra, nada era melhor do que o mundo utópico construído por Wilder em sua série, principalmente em *Farmer Boy*. A fazenda dos Wilders era, sem favor algum, o símbolo da prosperidade e a exaltação do trabalho protestante, cujo lucro agradava ao Senhor. O narrador assim descreve o espaço externo da fazenda, onde o trabalho era executado:

O teto da alta casa pintada de vermelho estava rodeado de neve e em todos os beirais havia uma franja de grandes pingentes de gelo. A frente da casa estava escura, mas uma trilha de trenó ia até os grandes celeiros e um caminho fora aberto até a porta lateral. Nas janelas da cozinha brilhava a luz da vela. [...]

Havia três celeiros compridos e enormes em três lados do terreiro quadrado. Todos juntos, eram os melhores celeiros de toda a região. Almanzo entrou primeiro no Curral dos Cavalos. Ficava de frente para a casa e tinha trinta e cinco metros de comprimento. A fileira de baias dos cavalos ficava no meio; num dos extremos achava-se a divisão dos bezerros, e depois dela o acolhedor galinheiro; no outro extremo ficava a Casa das Carroças. Era tão grande que duas carroças e o trenó podiam ser guardados nela, restando ainda muito espaço para desatrear os cavalos. Daí os cavalos iam para suas baias, sem tornarem a sair para o frio.

O Celeiro Grande começava no extremo oeste do Curral dos Cavalos, e formava o lado oeste do pátio. No meio do Celeiro Grande, ficava o Pátio Grande. Enormes portas abriam para ele, do lado da campina, deixando entrar as carroças carregadas. De um lado ficava a gran-

de baia de feno, com quinze metros de comprimento e seis de largura, cheia de feno até o teto.

Além do Pátio Grande, havia quatorze estábulos para as vacas e os bois. Mais adiante ficava o abrigo das máquinas e, a seguir, o abrigo das ferramentas. Dobrava-se então à esquina, chegando ao Celeiro-Sul.

Nele ficavam a sala de forragem, o chiqueiro, o curral dos bezerros, depois o Pátio do Celeiro-Sul. Era o pátio de debulhar. Era ainda maior que o Pátio do Celeiro Grande e o moinho de vento ficava ali.

Além do Pátio do Celeiro-Sul, havia um abrigo para os bezerros e, depois dele, o curral das ovelhas. No Celeiro-Sul só havia isto.

Uma cerrada cerca de madeira, com três metros e meio de altura, erguia-se no lado leste da área. Os três celeiros enormes e a cerca circundavam acolhedoramente o pátio. O vento uivava e a neve batia contra eles, mas não conseguiam entrar. Por mais tempestuoso que fosse o inverno, a neve nunca se acumulava mais de meio metro no pátio abrigado (WILDER, 1933. pp.20-2).

Vista de fora, a estrutura da fazenda de Wilder era uma paliçada contra as intempéries, contra os ladrões e malfeitores e contra tudo e todos que ousassem interferir de modo não previsto na rotina de produção artesanal da fazenda. Dali os familiares saíam apenas para a escola e o culto dominical, onde (mais uma vez) o Pai, como era chamado a personagem de James Wilder, era reverenciada pelo seu status e pela fortuna que possuía e que decorria da vida na fazenda. As palavras que encontramos nas páginas finais do livro são a síntese dessa ideologia do self-made man jeffersoniano:

Um fazendeiro depende de si mesmo, e da terra e do clima. Se você for um fazendeiro, vai criar o que come, o que veste, e se manterá aquecido com a madeira que corta da floresta. Você trabalhará duro, mas o fará quando tiver vontade, e ninguém lhe dirá para ir ou vir. Você será livre e independente numa fazenda, filho (WILDER, 1933. p. 371).

Ao encerrar o volume com uma lição de liberdade e independência que, durante a Depressão, era encontrada somente no nível simbólico, Wilder corrobora para o propósito de Roosevelt de reconstruir o modelo de nação estável, mas não porque acreditasse nisso — na verdade, ela era particularmente contra o governo vigente naquela época —, mas porque *ela*, enquanto pessoa *constituída* e que *usufruí*a dessa ideologia, acreditava no que dizia. Como nos explica Eagleton, pelas palavras de Althusser,

“A ideologia”, proclama Louis Althusser, “não tem exterior”. Essa dimensão global abrange tanto o espaço quanto o tempo.

Uma ideologia reluta em acreditar que um dia nasceu, pois isso seria o mesmo que reconhecer que pode morrer. [...] a presença de duas ideologias também constitui estorvo para ela, uma vez que define suas fronteiras finitas, delimitando assim seu domínio. Ver uma ideologia de fora é reconhecer seus limites; mas de dentro as fronteiras desaparecem no infinito, deixando a ideologia curvada sobre si mesma, como o espaço cósmico (EAGLETON, 1997. p. 61).

Para Wilder, assim como para seus leitores, o que escreve não é proposital no sentido de declarada defesa política. Podemos considerar que assim pudesse ser para sua filha, com quem discutia sobre o que escrevia, mas não para ela, e tampouco para seus leitores. Inserida que estava dentro dessas condições que lhe permitiram produzir tal material, aquilo em que ela acreditava era, de certo modo, muito mais ingênuo, limitado por sua formação e por seu contexto:

Eu tinha visto e vivido tudo aquilo — todas as sucessivas fases da fronteira, primeiro com o homem de fronteira, e então com o pioneiro, e depois com os fazendeiros, e as cidades. Então, eu entendi que, na minha própria vida, eu tinha representado todo um período da História Americana. Que a fronteira tinha ido embora e que as concessões rurais tinham tomado seu lugar... Eu queria que as crianças de hoje entendessem mais sobre

o início das coisas, que soubessem do que é feita a América que eles conhecem hoje ("Discurso da Feira do Livro" 217 *apud* ERISMAN, 1993, p. 127).

A declaração de Wilder explica que a ideologia americana da predestinação ao sucesso, do isolamento utópico e da independência já estava desistoricizada e arraigada nela mesma, antes que o estivesse em sua narrativa. Esta é senão o produto daquilo em que acreditava. Pensamos, entretanto, que as "escolhas" são ilusórias, porquanto o indivíduo advém de um contexto que não cabe a ele escolher ou determinar como ou se muda. A consciência torna-se, portanto, falta, assim como a escolha de acreditar ou não nessa crença, porque ela é a única "escolha" que lhes vem aos olhos. Ela pode até parecer autônoma, mas é senão o escape de uma forma de repressão causada pelo contexto da Depressão, como vimos, e é isso o que pode ter contribuído de forma considerável para o apagamento dos episódios difíceis e infelizes da história real da vida de Wilder, como a morte do irmão ou o fato de ter trabalhado como atendente de hotel quando ainda era uma criança. Mesmo assim, não deixa de ser, como dissemos, eternalizante, generalizante, e certamente eficaz no propósito de reafirmar uma nação sem deixar de controlá-la e de moldá-la de acordo com os interesses da classe dominante.

CONCLUSÃO

A coleção *Little House Books*, originalmente publicada entre os anos de 1932 e 1943, cumpriu o propósito da autora de reafirmar uma série de crenças e de valores, bem como de um caráter de resistência, que estão presentes na sociedade norte-americana desde seu início e que vem sendo reafirmadas a cada momento de abalo que ela sofre. Assim foi durante os anos da Depressão. Assim foi durante os anos da Guerra Fria, como lemos em nossa pesquisa.

Não se trata, porém, de uma literatura infantil inconseqüente ou de pura fantasia, no sentido redutor ou limitante que se costuma atribuir à literatura do gênero. Trata-se, na verdade, de um poderoso instrumento de formação social e política, que acaba por [re]definir a estrutura da sociedade.

Embora se trate de um tempo nostálgico e de um espaço utópico, a literatura de Wilder — certamente escapista, numa época em que a crise assolava a vida de todos — encontra suas condições de produção justamente a partir dessas fissuras, e vem para atar as pontas que pendem incertas na realidade, propondo que a partir da trama da sua estrutura literária híbrida o leitor consiga reconstruir sua realidade. Como nos explica Rosemary Jackson, “O fantástico é uma compensação que o homem fornece a si mesmo, no nível da imaginação [*l’imaginaire*], para aquilo que ele perdeu no nível da fé” (JACKSON, 1983: 18). Ora, a sociedade que primeiro se deparou com esta série de narrativas consumiu-a vorazmente, num mercado insipiente para tudo mais que não os “alimentasse”. Do mesmo modo, ainda que não tenhamos realizado uma pesquisa dessa natureza, cremos que seja muito provável que o índice de consumo dos *Little House Books*, hoje esquecida por muitos, tenha voltado a se elevar após os atentados de 11 de setembro de 2001. Porque, ainda que seja a falsa consciência que estabeleça o forte vínculo de identidade entre obra e leitor, ela é mais duradoura do que Wilder pôde viver para testemunhar.

REFERÊNCIAS:

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Boitempo/ UNESP, 1997.

ERISMAN, Fred. “Farmer Boy: the ‘forgotten’ little House book”. In: *Western American Literature*. Logan, UT (WAL), 1993 Aug, 28:2, pp. 123-30.

FRASER, Caroline. "The Prairie Queen". In: *The New York Review of Books*. Palm Coast, FL (NYRB), 1994 Dec 22, 41:21, pp. 38-45.

FRYE, Northrop. *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press, 1957. 393 p.

HOLTZ, William. "Closing the Circle: the American Optimism of Laura Ingalls Wilder". IN: *Great Plains Quarterly*. Lincoln, NE (GPQ): 1984 Spring, 4:2, pp. 79-90.

JACKSON, Rosemary Jackson. *Fantasy: the Literature of Subversion*. London, New York: Methuen, 1981. vii. 211p.

LIMONCIC, Flávio. *Os inventores do New Deal. Estado e sindicato nos Estados Unidos dos anos 1930*. Rio de Janeiro: mimeo (tese de doutoramento), 2003.

MILLER, John. *Laura Ingalls Wilder's Little Town: Where History and Literature Meet*. Lawrence: UP of Kansas, 1994. xii. 208p.

ROMINES, Ann. *Little House Books: Gender, Culture, and Laura Ingalls Wilder*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press, 1994. 287 p.

SCHLESINGER Jr., Arthur. *The Coming of New Deal*. Boston: Houghton Mifflin Company (The Age of Roosevelt), 1958.

WEINSTEIN, Michael. *Ambiguous Legacy: the Left in American Politics*. New York: View Point, 1975.

STEVICK, Philip. *The Theory of the Novel*. New York? Free Press, 1967. vii. 440 p.

WILDER, Laura Ingalls [1933] and WILLIAMS, Garth [illust. 1953]. *Farmer Boy*. New York: HarperCollins Publishers, 1994. 372p.

_____ [1941]_____ [illust. 1953]. *Little Town on the Prairie*. New York: HarperCollins Publishers, 1994. 307p.

WILLIAMS, Raymond. "Ideology". In: *Marxism and Ideology*. Oxford: Oxford University Press, 1977. pp. 55-71.

ENTRE SÓTÃOS, RUAS E REIS: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTO-JUVENIL DE RICARDO AZEVEDO

Penha Lucilda de Souza Silvestre

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade.

Ricardo Azevedo, 2003

Conforme estudos realizados pela crítica literária sobre a literatura infanto-juvenil brasileira, demonstram que, depois de Monteiro Lobato, somente na década de setenta, algumas obras voltaram-se para as raízes lobatianas, textos com uma linguagem inovadora, poética ao abordar os problemas do homem moderno. Assim, em 1980, Ricardo Azevedo, escritor e ilustrador, iniciou sua trajetória voltado para um público diverso, sobretudo infanto-juvenil. Nesse sentido, propomos a leitura dos títulos *Um homem no sótão* (1982), *Nossa rua tem um problema* (1986), *O rei das pulgas* (1990) e *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas* (1998) por configurarem narrativas emancipadoras.

Ricardo Azevedo escreveu, ilustrou e organizou mais de cem livros por várias editoras, publicou ensaios e concedeu diversas entrevistas para revistas literárias, contando com uma produção significativa do ponto de vista quantitativo, ganhou prêmios literários importantes e foi traduzido para diversas línguas. O conjunto de sua obra abrange um grande número de títulos que incluem narrativas em prosa e em verso, que chegam ao mercado livreiro em constantes edições. O escritor realiza incessantes pesquisas sobre o folclore que

resultam em várias antologias sobre a cultura popular. A partir da intensa produção literária, interessamo-nos pelo trabalho que vem realizando. Para tanto, realizamos uma crítica integradora, ao abordarmos os aspectos estruturais e temático-formais ligados à narrativa, como também o seu efeito, na concepção de Wolfgang Iser e sua recepção, sob a ótica de Hans Robert Jauss.

A literatura, de modo geral, é a arte que rompe com o tempo e cumpre um papel peculiar ao representar a realidade a partir da construção subjetiva do personagem que participa do evento ficcional, tal como a presença do leitor. Assim, dentre as diversas produções artísticas contemporâneas, atemo-nos à literatura infanto-juvenil. Notamos que o estudo de narrativas nacionais tem encontrado espaço significativo nos ambientes acadêmicos, tal como no mercado livresco perceptível pelo número crescente de livros e novos escritores, como também premiações e organizações preocupadas com a qualidade do texto literário.

Constatamos a superação à tradição pedagogizante ligada ao gênero em questão, porém há a necessidade de analisarmos, cuidadosamente, textos comprometidos com uma literatura de qualidade, visto pelo número crescente que chegam as livrarias. Nesse sentido, apropriamo-nos de um *corpus* limitado da produção de Ricardo Azevedo, a fim de observarmos como se dá a construção do narrador liberal nos textos citados do escritor em questão.

Desse modo, chamamos atenção para a importância de desvelar os elementos constitutivos das narrativas, sobretudo no que se refere à organização do narrador, pois são como fios que se entrecruzam e geram sentidos. Segundo Iser (1996), o texto narrativo apresenta algumas perspectivas importantes, como a do narrador, dos personagens, do enredo e do leitor ficcional. Constatamos que, nos textos de Azevedo, esses pontos perspectivísticos se entrelaçam e oferecem através dos pontos de

vista presentes neles, a elaboração de diferentes visões. Então, a participação efetiva do leitor nesse processo comunicativo forma a constituição do sentido e os elementos de indeterminação revelam condições favoráveis para a realização da comunicação, sobretudo, quando o leitor experimenta outro universo apresentado no texto literário.

O texto *Um homem no sótão* (1982) narra a história de um autor de contos para crianças que morava num sótão, na rua da Consolação, e que, raras vezes, saía de casa. Um dia, tentando escrever a história “Aventuras de três patinhos na floresta”, inesperadamente, aparece uma raposa muito nervosa, inconformada com o rumo da história, reclamando de sua eterna vilania. Afinal, era carnívora, o que justificava a sua atitude: comer os patinhos da história. Estes, por sua vez, também saem da cabeça do autor e o alertam de que sempre caçaram minhocas, peixes e besouros. Em seguida, numa noite de lua cheia, depois que o escritor se recuperara do susto, teve a idéia de escrever “A linda princesa do castelo”. E assim, sucessivamente, outros personagens saem de sua cabeça e contestam suas histórias como o sapo, a princesa, os anõezinhos e a bruxa.

O autor de contos procurou um médico, tirou férias e, ao retornar, começou a escrever uma história bem diferente, mas a confusão repetiu-se. O escritor adoeceu, trancou-se dentro de casa e deixou de viver. Passado um longo tempo, ao ver um passarinho ciscando em cima do armário, perguntou qual era a história, abriu a janela, espantou a passarada e percebeu que a vida continuava. Então, retornam a vida e a vontade de escrever história de gente como ele, escrever coisas de seu tempo. Finalmente, começa a escrever *Um homem no sótão*. O texto é organizado em cinco capítulos numerados e não titulados e, na abertura de cada um, há uma vinheta representativa. A estrutura da obra, aparentemente, é

linear. Mas essa linearidade é relativizada pelas diversas histórias encaixadas e caracteriza-se pela metaficção. A página de abertura do texto, por exemplo, corresponde ao número cinquenta e sete e a última, ao número um. O final da história é aberto.

Em *Um homem no sótão*, a criação narrativa fala sobre si mesma. O escritor personagem revela ao leitor o processo de inventar histórias. Nessa obra, a metaficção é uma das características predominantes: “Era uma vez um autor de contos para crianças que passava o tempo inteirinho, inclusive sábados, domingos e feriados, escrevendo histórias para crianças” (AZEVEDO, 2001, p.57). No decorrer da narrativa, o narrador relata o fazer literário. Além desse aspecto, o texto trata também da angústia espiritual, das impressões emocionais e sentimentais, dos conflitos interiores e, com veemência, relativiza pontos de vista.

O texto intitulado *Nossa rua tem um problema* (1986) conta a história de Zuza e de Clarabel. Ambos escrevem um diário e relatam fatos ocorridos na rua em que moram. O texto organiza-se através de dois narradores: Clarabel e Zuza, e cada qual começa em uma das capas do livro, isto é, não há contracapa, cada capa mostra o início de uma versão diferente dos fatos da narrativa. As divergências e o modo de ser dos dois personagens, ao invés de distanciá-los, aproximam-nos, visto que, no final, eles passam a fazer parte da mesma turma de amigos e trocam seus diários. Essa troca é percebida através da ilustração no meio do livro, no qual se dá o fim da história. No que se refere à temática central, observamos o relacionamento e a interação entre as crianças que registram fatos ocorridos na rua em que moram e que, de alguma forma, acabam por transformar os respectivos modos de vida dos personagens, principalmente, o modo que cada um vê o outro.

A obra *O rei das pulgas* (1990) narra a história de um mendigo escritor, o Marinheiro Rasgado, que vivia experiências

surpreendentes. Ele morava havia muito tempo em uma praça, era amigo de toda a vizinhança, sobretudo, das crianças. Entretanto, o senhor Otto, também morador do mesmo bairro, sentia-se incomodado pela presença do mendigo, culpando-o pela infestação de pulgas na igreja, na praça, nas casas e no Cine Bijou, por isso tentava, de todas as maneiras, expulsá-lo daquele lugar, resultando em constantes e frustradas reuniões na comunidade local. Todavia, os demais moradores não tinham a mesma opinião de seu Otto, ou seja, para eles, o mendigo era uma pessoa limpa e amigável.

Paralela a essa situação, as crianças elaboram um plano para unirem Sicupira, uma espécie de cachorro selvagem brasileiro, nadador e caçador de pacas que pertencia ao mendigo, e Diana, a cachorra de puro-sangue de seu Otto. Quando seu Otto descobre tal façanha, simplesmente, fica enfurecido. As crianças, assustadas, relatam ao Marinheiro o plano executado. O mendigo, ao contrário de seu Otto, ficou muito feliz e tentou conversar com o dono da cachorra. Dona Úrsula, esposa de seu Otto, intromete na discussão e acaba por expulsar o marido de casa, além de cuidar dos filhotes de Diana. No final, as crianças e o mendigo vão à Doceria Holandesa, onde o: “Marinheiro pagou sonho para todo mundo. Daqueles redondos com açúcar em volta e assim de creme dentro” (AZEVEDO, 1990, p. 45).

O rei das pulgas compõe-se de treze capítulos curtos, numerados e não titulados. Apresenta uma organização narrativa linear, porém a linearidade é relativizada. Os acontecimentos são apresentados ao leitor em ordem cronológica. Entretanto, há interrupções repentinas, pois o narrador cede a voz para o mendigo, visto que ele é um escritor. Isso provoca uma certa fragmentariedade no texto. O mendigo escreve sobre raças de cães e os textos são encaixados no interior da narrativa. Apesar de o texto apresentar caráter de informação científica e enciclopédica, contradiz esta

tipologia pelas marcas pessoais do autor: “Dá gosto de ver um chihuahua dizendo ‘Chega’ e lutando para mudar a vida, mas isso leva tempo” (AZEVEDO, 1990, p.27, grifo do autor). Nos encaixes posteriores, são apresentados os seguintes textos: “A milagrosa arte das pulgas” e “A arte milagrosa das pulgas”.

O tema do texto é marcado pelas relações pessoais e as suas diferenças, o relacionamento entre as pessoas, as impressões sociais e afetivas. O mendigo, metaforicamente, registra essas impressões:

Vivendo afastadas, as raças caninas não se conheciam direito. Umas achavam as outras meio estranhas. Outras achavam umas meio esquisitas. Essa ignorância levou à desconfiança. A desconfiança ao desprezo, e este ao ódio e ao medo. São conhecidas na História Universal Canina as guerras entre cães, páginas sangrentas de uma história que podia ser outra. (AZEVEDO, 1990, p. 39)

A reunião e a vitória das pulgas lembram-nos da conquista pela democracia brasileira e da liberdade de ser na sociedade. Além disso, o texto aborda a hipocrisia humana, as semelhanças e diferenças entre sujeitos e enfatiza que nenhum ser é igual ao outro:

A única semelhança entre os vira-latas é que todos são diferentes uns dos outros. Cada um tem sua beleza própria, seu tamanho, seu cheiro, sua cor, seu pêlo, seu jeito de ser, ver, latir e sentir as coisas. As últimas pesquisas e profecias dizem que até o final, ou no mais tardar, até meados do século que vem, só haverá vira-latas no planeta Terra. Essa revolução de hábitos e costumes foi um passo precioso na direção de um futuro melhor e cheio de paz para toda espécie canina e aconteceu graças à arte milagrosa desses pequenos, tímidos, humildes e delicados seres que atendem pelo nome de pulgas. (AZEVEDO, 1990, p.40)

A peculiaridade individual é uma questão fundamental presente no campo das idéias, uma vez que o mendigo procura ressaltar a subjetividade da alma humana, a ambiguidade que permeia o homem enquanto ser social e espiritual. O Marinheiro rompe com situações

mecânicas por não viver ordens preestabelecidas e institucionalizadas pelo grupo de poder, daí o relativismo e os diferentes pontos de vista.

O mendigo acrescenta que:

Homens e mulheres pulguentas, em geral, são pessoas que não acreditam no futuro nem na natureza e passam a vida resmungando de tudo. Se uma pessoa não fez nada e ainda por cima gosta de cães e, de repente, descobre uma pulga atrás da orelha, não precisa se preocupar. Há casos em que o cachorro envia pulgas de estimação para fazer cafuné e outros carinhos. É um sinal de amizade que deve ser recebido com orgulho e alegria. (AZEVEDO, 1990, p. 32)

Nesse sentido, as inquietações provocam mudanças no relacionamento entre as pessoas, mas estas precisam desprender-se de preconceitos diversos sobre o outro.

Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas (1998) conta a história de seis amigos que estão sentados na calçada, no final da tarde, quando surge do outro lado da rua, no portão de uma casa, uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas. Não a conhecem e cada um imagina quem ela poderia ser. Um dos meninos diz que ela é uma escritora de histórias infantis, imagina “um montão de aventuras, contos de fadas, reis, gigantes, amores e piratas, que acabaram virando livros” (1998).

Outro diz que é uma feiticeira que lê livros de magia e tem objetos variados para fazer feitiços e seu companheiro, provavelmente, é um vampiro. Em seguida, outro comenta que a velhinha sempre foi uma dona de casa, casada há anos com um velhinho de nariz torto. Para outro, a velhinha é professora de ginástica e “deve ser formada e diplomada em educação física” (AZEVEDO, 1998), casada com um atleta. Outro menino diz que a velhinha é viúva e solitária. Outra opinião sugere que a velhinha é artista de teatro dessas “que sobem no palco e se transformam completamente” (AZEVEDO, 1998).

A narrativa apresenta várias histórias dentro de uma história maior, enfocando e desdobrando as várias possibilidades e hipóteses de construção da identidade da velhinha. As opiniões veiculadas pelos meninos desfilam sucessivamente num espaço comum, no qual narram e descrevem fatos passados e presentes da vida da velhinha. A independência dos episódios imaginados por eles reforça a arquitetura fragmentária da obra, pois não existe uma transição entre as sugestões enunciadas. Conforme Maria Alice Faria, no texto intitulado "A questão da literatura infanto-juvenil": "o autor não nos dá uma história propriamente dita, mas estimula o leitor a apreciar várias histórias a partir de um único ponto e por fim dar a sua versão" (FARIA, 1999, p. 99) . A história está organizada em dois planos: no primeiro, a reunião de um grupo de amigos que estão conversando, sentados na calçada. Em outro plano, a criação de diversas histórias imaginadas pelos meninos.

Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas branca aborda a questão da identidade e os diferentes pontos de vista. E a partir da construção imaginada pelos personagens, outros temas se destacam, como: a invenção de histórias, a música, a saudade, a imaginação, a fantasia, a rotina, a dança, a relação familiar, a relatividade das coisas.

Passemos, então, a leitura dos textos.

UMA POSSÍVEL LEITURA

[...] é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação.

Ricardo Azevedo, 2004

O narrador de *Um homem no sótão* usa a 3ª pessoa do discurso para narrar. Ele demonstra ter conhecimento de toda a

história. Embora não participe do conflito dramático nem da história narrada, apresenta voz tão próxima às vozes do interior da narrativa que, muitas vezes, parece que vive o episódio com elas. Desse modo, considerando o papel essencial que tem na obra literária, o narrador estrutura o texto discursivo e atua como mediador no ato de produção da narrativa, definindo-se como heterodiegético. Está fora da história que conta, mas conhece tudo sobre o personagem protagonista e sobre os secundários, portanto é onisciente e coloca-se numa posição de transcendência: “Foi numa sexta-feira, mês de agosto. Fazia um frio de rachar. O autor passara a noite tentando inventar uma história nova, e nada! Estava sem um pinga de inspiração” (AZEVEDO, 2002, p. 56).

Nesse sentido, a focalização corresponde à visão do narrador onisciente que faz uso de sua capacidade de conhecimento praticamente ilimitada. Por meio do discurso direto e do indireto-livre, o narrador faz com que as cenas sejam focalizadas sob a ótica dos personagens. Às vezes, sua voz se confunde com a do personagem protagonista, estabelecendo-se, assim, estreita sintonia com a estrutura fragmentária do texto: “Sentado em sua poltrona enorme, passava horas pensando e meditando. Lembrava dos patinhos, da raposa, da discussão em que se metera, dos patinhos defendendo logo quem e da raposa fazendo o que fez” (AZEVEDO, 2002, p.6).

Os ângulos de visão parcial vão se justapondo ao longo da história através do narrador, que ora parece assumir o ponto de vista do personagem, manifestando-se como intruso, registrando posições ideológicas, ora abre espaço para o escritor de contos. Assim, vão se acumulando flagrantes, aparentemente desconexos que registram o cotidiano dramático do escritor em plena atuação na construção de uma obra literária: “Lá dentro, no fundo, profundo do coração,

continuava cheio de dúvidas. [...] Não conseguia se conformar com o sapo virando príncipe desencantado” (AZEVEDO, 2002, p. 6).

O narrador deixa a impressão de que dialoga com o escritor como se fosse a sua consciência. Um exemplo dessa situação acontece quando o escritor vai ao médico devido às perturbações provocadas pelos personagens que saíam de sua cabeça:

- O senhor está é precisando de umas boas férias. Agora, com licença, até logo e passar bem - disse, sumindo sem se despedir.

Mas claro! Há quanto tempo o pobre escritor não tirava férias?

- Deixa eu ver – calculou ele, contando nos dedos. – Puxa! Sete anos e lá vai pancada! (AZEVEDO, 2002, p.34)

Os discursos diretos são seguidos por verbos *dicendi* e anunciam mudança de nível discursivo. Também são assinalados por indicadores grafêmicos adequados: o uso de dois pontos e travessão. Há várias ocorrências do discurso direto, no qual os personagens manifestam o seu ponto de vista em relação aos fatos que os circundam. Além desse recurso, percebemos a aproximação do monólogo interior, uma das técnicas utilizadas pelos escritores contemporâneos, a fim de representar implicações psicológicas dos personagens. Todavia, há ocorrências que provocam o afastamento da forma convencional. Além de descrever o tempo interior, que também é uma estratégia de relato de fala:

la fazer uma história diferente de tudo o que fizera antes. As personagens seriam uma bruxa e alguns anões, mas, aí estava a grande diferença: tanto a bruxa como os anõezinhos iam se dar bem, ser amigos e viver às mil maravilhas. Seu plano, em resumo, era escrever uma história sem bandidos nem mocinhos. “Chega de confusão!”, pensou o escritor com um brilho esperto nos olhos. (AZEVEDO, 2002, p.22, grifo do autor).

Se não fosse a presença do pronome possessivo *seu* na 3ª pessoa, em vez de “meu”, seria um monólogo. O narrador e o personagem se fundem numa espécie de interlocutor híbrido, então, a presença do discurso indireto livre: “Vestiu a camisa, penteou o cabelo, passou perfume, saiu, mas, quando chegou na praia... cadê a moça bonita? Tinha ido embora. Que azar!” (AZEVEDO, 2002, p.33). Ou então: “Escreveu, escreveu, escreveu, durante longo tempo, sem ser incomodado. Que bom fazer aquilo que a gente gosta sem ninguém para atrapalhar!” (AZEVEDO, 2002, p. 22). Vale assinalarmos que o discurso indireto livre pode-se fazer ouvir, na voz de quem conta, os ecos de outra voz. Há uma mistura de vozes, resultado de uma associação do discurso direto e do discurso indireto, os quais permitem ao leitor visualizar as condições intrínsecas do personagem. Isso porque o narrador não utiliza apenas a sua voz como canal de informação, mas abre espaço para outras vozes, especialmente, das histórias encaixadas.

O texto *Nossa rua tem um problema* (2002) cuja história apresenta, aparentemente, duas perspectivas opostas, abrem lacunas e contribuem para a participação do leitor no mundo ficcional. Ele se depara com visões diferentes de um objeto comum. Assim, “a modificação das posições, provocada pela mudança das perspectivas, não se perde; ao contrário, a multiplicidade das interpretações se potencializa” (ISER, 1996, p.185, v1). Cada perspectiva revela um aspecto que dá oportunidade ao leitor de construir seu próprio ponto de vista.

Há dois narradores protagonistas: Clarabel e Zuza, ambos da mesma faixa etária. Cada um conta fatos que acontecem na rua em que moram. A menina pontua seus julgamentos a partir daquilo que o pai e a mãe pensam dos meninos. Portanto, ela traduz a imagem dos garotos sustentada pela opinião dos adultos. Já Zuza apresenta como problema da rua o menino Chico, diz ele: “Nossa rua tem um

problema. É o Chico. O pai dele é daqueles que não deixam ninguém botar o nariz pra fora de casa. Jogar bola na rua? Não pode" (AZEVEDO, 2002, p. 3).

Clarabel vê o grupo de Zuza como um bando de meninos mal educados *que dizem palavrão*, sem responsabilidade e que não fazem lição de casa. Zuza vê a família da menina constituída de pessoas preocupadas com a aparência, pois saem de *casa penteados, perfumosos* impressionando a vizinhança. Assim, a organização da narrativa está estruturada a partir de dois focos, e concebe o leitor não como mero decodificador, mas sim como um ponto de intersecção entre os personagens, pois cada qual levanta um ponto de vista diferente.

O modo de narrar dos dois personagens é fortemente marcado por características subjetivas e emocionais. Eles narram o que vêem, observam e sentem, os fatos passam pelo filtro das suas emoções e das percepções. Os protagonistas revelam a posição de cada um em relação ao contexto social em que estão inseridos e à maneira como captam os acontecimentos no mundo narrado. No entanto, não há transferência direta do conteúdo do texto para o leitor. Há um jogo de perspectiva que se movimenta continuamente e, conforme Iser (1996) inclui o leitor nesse jogo.

No que se refere a *O rei das pulgas* apresenta vozes diferentes que se intercalam no decorrer da narrativa: narrador observador e apresentação dramática, o discurso pertence a diversas vozes, ou seja, das crianças e de outros personagens que vivem no mundo narrado. Observemos um trecho do capítulo quatro, intitulado "Afgans": "Os afgans formam uma raça de cachorros muito distintos. Altos, magros e elegantes, possuem um olhar frio e impenetrável" (AZEVEDO, 1990, p. 14). Nesse fragmento, é a voz do escritor, ou seja, a voz do mendigo. Já no capítulo cinco, o narrador observador é quem relata: "Seu Otto. Seu Otto Rittler. Professor particular de

aritmética e ginástica rítmica” (AZEVEDO,1990, p.15). O texto é construído pela pluralidade de vozes e há uma oscilação e um jogo perspectivístico das vozes na narrativa. A intercalação de diferentes narradores estimula a atividade de formação de representações no leitor.

Podemos reconhecer que a voz narrativa está fora dos eventos que narra, ou seja, o narrador não participa das situações vividas pelos personagens. O narrador é onisciente, e podemos perceber a proximidade dele junto ao mendigo, e também das crianças:

As crianças encontraram o Marinheiro. Contaram que tinha levado várias vezes o Sicupira para se encontrar com Diana. Tudo sem seu Otto saber. Disseram que a Diana estava esperando um filho.

Os olhos do mendigo marejaram. Pegou o Sicupira. Beijou. (AZEVEDO, 1990, p.35)

O narrador, constantemente, cede a voz aos personagens, inclusive, no primeiro capítulo, ocorre apenas o discurso direto:

- O Sicupira apaixonado pela Diana?

- Não viu a cara dele outro dia?

[...]

- Coitados!

- A gente podia fazer alguma coisa.

- Tá louco! Se ele souber vai dar o maior bode!

- A gente precisa fazer alguma coisa... (AZEVEDO, 1990, p. 7)

A citação dos personagens é literal, próxima a linguagem teatral, como não há mediação do narrador, elas revelam-se diretamente ao leitor. Desse modo, suas peculiaridades são construídas na relação entre texto e leitor. Como vimos, as falas restringem a um diálogo rápido, mas que exteriorizam a

particularidade de cada um deles, desdobrando-as em vozes que se alternam, e direcionam a reflexão da condição de vida do mendigo. As crianças procuram compreender a vida, às vezes, aliam-se as opiniões dos adultos:

- E os bundos?
- Quase fiquei roxa de tanto rir!
- Falei com meu avô. Ele achou gozado. A gente viu na enciclopédia. É verdade pura.
- Minha mãe acha melhor a gente não andar mais com o Marinheiro.
- Meu pai também.
- Ele é tão legal!
- Só por causa daquela meia de jogar futebol cheia de coisa dentro que ele usa enfiada na cabeça? [...]
- Agora... vai ser mentiroso assim lá longe!
- Ninguém tem certeza. (AZEVEDO, 1990, p.11)

Neste fragmento, também podemos observar a ausência do narrador, e as várias vozes que se manifestam na busca de compreender o Marinheiro. De um lado, percebemos a influência dos familiares nas falas das crianças; outras, indiferentes às observações dos adultos. O narrador não bloqueia o pensamento infantil, pois as crianças possuem livre arbítrio para tomarem suas decisões. Por outro lado, o adulto autoritário é alvo de ironia e comicidade, como no caso, de seu Otto. Assim, o narrador alia-se ao mendigo e aos infantes, visto que ele faz questão em manifestar-se, principalmente, quando as crianças estavam totalmente envolvidas com as histórias do Marinheiro. Vejamos a passagem em que o mendigo contava uma de suas aventuras acontecidas na África:

- Quê?

- Sim! É chocante. Eu sei. Vocês são crianças. Desculpem. Vou dizer mesmo assim.: estava prisioneiro dos bundos, uns canibais malditos que vivem em Angola, e o que é pior, eles estavam justamente se preparando para me comer!

Uma ambulância passou a toda pela praça tocando sirene.

- Tive medo. Tremi feito vara verde. Aquela água esquentando cada vez mais. Veio um cheirinho gostoso de carne assada. Era a minha própria carne! Quem leu I – Juca Pirama?

- Juca o quê? (AZEVEDO, 1990, p. 22)

O narrador acrescenta detalhes para enfatizar fatos que aconteciam ao redor do grupo: “Uma ambulância passou a toda pela praça tocando sirene.”(AZEVEDO, 1990, p. 22). Os fatos que aconteciam ao redor do grupo eram indiferentes, nada tirava a atenção das crianças: o Marinheiro era um contador de histórias e contagiava seus ouvintes. Em determinados momentos, o narrador manipula os eventos, em outros, afasta-se completamente, permitindo ao leitor que compartilhe como espectador da relação entre crianças e mendigo, e que se adentre naquela praça e alcance uma interpretação dos fatos que acontecem. Sabemos, qual é a perspectiva do narrador, mas a do leitor, pode ser unicamente dele, devido as lacunas presentes no texto.

No último parágrafo do texto em questão, há o registro da grande vitória: o Marinheiro Rasgado e as crianças dirigem-se à doceria: “Foram para a Doceria Holandesa. O Marinheiro pagou sonho para todo mundo. Daqueles redondos com açúcar em volta e assim de creme dentro” (AZEVEDO, 1990, p. 45). O narrador enuncia os fatos e as palavras traduzem não o mero sabor de um doce, mas sonhos que poderiam se vividos. Como pudemos perceber, as

crianças não aceitam os padrões impostos a partir da visão dos adultos, ao contrário, constroem seu mundo pessoal, livre da interferência maniqueísta dos mesmos. Além do mais, elas tinham modelos diversos de comportamento e atitudes e coube-lhes fazer suas opções. O Marinheiro, por sua vez, recebia as crianças e correspondia-lhes carinhosamente, espontaneamente, sem implicações ou alguma exigência, apenas partilhava parte de seus sonhos.

O narrador de *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas* usa a 3ª pessoa do discurso para narrar. O texto apresenta uma série de perspectivas, como a do narrador observador e dos personagens que protagonizam a velhinha. Essas perspectivas se entrelaçam e cabe ao leitor a atualização da história a partir de sua imaginação. Ele demonstra ter conhecimento da história, introduz e estrutura o texto discursivo, não participa do conflito dramático, mas atua como mediador no ato de produção da narrativa, definindo-se como heterodiegético, isto é, a voz narrativa está fora dos eventos que narra:

Seis amigos estão sentados na calçada. A tarde vai chegando ao fim. No portão de uma casa, do outro lado da rua, aparece uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas. Os amigos começam a conversar. Cada um diz o que pensa. Surgem seis opiniões diferentes a respeito da mesma vizinha. (AZEVEDO, 1998)

Em seguida, cada opinião é apresentada uma após a outra, sem interrupção ou alguma observação do narrador, que se afasta da história, cedendo lugar aos meninos, dando-lhes a voz, portanto, privilegiando o falar das crianças. Desse modo, dispensa o restante da narrativa para que elas relatem e expressem suas suposições, alterando a posição da focalização da narrativa. Essa mudança de perspectiva não é prejudicial, ao contrário, provoca a multiplicidade e

a potencialização de interpretações. Por conseguinte, cada amigo conta, ou melhor, cria a imagem da velhinha a partir de seus respectivos pontos de vista: uma escritora, uma feiticeira disfarçada, uma dona de casa, uma professora de ginástica, uma viúva ou uma artista de teatro.

Como percebemos, as seis opiniões apresentam, inicialmente, a locução *pra mim* e, em seguida, as imaginações são relatadas sob a ótica de cada um dos garotos, revelando suas suposições, permitindo possíveis construções da imagem da velhinha, totalmente diversas. Desse modo, há uma mudança na focalização: *Pra mim*, ou seja, o texto passa a ser narrado em primeira pessoa. De acordo com Iser: "Cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras" (ISER, 1996, p.179).

As seis opiniões articuladas organizam um quadro variado e as diversas perspectivas marcam um ponto em comum. Todavia, a identidade, tanto dos meninos como da velhinha, não é dada explicitamente, mas imaginada. Ela se atualiza, portanto, nos "atos da imaginação" do leitor. Segundo Iser, "é nesse ponto que o papel do leitor, delineado só na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo" (ISER, 1999, p.75). Assim, reconhecemos a função emancipatória do texto literário, pois estabelece uma situação comunicativa com o leitor infantil, instigando-o a realizar outras construções da imagem da velhinha.

Nesse sentido, Jauss comenta que a compreensão estética leva o leitor a uma mudança de expectativas em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. Tanto para Iser como para Jauss, o leitor é o elemento responsável pelo ato da leitura, porque ativa e alarga os significados do texto. Se há um alargamento de expectativa, por conseguinte, há a emancipação do leitor. De acordo com Iser, a Estética da Recepção:

[...] sempre lida com leitores reais, concretos, por assim dizer, leitores cujas reações testemunham experiências historicamente condicionadas das obras literárias. Uma teoria do efeito estético se funda no texto, ao passo que uma estética da recepção é derivada de uma história dos juízos de leitores reais. (ISER, 1999, p.21)

O leitor proposto nessa concepção é real, mas vale assinalar que a recepção do texto literário não é uniforme para toda leitura realizada por diferentes receptores. O resultado da interação entre o texto e o leitor depende da experiência de leituras prévias, do conhecimento de tipologias textuais e de estratégias de leitura.

Por fim, observamos que desfilam nos textos de Ricardo Azevedo narradores que podem exercer influência, maior ou menor, na atuação dos personagens e do leitor. Há narradores que omitem informações, examinam reações dos personagens, identificam-se com a visão do protagonista ou opõem-se a eles, compartilham com o espectador ou relatam fatos de forma que o espectador teça uma interpretação própria, sem a intervenção dos comentários do narrador. Esse processo de organização da narrativa desfaz a perspectiva unívoca do texto e resulta numa construção plurissignificativa.

Assim, o leitor assegura o seu lugar no mundo ficcional criado pelo escritor, pois sua participação ocorre naturalmente em decorrência da organização estrutural e lingüística, porque há lacunas que instigam a sua presença na formulação de sentidos da história relatada. O modo como as narrativas são organizadas permitem-lhe estabelecer a interação comunicativa com a situação ficcional, constituindo-se na "experiência estética", resultado do processo dialógico e do caráter emancipador do texto literário. A interação entre texto e leitor permite que o receptor viva experiências alheias e, se o texto possibilita-lhe vivenciar outra realidade que não a sua,

ele pode romper com a práxis do cotidiano, experimentando uma nova visão da realidade. Em síntese, é um convite ao leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, R. *Um homem no sótão*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1982.

_____. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

_____. *O rei das pulgas*. São Paulo: Moderna, 1990.

_____. *Uma velhinha de óculos chinelos e vestido azul de bolinhas brancas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. 2 v. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

**“EXPELLI ARMUS!”
O UTÓPICO, O PÓS-UTÓPICO E A CAMBIÂNCIA
DAS IDENTIDADES EM *HARRY POTTER*, DE
J. K. ROWLING**

Marco Medeiros

INTRODUÇÃO

Em texto constante de *O arco-íris branco: ensaios de literatura e cultura* (1997), Haroldo de Campos, ao refletir sobre o panorama posterior à década de 60 do século passado, no qual a última tentativa vanguardista em nossa poesia – o Concretismo – chegava ao fim, afirma que os tempos que então se iniciavam seriam definidos com mais precisão através do conceito de **pós-utopia**. Embora suas observações se detivessem especificamente no contexto da produção poética, tal referencial teórico se ajusta também às produções em prosa da literatura contemporânea, além de permitir que se desfaçam alguns questionamentos conceituais trazidos pela noção usual de **pós-moderno**. Na acepção de Flávio Carneiro (2005), a designação pós-utopia se imporia à noção de pós-moderno por dois motivos:

Primeiro, porque evita certas ambigüidades – por exemplo, supor que se trata de um período cujo objetivo é encerrar definitivamente a modernidade, o *pós* sugerindo a ruptura radical e não, como quer Lyotard, uma redefinição de caminhos. Depois, porque aponta para a diferença principal entre o imaginário estampado na produção estética, não só a literária, da primeira metade do século (e um pouco além) daquele que, a partir pelo menos do final dos anos 60, temos vivenciado. (CARNEIRO, 2005. p.13).

Para diferenciar as pós-utopias das utopias, Campos se vale de uma expressão cunhada por Ernst Bloch na caracterização destas: o

princípio – esperança, uma espécie de “esperança programática que permite entrever no futuro a realização adiada do presente” (CAMPOS, 1997.p.265). Assim, os projetos utópicos carregam, intrinsecamente a si, algo de “missionário”, pois são construções coletivas de um grupo que, abrindo mão da singularidade individual, deseja atingir a implantação de um “mundo novo”. Já as pós-utopias substituem tal princípio pelo **princípio-realidade**, um foco no presente, produto de uma época marcada pelo estigma de perene crise, na qual qualquer valor que se deseje impor como estabelecido é imediatamente questionado.

O contemporâneo se afirma, então, como um período crítico, indagador por princípio. Conseqüentemente, a noção de **identidade** será permanentemente discutida, afinal, tempos como esses põem em xeque qualquer tentativa de definição, fazendo com que a velha pergunta “Quem sou eu?” seja revestida de possibilidades múltiplas de respostas. Mas sempre múltiplas, nunca definitivas.

Este trabalho propõe-se a discutir a problemática da representação das identidades pós-utópicas na série de livros infanto-juvenis mais bem-sucedida em vendas dos últimos tempos: *Harry Potter*, da escritora inglesa J.K. Rowling. Proporcional ao sucesso de público foi a reação da crítica acadêmica aos livros. Harold Bloom, por exemplo, um dos mais respeitados teóricos norte-americanos, em artigo ao *The Boston Globe* (24/09/2003), chama o primeiro livro da série de *dreadful* (terrível), afirmando que tal obra não levaria o leitor a buscar outras obras mais “canônicas”, como os textos de Kipling ou Lewis Carroll, além de exibir uma escrita cheia de clichês e metáforas gastas.

Particularmente, não concordo com a idéia defendida pelo crítico de que uma das características determinantes para a valorização de uma obra literária seja a capacidade de formar leitores para outros textos, embora acredite que isso aconteça com muitas

obras, incluindo aí a referida série. Também não é objetivo deste artigo oferecer uma análise estilística da escrita de Rowling. Propõe-se, então, um olhar “desarmado” – embora apoiado em teorias críticas respeitadas acerca do contemporâneo. Explica-se, assim, a primeira palavra do título desse escrito: ***Expelliarmus***. No universo de Harry Potter esse é o feitiço de desarmamento. Dito isso, passemos a analisar os romances propriamente referidos.

HARRY POTTER E OS LIVROS CAMBIANTES

Em 1997, a britânica J.K. Rowling lançou *Harry Potter e a pedra filosofal*, primeiro livro de uma série de sete, finalizada no ano passado com o lançamento de *Harry Potter and the deathly hallows*. De lá para cá, mais de trezentos e vinte milhões de exemplares foram vendidos, cinco longas-metragens campeões de bilheteria baseados nos livros foram produzidos, além de uma infinidade de produtos, publicações e material acerca das aventuras do jovem bruxo.

Os romances narram a trajetória de um órfão inglês que, aos onze anos de idade, se descobre bruxo e, junto com tal revelação, sabe também que seus pais foram mortos pelo mais terrível feiticeiro das trevas, Lord Voldemort, que misteriosamente perdeu os poderes e desapareceu ao tentar matá-lo ainda bebê. Desse embate restou uma cicatriz em forma de raio na testa do menino. Admitido na escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, Potter irá se deparar com o retorno de seu grande inimigo, além de lidar com os conflitos naturais da adolescência.

Contextualizado o enredo, pensemos a questão da identidade hoje. Segundo Zygmunt Bauman (2001), estaríamos vivendo tempos “líquidos”, fluidos, nos quais pensar a identidade é penetrar em um ambiente instável, no qual qualquer solidez sugerida pela experiência biográfica aponta para a fragilidade e vulnerabilidade de tal conceito,

lacerado constantemente por forças que “expõem sua fluidez e por contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços e desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido” (BAUMAN, 2001.p.98).

Dessa forma, a identidade seria, hoje, uma “celebração móvel” (HALL, 2004.p.12). Aliado de um núcleo, o sujeito contemporâneo passa a assumir variadas identidades, diferentes a cada diferente momento. Assim, a contemporaneidade é palco para **eus cambiantes** (MEDEIROS, 2007), identidades que transitam, vagam, ressignificam-se, díspares e complementares ao mesmo tempo.

A série *Harry Potter* é *lócus* interessante para pensarmos, no âmbito da literatura, a cambiância das identidades. Para João Alexandre Barbosa (1983), é impossível separar a noção de Modernidade da de insegurança. Por conseguinte, as artes, a partir de então, assumem a tensão que, na literatura, será consumada através da problematização e da desconfiança entre a representação e a realidade. Assim, a crise real passa a ganhar um rendimento literário consciente. Que na obra em análise já se manifesta na configuração do herói da história.

UM HERÓI CAMBIANTE

Harry Potter é uma personagem cuja delineação identitária é marcadamente cambiante. Já no primeiro livro da série, ele é confrontado com o choque de identidades atribuídas a si, as quais ele não consegue, em princípio, assumir. Assim, no momento em que Rúbeo Hagrid, o gigante mandado pela escola, lhe revela que ele, Harry, é um bruxo, o menino nega o papel:

...mas Harry, ao invés de se sentir contente e orgulhoso, teve a certeza de que tinha havido um terrível engano. Bruxo? Ele? Como era possível? Passara a vida dominado por Duda e infernizado pela tia Petúnia e pelo tio Valter; se era realmente um bruxo, por que eles não tinham se transformado em sapos toda vez que tenta-

ram prendê-lo no armário? Se uma vez derrotara o maior feiticeiro do mundo, como é que Duda sempre pudera chutá-lo para cá e para lá como se fosse uma bola de futebol? (ROWLING, 2000.p.54)

Para, logo depois, assumi-lo:

- Não é bruxo, hein? Nunca fez nada acontecer quando estava apavorado ou zangado?

Harry olhou para o fogo. Pensando bem... cada coisa estranha que deixara os seus tios furiosos tinha acontecido quando ele, Harry, estava perturbado ou com raiva...perseguido pela turma de Duda, pusera-se de repente fora do seu alcance...receoso de ir para a escola com aquele corte ridículo, conseguira fazer os cabelos crescerem de novo...e da última vez que Duda batera nele, não fora à forra sem perceber que estava fazendo isto? Não mandara uma cobra atacá-lo? (ROWLING, 2000.p.54-5)

Uma das marcas da pós-utopia é a retomada crítica da utopia. Harry Potter é uma personagem que traz em sua configuração características utópicas, afinal, ele se sustenta na narrativa como um herói tradicional, sua missão é derrotar o grande vilão e salvar não apenas a sua vida, mas também a de toda comunidade bruxa e não-bruxa também. Dessa forma, ele se insere no que Joseph Campbell (1990) chama de a saga do herói: não o auto-engrandecimento, mas, diferente da celebridade, que vive para si, a redenção de toda a humanidade.

No entanto, essa visão utópica do herói perfeito que, sozinho, engrandece a todos é desfeita no texto. Durante toda a saga, Harry atinge seus objetivos amparado por seus dois melhores amigos: Hermione Granger, a aluna perfeita, devoradora de livros, e Rony Weasley, o garoto atrapalhado que, com senso prático e lealdade aos amigos, ajuda a resolver os conflitos. Nelly Novaes Coelho (2000), aliás, aponta essa característica “socializante” do protagonista, a substituição do herói infalível e individual pelo grupo como uma

marca poderosa dos valores novos na literatura infanto juvenil contemporânea.

Mas, longe de exibir uma caracterização “adocicada” acerca da amizade, como se esta fosse capaz de apagar qualquer frustração individual ou fazer com que as personagens abjurassem de suas frágeis individualidades em prol do grupo, o texto de Rowling problematiza a questão. A crise contemporânea leva a relativização total, inclusive a da amizade. Desse modo, é revelador, entre outros momentos da trama, o trecho no qual Rony Weasley, frente a uma “horcrux”, objeto mágico que guarda parte da alma de Lord Voldemort, encara um de seus maiores medos: o de saber que fora eclipsado o tempo todo pelo amigo famoso, o de ter se inserido num mundo no qual o único papel oferecido a ele foi o de coajuvante:

Then a voice hissed from out of the Horcrux.

“I have seen your heart, and it is mine.”

“Don’t listen to it!” Harry said harshly. “Stab it!”

“I have seen your dreams, Ronald Weasley, and I have seen your fears. All you desire is possible, but all that you dread is also possible...”

“Stab!” shouted Harry; his voice echoed off the surrounding trees, the sword point trembled, and Ron gazed down into Riddle’s eyes.

“Least loved, always, by the mother who craved a daughter...Least loved, now, by the girl who prefers your friend...Second best, always, eternally overshadowed...” (ROWLING, 2007. p. 375-6)

Em consonância com o cenário cambiante da contemporaneidade, Potter exhibe também um tom peculiar de desrespeito às regras e ao autoritarismo. Consciente de que, tal como as identidades, tudo se relativiza hoje, o herói da história encarna a dialética como caminho, repudiando concepções maniqueístas do mundo e percebendo que as pessoas são muito mais complexas que

os clichês atribuídos a elas. Nesse sentido, o protagonista atinge algumas de suas metas a partir do momento em que questiona o poder instituído. É o que se dá, por exemplo, já na primeira parte da saga, quando Potter frustra os planos de Voldemort justamente por desobedecer a ordem que dizia que alunos não poderiam se aproximar do corredor do terceiro andar (ROWLING, 2000. p. 112).

Essa concepção libertária do indivíduo gera, em consonância, na narrativa, uma elaboração fortalecedora das responsabilidades individuais. Dessa forma, o texto destoa das narrativas utópicas nas quais a “moral da história” era imposta ao texto e às personagens. Aqui, o “eu” é forçado a agir de maneira consciente. É claro que não se pode afirmar que há um desaparecimento dos valores morais, afinal, a literatura é cronotópica, mas pode-se dizer que, em narrativas desse tipo, surge o que Coelho (2000) chama de “moral espontânea, mas responsável” (COELHO, 2000. p. 22). É o que transparece, por exemplo, nesse fragmento de um diálogo entre Harry e o diretor da escola, Alvo Dumbledore, constante do segundo livro da série. No trecho em questão, Potter está em dúvida se realmente foi colocado na “Casa” certa (os alunos são distribuídos em “casas”, a partir das qualidades que o Chapéu Seletor lê em suas mentes):

...Contudo, o Chapéu Seletor colocou você na Grifinória. E você sabe o porquê. Pense.

- Ele só me pôs na Grifinória – disse Harry com voz de derrota – porque pedi para não ir para a Sonserina...

- Exatamente – disse Dumbledore, abrindo um grande sorriso. – O que o faz muito diferente de Tom Riddle. **São as nossas escolhas, Harry, que revelam o que realmente somos, muito mais do que as nossas qualidades.** (ROWLING, 2000. p.280 – grifos meus)

Aliás, o fator que o trecho grifado deixa transparecer – em tempos de identidades múltiplas, as escolhas prevalecem sobre a não

mais possível essência – é preponderante para o desfecho da saga. No último dos romances, a batalha entre Harry e seu arquiinimigo acontece de fato. Voldemort atinge Potter com um feitiço mortal. Nesse momento, o adolescente vai para uma espécie de limbo, onde descobre através de Dumbledore que parte do vilão vivia dentro de si. Nesse ponto, as escolhas tornam-se cruciais:

“But you want me to go back?”

“ I think”, said Dumbledore, “that if you choose to return, there is a chance that he may be finished for good. I cannot promise it. But I know this, Harry, that you have less to fear from returning here than he does.”

(...) “Do not pity the dead, Harry. Pity the living, and, above all, those who live without love. By returning, you may ensure that fewer souls are maimed, fewer families are torn apart. If that seems to you a worthy goal, then we say good-bye for the present.” (ROWLING, 2007. p. 722)

Um ponto merece ser destacado do trecho acima: Harry **tem** direito de escolha. Dumbledore deixa claro que a decisão deve partir dele. Ele é quem deve determinar que referencial identitário tomar, o de herói salvador ou o de quem evita o sofrimento e se preserva. É a tal “moral espontânea”, o conflito ético é um conflito identitário. Aliás, retoma-se nesse encerramento uma questão levantada em *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2001), a escolha entre “o que é certo e o que é fácil” (ROWLING, 2001. p. 575).

Aliás, a escolha de Potter é uma escolha de essência “hamletiana”. Sua identidade é plasmada a partir do trauma de ter os pais assassinados quando ainda era um bebê, ou seja, quando ainda não era capaz de reter memórias. Note que, assim, o núcleo do conflito é utópico, mítico até. No entanto, o caráter angustiado que se encerra nele é, como sinaliza Slavoj Žižek (2003), marca contemporânea, logo, pós-utópica. Para o teórico esloveno, hoje

somos mais assombrados pelos traumas que não estamos dispostos ou não somos capazes de relembrar, pois eles nos perseguem através do que “não houve”, daquilo que deveria ter sido feito, mas não foi. Desse modo, a angústia da não-ação (bem diferente de omissão), de ter os pais mortos e nada poder fazer contra isso, passa a ser um espectro contínuo que determinará as opções identitárias da personagem.

Mais ainda, Potter será obrigado a lidar com a angústia da perda ao longo da série, quando encarará outras mortes extremamente significativas: a de seu padrinho, Sirius Black (*Harry Potter e a Ordem da Fênix*); a de seu protetor Alvo Dumbledore (*Harry Potter e o enigma do Príncipe*), além das múltiplas mortes de *Harry Potter and the deathly hallows*, incluindo até mesmo sua coruja de estimação, Edwiges.

Após tecermos essas considerações acerca do protagonista da história, sugiro que façamos um vôo panorâmico por outros aspectos do texto que nos ajudarão a continuar pensando as ligações entre literatura, cambiância das identidades e *Harry Potter*. Peguem suas vassouras e pousemos em Hogwarts.

UM MUNDO CAMBIANTE

Rowling cria em seus livros um universo mágico e insólito. No entanto, esse mundo peculiar, diferente dos espaços idílicos das narrativas tradicionais, nos quais cada personagem transita em segurança, é área na qual as identidades são interpeladas e ressignificadas o tempo todo, assumindo, assim, o caráter fluido da atualidade.

Um item atraente nessa discussão é a divisão dos alunos de Hogwarts em Casas. Retoma-se, aqui, um sinal das pós-utopias: a substituição do olhar unificador pelo particularizado, o

individualizado. Dessa maneira, a escola não é representada na narrativa como uma instituição que enxerga seus alunos como uma massa unitária, mas sim como indivíduos possuidores de identidades que os ligam a certas personagens e os separam de outras.

A própria gênese das Casas é explicada na narrativa através do conflito de identidades. Os quatro fundadores da escola divergiam sobre que tipo de alunos deveria ser aceito na instituição. Dessa celeuma nasceram as Casas: Godrico Grifindor fundou a Grifinória, “casa onde habitam os corações indômitos” e cujos alunos se diferem pela “ousadia, sangue-frio e nobreza”; Helga Hufflepuff, a Lufa-lufa, “onde os moradores são justos e leais, pacientes, sinceros, sem medo da dor”; Rowena Ravenclaw foi a mentora de Corvinal, “a casa dos que tem a mente sempre alerta, onde os homens de grande espírito e saber sempre encontrarão seus iguais” e, por fim, Salazar Slytherin, da Sonserina, Casa onde se encontram “homens de astúcia que usam quaisquer meios para atingir os fins que colimaram” (ROWLING, 2000. p. 105).

Outro quesito problematizador da noção da identidade é a escolha que a narrativa faz em não se valer de maniqueísmos na conformação de certas personagens. É claro que estão presentes no texto os arquétipos clássicos do herói e do vilão. No entanto, alguns sujeitos narrativos serão abordados em uma perspectiva mais profunda.

É o que se dá, por exemplo, com Duda Dursley, o primo trouxa (“trouxa” é o nome que os bruxos dão aos não-bruxos) de Harry. Ao longo dos romances, Harry é humilhado e abusado por ele e seus pais. No último, porém, Duda demonstra gratidão e afeto por Potter que, uma vez, salvara sua vida. Outras personagens, como Draco Malfoy e sua família não serão capazes de substituir o orgulho pela gratidão, mesmo tendo sido salvos pelo protagonista.

Nenhuma dessas personagens é mais conflituosa, contudo, do que Severo Snape. O rigoroso professor de Poções é uma figura desagradável, que, no passado, foi seguidor de Lord Voldemort e que, agora, se diz arrependido. Diretor de Sonserina, ele protege os alunos de sua Casa e persegue os das outras, especialmente Harry Potter, mesmo quando aqueles estão comprovadamente errados. Em *Harry Potter e o enigma do príncipe* (2005), Snape assassina um dos maiores protetores de Harry: o diretor Dumbledore. No entanto, quando a série se encerra descobre-se que Snape era, na verdade, um herói, alguém capaz de dar a própria vida – o que acontece de fato – pela defesa do Bem e que a morte de Dumbledore havia sido traçada pelo próprio Dumbledore para defender os alunos da escola.

O texto, porém, não retrata Severo como um mocinho padrão. Ele experimenta a cambiância das identidades em si, quando traz em seu interior uma série de conflitos. Assim, o mesmo bruxo que persegue Potter por mágoas não digeridas pelas humilhações que passou nas mãos do pai do menino é o bruxo que também morrerá por Potter e pelo amor não correspondido que tinha pela mãe do rapaz. Utópico e pós-utópico. Múltiplo.

Por outro lado, além da multiplicidade, as identidades da narrativa também são obrigadas a conviver com as limitações e fragilidades. Assim, nem mesmo os bruxos que, em um primeiro olhar estariam a salvo das crises pelos seus poderes mágicos, escapam do desamparo contemporâneo. Por exemplo, não podem através de sua magia trazer os mortos de volta. A perda deve ser vivida. Um momento interessante dessa fragilidade é o encontro do Ministro da Magia com o Primeiro Ministro da Inglaterra. Grandes catástrofes estavam atingindo até o mundo trouxa e o premier inglês interpela o bruxo dizendo que eles poderiam fazer qualquer coisa, afinal são bruxos. A resposta de Cornélio Fudge expõe a desproteção

pós-utópica: “O problema é que o outro lado também sabe fazer bruxarias, Primeiro-Ministro.” (ROWLING, 2005. p. 20)

Portanto, o texto de Rowling se apóia em cambiâncias. Toda a configuração da narrativa aponta para o pluralismo, para a fluidez. Essa cambiância atinge, inclusive, o leitor.

UM LEITOR CAMBIANTE

Para pensarmos a questão da recepção do leitor em *Harry Potter*, evoca-se a perspectiva de Umberto Eco em *Lector in fabula* (1994). O pensador italiano afirma que o texto é uma espécie de estrutura “preguiçosa”, que necessita de sentidos atribuídos a ele pelo destinatário, o leitor. Assim, o papel do leitor é interferir na obra para trazer-lhe significado.

Da mesma maneira, Maurice Blanchot (1987) não enxerga a obra literária como uma estrutura fechada. Para ele, o ato da leitura faz parte da obra, contribuindo, inclusive, para a **feitura** da própria obra. Em sua concepção, ler “é fazer com que a obra se comunique” (BLANCHOT, 1987. p. 199). Essa postura se coaduna com a de Jauss (1994), que afirma que o texto se atualiza através da leitura, podendo , inclusive, conter significações potenciais que só serão decodificadas em momentos históricos distintos e posteriores à sua primeira recepção.

O leitor potencial de *Harry Potter* assume essas características sugeridas pela estética da recepção. Como aponta Therezinha Barbieri (2003), a literatura contemporânea é palco de uma relação nova entre letras e mercado. Assim, a cultura de massa, com seus estímulos múltiplos e sensoriais toca a obra literária indelevelmente. No caso da série em questão, isso é elevado à potências astronômicas, afinal, trata-se de obras que geraram lucros de bilhões

de dólares, além de atingirem também outras mídias, como o cinema, amparada por intensa campanha de *marketing*.

O fenômeno que esses livros causaram foi interessantíssimo para se pensar os limites entre leitor/produtor e a obra. O leitor foi levado à cambiância de identidades em relação à obra, oscilando entre ser receptor e ter papel ativo sobre o texto. Para aprofundarmos essa questão, destacam-se três pontos interessantes : as traduções não-oficiais dos livros ; as chamadas *fanfics* e a influência de aspectos extratextuais na produção de significação dos textos.

Cada lançamento de um novo livro da série era sucedido por um fato peculiar. Leitores de países não-falantes de língua inglesa, não suportando esperar pelas edições “oficiais” em suas línguas pátrias, disponibilizavam na internet traduções alternativas feitas por eles. Dessa forma, o papel-leitor é ampliado, já que, assim, ele também assume-se enquanto tradutor, logo, produtor, de certa forma, da narrativa. As muitas páginas dedicadas a essas traduções na Internet exibiam, inclusive, discussões muito abrangentes acerca do espaço da tradução em relação ao texto original, contestando até mesmo estratégias utilizadas pela tradutora “oficial”, Lia Wyler.

Uma ampliação dessa questão se deu com as chamadas *fanfics*, abreviatura do inglês *fan fictions*, ficções produzidas por fãs. Muitos leitores de *Harry Potter* escreviam narrativas que, valendo-se das tramas criadas por Rowling, ofereciam caminhos alternativos para o leitor atuar sobre elas. Aliás, alguns desses “ficcionalistas” conseguiram, inclusive, amealhar um número considerável de leitores na web, aumentando o alcance dos livros originais.

Além disso, a produção de sentidos que o leitor exerce em relação à obra sofreu, no caso da série, uma interessante reviravolta. Cercado por uma multiplicidade de mídias, o leitor de *Harry Potter* foi adicionando à sua recepção da narrativa elementos trazidos de fora

dos textos. Por exemplo, o relacionamento amoroso entre Rony Weasley e Hermione Granger só começa a ser sugerido nos livros a partir do sexto volume. No entanto, uma cena no segundo filme da série já explicitava essa questão. Assim, a leitura do livro passou a ser, então, alterada pelas imagens dos filmes. Outra ocasião polêmica acerca da influência extratextual na formação de sentidos, foi a badalada declaração de J.K. Rowling quando, em encontro com leitores norte-americanos no lançamento do último livro, revelou que Albus Dumbledore era homossexual, informação que, ausente da narrativa, oferece a ela um olhar completamente novo e aprofundado, pois explica algumas ações que, em princípio, pareceriam inverossímeis na figura de Dumbledore, mas que se tornam verossímeis quando o leitor pensa que, provavelmente, ele estaria apaixonado por um outro bruxo que, depois, se revelaria um ser das trevas.

Com isso, o leitor se depara, criativamente, com a crise de identidade. Quanto mais ele se assume enquanto leitor, ou seja, quanto mais ele se torna receptivo à obra, mais ele também se assumia como produtor de significação para o texto.

CONCLUSÃO

Harry Potter faz parte, hoje, do imaginário da sociedade contemporânea. A controvérsia causada pelos livros e por tudo que se relaciona a eles está longe de ser – e nem deve ser – calada. Usemos, então, por um segundo, nossa vassoura e voemos acima dos defensores e dos detratores. Olhando do alto, pairando no panorama mais amplo do universo da literatura infanto-juvenil, uma conclusão nos assalta: ainda é cedo para nós, sem o conforto do distanciamento histórico em relação à produção do texto, produzirmos um juízo definitivo acerca da obra de Rowling. Se ela

será eterna ou se esvairá como tantas modas que vemos passar dia-a-dia, não se sabe.

O que nós sabemos é que, por ora, o bruxo adolescente se vale da magia que a literatura conhece há tempos imemoriais: a de fornecer, com saber e sabor, material para o pensamento.

REFERÊNCIAS:

BARBIERI, Therezinha. *Ficção impura: prosa brasileira dos anos 70, 80 e 90*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

BARBOSA, João Alexandre. A modernidade no romance. In: PROENÇA FILHO (org.). *O livro do seminário*. São Paulo: L.R., 1983.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLOOM, Harold. Dumbing down American readers. In: *The Boston Globe*. Boston, MA: [s.n], (24/09/2003). Disponível em: <http://www.boston.com/news/globe/editorial_opinion/oped/articles/2003/09/24/dumbing_down_american_readers> (acessado em junho de 2008).

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athenas, 1990.

CAMPOS, Haroldo de. Poesia e Modernidade: da morte da arte à constelação. O poema pós-utópico. In: *O arco-íris branco: ensaios de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CARNEIRO, Flávio. *No país do presente: Ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: Teoria – Análise – Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GROSSI, Gabriel Pillar (ed.). *O guia completo da saga Harry Potter*. São Paulo: Abril, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática, 1994.

MEDEIROS, Marco. *O labirinto dos eus-cambiantes: a questão da identidade*. In: *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

ROWLING, J.K. *Harry Potter and the deathly hallows*. New York, NY: Arthur A. Levine Books, Scholastic, 2007.

_____. *Harry Potter e o enigma do Príncipe*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. *Harry Potter e a o Cálice de Fogo*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e a câmara secreta*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ŽIŽEK, Slavoj. *Bem-vindo ao deserto do real! Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

MANOEL DE BARROS: INFÂNCIA, IMAGEM E CONHECIMENTO

Mara Conceição Vieira de Oliveira

Nada há de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começa ali.

Manoel de Barros.

INTRODUÇÃO

O mundo começa na infância e será conhecido pela criança de acordo com a experiência vivida por ela. Relacionando experiência humana e pobreza, Benjamin fará menção à infância. Ler-se-á *Exercícios de ser criança* considerando a narrativa ficcional um espaço singular para a construção do conhecimento. Essa obra propicia uma *conversa infinita*, um modo de conhecer o mundo, descrito por Maurice Blanchot, para o qual não há um ponto de chegada definido. Um modo em que o conhecimento se dará no percurso sempre inacabado, inscrevendo uma razão outra.

Lançando o olhar para essas teorias e percebendo a recepção do texto *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros por 30 alunos do 6º ano/5ª série é que proponho a presente reflexão.

INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA

Benjamin (1994), desde o início do século XX, já apontara uma forte preocupação em relação à *pobreza de experiência*. Segundo ele, o capitalismo homogeneiza a experiência humana que será substituída progressivamente por um padrão coletivo de comportamento, de modo que verá a linguagem como forma de tentar escapar das discrepâncias, do utilitarismo e da praticidade que caracterizam a sociedade capitalista. De acordo com ele, “uma nova forma de miséria surgiu com o monstruoso desenvolvimento da

técnica, sobrepondo-se ao homem.” (1994, p.115) Convencido da pobreza da experiência humana, Benjamin passa a fazer alusão à infância, fase esta que também é solapada pelas terríveis histórias de experiência dos adultos, pois aos poucos: “...somos tomados pelo sentimento de que nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande ‘experiência’, anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso. ” (BENJAMIN, 2002, p.22)

Desse modo, é conhecida mais uma terrível experiência, a de aniquilar os sonhos da infância e/ou da juventude. Porém, para Benjamin, a verdadeira experiência “jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens”(BENJAMIN, 2002, p.24), ou seja, empreendendo o *exercício de ser criança* sugerido por Barros. Permanecendo jovem, o homem não abandonaria o espírito: “O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens.” (BENJAMIN, 2002, p.24) Por isso a necessidade de se admitir uma experiência que exceda a própria realidade fenomenológica; uma experiência que ao esbarrar nos limites do real situa-se no espaço do vir a ser, aceitando “fundar a coragem e o sentido naquilo que não pode ser experimentado”. (BENJAMIN, 2002, p.23) Ou ainda, como diz o poeta, uma experiência que faça compreender que “as coisas que não existem são mais bonitas”. (BARROS, 2001a, p. 77)

Olhar o mundo e buscar o conhecimento naquilo que não pode ser experimentado e/ou compreender que as coisas que não existem são mais bonitas seriam gestos que não apenas fundam uma outra razão – *a poética*, mas encenam atitudes próprias da infância.

Se entendemos que ao ouvirem ou lerem histórias as crianças relacionam seus mundos ficcionais e reais é imprescindível saber que

histórias são oferecidas a elas e como são lidas. Segundo Benjamin, “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’ ” (2002, p.55). Porém, contrariando esta expectativa da criança, foram-lhe oferecidos durante muitos anos de história brinquedos, roupas e historinhas, que antes de satisfazê-la, atendiam aos interesses dos adultos ou à vontade da ideologia dominante. Vários contos e fábulas foram durante séculos usados como cartilha comportamental e até mesmo serviram como orientação nas aulas de catequese; nesse uso elidiram-se seus aspectos fabulosos e maravilhosos, reconhecidos hoje pela psicopedagogia como importantes para o desenvolvimento cognitivo, bem como para a formação integral da criança.

Tendo uma função pedagogizante e servil a uma filosofia positivista, os brinquedos e/ou livros demasiadamente enfeitados, coloridos e bem acabados tinham um valor mercadológico, atendendo primeiro à sociedade de consumo, pois, ao contrário disto,

... as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos (...) Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. (...) Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. (BENJAMIN, 2002, p.57-58)

Esta maneira despretensiosa como a criança lida tanto com os conteúdos dos contos maravilhosos quanto com os resíduos é similar

à atitude revelada na poesia de Barros, o poeta que aprecia aquilo que convencionalmente fora denominado inútil. É, pois, do inútil, do resíduo, que a criança e Barros buscam formas para compreender o mundo que os circundam. A relação com a coisa residual fará com que ela seja ressignificada, tendo uma significância singular aos olhos daquele que a contempla.

Assim surge, uma razão que compreenderá a passagem do dia para a noite pela música e deixará a lata (objeto inútil) se transformar em maravilhoso brinquedo.

O mundo meu é pequeno, Senhor.

Tem um rio e um pouco de árvores.

Nossa casa foi feita de costas para o rio.

Formigas recortam roseiras da avó.

Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.

Seu olho exagera o azul.

Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.

Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que estão no incêndio.

Quando o rio está começando um peixe, Ele me coisa.

Ele me rã.

Ele me árvore.

De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos.

(BARROS, 2001a, p. 75)

O papel da imaginação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e de sua atividade criadora. Quando brinca, a criança vive, revive, elabora e re-elabora suas necessidades, desejos

e conflitos, organizando o mundo que aparentemente lhe parece caótico. A brincadeira, por mais “infantil” que pareça, tem suas regras, de modo que a criança também pode aprender e/ou organizar-se por meio dela. Pelas brincadeiras e histórias a criança realiza a experiência da linguagem e, diferente do adulto, arrisca-se na imaginação em busca de soluções que possam lhe auxiliar no conhecimento de si, dos outros e do mundo.

Para Benjamin a infância é extremamente reveladora do homem, e embora possa haver uma desfiguração das imagens da infância em função da terrificante experiência adulta, o comportamento adulto está intrinsecamente ligado a sua vivência infantil, pois “o sujeito da história sempre é, ao mesmo tempo, a criança perdida, o adulto preocupado de hoje e o desconhecido de amanhã.” (GAGNEBIN, 1999, p. 89) Além da distância de tempo entre a criança e o adulto, a qual, paulatinamente, passará a exigir do adulto uma postura outra, há um mal-entendido a respeito da infância. Muitos adultos entendem a infância como uma fase tola, desimportante, na qual os conteúdos são insignificativos e as falas inadequadas; porém de acordo com a análise de Gagnebin sobre a Infância Berlinense de Benjamin: “... as deformações e os deslocamentos lingüísticos infantis são sempre mencionados como apontando para aspectos desconhecidos, negados, ou recalcados, que as coisas e as palavras, se cessarmos de considerá-las unicamente no seu contexto instrumental, nos lançam à cara... ” (GAGNEBIN, 1999, p.82)

Logo, considerar as palavras e as coisas em seu sentido unicamente instrumental pode significar a negação de uma experiência ou ademais a constatação de que nossas expectativas da infância não foram realizadas, à medida que o tempo passou.

De acordo com Benjamin, o sujeito não se construiria apenas pela afirmação consciente de si, mas se abre para uma dimensão

involuntária; inconsciente, da qual participam a vida da lembrança e do esquecimento. Segundo Gagnebin a ação de Benjamin em visitar sua “infância berlinense” não é apenas um gesto que retrata lembranças ou esquecimentos, mas é também uma atitude política, ou seja, uma atitude de alguém que participa de seu tempo e de sua história.

A infância é um momento rico na busca do conhecimento em relação à natureza animal, vegetal e material do mundo, e à própria linguagem. Ao procurar respostas, a criança não se prende ao convencionalismo do mundo adulto prático e utilitário. O adulto talvez saiba que é menos possível conhecer, de fato, e mais possível sentir, embora muitas vezes iniba as percepções do mundo chegando a se incomodar com elas. Porém, o excesso de racionalismo faz com que a razão humana apenas considere os acontecimentos dentro de uma relação de causa e efeito. Por sua parte, a criança parece não se indispor com a incerteza acerca de algumas questões. Ela aceita o jogo do *faz de conta* e acaba experimentando aquilo que para o homem adulto é fugidio. O mundo infantil, cheio de falas e imagens altamente poéticas, revela, ao aceitar o *faz de conta*, os aspectos fantásticos e maravilhosos da experiência.

Aceitar o jogo é a maneira de a criança compreender o mundo, transformando, pois, em brincadeiras aquilo que não pode conhecer. Pela brincadeira a criança aceita adiar as respostas, admite o irreal, mergulha no imaginário e experimenta as sensações do fabuloso. Cria-se uma possibilidade de conhecer o mundo por meio daquilo que não é real ou por meio de uma experiência apofática, uma vez que a explicação para a língua da criança pode ser entendida pelo poeta como a “desexplicação”.

Desexplicação

*Língua de criança é a imagem da
língua primitiva.*

*Na criança fala o índio, a árvore, o
vento.*

Na criança fala o passarinho

*O riacho por cima das pedras sole-
tra os meninos.*

*Na criança os musgos desfalam,
desfazem-se.*

Os nomes são desnomes.

Os sapos andam na rua de chapéu.

*Os homens se vestem de folhas no
mato*

*A língua das crianças contam a in-
fância em tatibitati e gestos.*

(BARROS: 2001b)

Haveria nisso algo que não seria conhecido realmente, mas depreendido da imagem que a palavra não consegue escrever senão conjugada com outras na composição de uma imagem. Talvez, em conformidade com Benjamin, seja assim a revelação do inexpressável. A língua da criança, ao ser a imagem da “língua primitiva”, não manteria as relações semânticas pré-estabelecidas entre os signos lingüísticos e nem mesmo pragmáticas, de modo que os sapos podem andar de chapéu pelas ruas ou os homens se vestirem de folhas no mato.

Ao transitar entre o real e o irreal, a criança satisfaz provisoriamente seu desejo de conhecer. A saída da realidade dá a ela uma outra razão, uma outra lógica para a compreensão do mundo. Em relação a isso os contos de fadas servem como exemplo. Eles apresentam um enredo com estrutura fixa e de uma situação-problema, vinculada à realidade, a história passa por um desequilíbrio. No desenvolvimento está presente a busca de soluções

com a ajuda de personagens mágicos, voltando ao equilíbrio no final da narrativa, ou seja, retomando uma condição mais próxima da realidade.

A experiência da linguagem nas narrativas e nas brincadeiras infantis é marcada pela aceitabilidade do jogo e, sem que ninguém previamente a oriente, a criança permite este acontecimento. Uma vez que a criança recebe tão despretensiosamente o inacabado, a não-resposta, o faz de conta, eu diria que na infância a busca pelo conhecimento poderia ser inscrita também no contexto derridiano da promessa, pois ela, ao vivenciar o universo desconhecido, não exige dele uma resposta definitiva. Suas perguntas acabam por aceitar outras perguntas como respostas, que anunciam freqüentemente o porvir, delineando um discurso no qual se cria o espaço do indecível e de acontecimentos experimentados pelos contos e brincadeiras, que se revelam pela marca da não-presença. Neste contexto, o termo *não-presença* representaria toda a inventividade mágica e fantástica dos contos e brincadeiras, aquilo que estaria presente apenas no imaginário ou na linguagem que sustentará a fantasia.

Benjamin discute a linguagem também a partir de uma *teoria mimética*. A compreensão da linguagem pela capacidade mimética faria com que o homem descobrisse na natureza analogias e correspondências. Historicamente supõe-se que a linguagem surgiu de uma mímica gestual primitiva e gradativamente o som que representava um simples acompanhamento do gesto separou-se dele. Segundo comenta Benjamin em *A Doutrina das Semelhanças*, a faculdade mimética consiste em um processo engendrador das semelhanças e o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças, ou seja, de imitar. Mesmo reconhecendo que a noção de semelhança seja vasta e amplamente discutível, Benjamin propõe alguns exemplos para pensá-la e entende que ela determina os homens de dois modos, consciente e inconscientemente. Na

exposição desses exemplos Benjamin diz que: "... a brincadeira infantil constitui a escola da faculdade ontogenética. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem." (BENJAMIN, 1994, p. 108)

Além de compreender os jogos infantis como uma manifestação do comportamento mimético, Benjamin verifica a influência da faculdade mimética sob a linguagem. A linguagem permite uma compreensão do conceito de semelhança extra-sensível, ou seja, da semelhança que não se define exclusivamente por um modo de aproximação baseado em fundamentos sólidos. Assim, a linguagem não é apenas um sistema convencional de signos e por isso as semelhanças estabelecidas por ela serão relativas, isto é, sensíveis, dependendo, é claro, de um referente. De modo que a leitura pode ser instrumental ou mágica, mas apenas a mágica corresponderia às possibilidades de interpretações e de uma experiência extra-sensível.

Todavia, nota-se uma certa falta de prestígio em relação à leitura não-instrumental. O caráter mimético da linguagem assume formas diretas e convencionais que correspondem sem qualquer reflexão aos seus significantes, porém "...a leitura mágica submete-se a um tempo necessário, ou antes, a um momento crítico que o leitor por nenhum preço pode esquecer se não quiser sair de mãos vazias." (BENJAMIN, 1994, p.113) Esse momento mágico parece se realizar mesmo que de modo inconsciente nos jogos infantis, nos quais a experiência sensível não se deixa anular. Atento a essas duas leituras (a instrumental e a mágica), Benjamin indaga se a capacidade mimética teria se extinguido ou se transformado na sociedade moderna.

Podemos supor que Benjamin se refere à infância ou à linguagem pensada pela criança, porém é preciso acrescentar e

salientar aqui a ideia de uma infância da linguagem, ou seja, da procura por uma linguagem menos gasta, contrária ao convencionalismo e à lógica instrumental, mas que não se revela apenas nas falas infantis; reporto-me, pois, à linguagem da narrativa em Barros, da qual algumas imagens representariam essa possível maneira de voltar ao passado ou de realizá-lo no presente, percebida por Benjamin.

COMO OS ALUNOS EXPERIMENTARAM O EXERCÍCIO DE SER CRIANÇA?

As narrativas ficcionais oferecem às crianças e jovens uma outra perspectiva para se olhar o mundo, na qual o papel do professor é muitas vezes determinante. Até o 5º ano a perplexidade da criança diante do texto literário é mais intensa, porém a partir dessa época ela parece se encantar menos com os narrativas ficcionais. Ler *Exercícios de ser criança* pretendia, de fato, exercitar o ser criança, o permanecer se encantando com o jogo da linguagem na construção do fabuloso. Não abordarei aqui as complicadas relações entre práticas de leitura e escola. Tomarei como referência o texto: *Exercícios de ser criança*, os alunos e algumas intervenções feitas por mim em sala.

Resistindo em serem considerados crianças, alguns alunos já se inquietaram com o título. Porém, ao adentrarem no texto, alguns consideraram-no difícil e perceberam que não se tratava de um material dirigido especificamente a “criançinhas”. Essa foi a primeira dificuldade, facilmente superada, para então começarmos efetivamente a análise do texto que busca uma forma de conhecimento outra, verificando sobretudo em que medida a linguagem permite a referida experiência sensível.

Revestidas daquilo que é ditado pelo imaginário, as imagens poéticas expressam características próprias da criança, e em

conformidade com Breton podemos perceber que de fato a poesia pode fazer “reviver com exaltação a melhor parte da infância” (BRETON, 2001, p.56). Assim, os episódios que a princípio foram por alguns considerados absurdos, foram se tornando familiares de modo que os leitores desta pesquisa diziam: “Ah! Eu já fiz isso!” e reviviam partes de sua infância ainda bem presente.

A maior dificuldade deles foi decodificar as metáforas, por isso eu ofereci algumas chaves de leitura. Dentre as duas histórias: *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoada*, eles destacaram maior interesse pela primeira de modo que passarei a considerá-la a partir das análises desses leitores.

Disseram-me que carregar água na peneira é como viver, pois nunca conseguimos realizar tudo que queremos. Na peneira não carregamos a água toda, mas apenas algumas gotinhas.

O entendimento rigorosamente literário fez com que alguns alunos desejassem ser filhos da mãe de Manoel de Barros. Essa mãe não dizia que era absurdo as ideias do filho, mas esticava as imagens metafóricas dando asas à imaginação do menino: “Viu professora! A mãe dele entende ele”. Surgiam assim as associações e, é claro, a reflexão sobre uma condição pessoal a partir da narrativa ficcional. Outra aluna disse que deixou de ter medo do vento depois de escrever uma narrativa sobre vento e fantasmas; segundo ela, pela experiência da escrita entendera que as coisas das quais tinha medo só existem na invenção, ou seja, quando escritas.

Entender a narrativa ficcional como solução dos conflitos não é mais uma ilusão de muitos pré-adolescentes. Alguns consideram que esse texto não resolva seu problema, mas alivia sua mente, tendo a função de entretenimento: “...escrevendo podemos soltar a nossa imaginação, porque na escrita você pode ser tudo. Foi o que fizemos no *Museu Vivo* na Mostra Cultural do Colégio, foi como se representássemos os personagens saindo do livros. Foi maravilhoso.

Isso nos fez esquecer os problemas do mundo real.” Porém a noção de totalidade própria da estrutura narrativa não deixa de organizar o mundo e talvez mostrar um sentido para a vida aparentemente tão precária, comenta um leitor que: “Carregar água na peneira é impossível, não teria fim, mas escrever é uma coisa que tem fim.”.

A imagem da água na peneira fixou-se, e precisei apontar outras. Os leitores pareciam encantados com a possibilidade de peraltagens virar poesia. Um deles perguntou-me se poderia levar uma peneira na próxima aula para fazermos testes. Mas a imagem do vazio interessava-me, e eles não a citaram, por isso perguntei: Por que os vazios são maiores e até infinitos? Para minha surpresa, resposta imediata: “Porque dá para fazer mais coisas, tem mais espaço, espaço para escrever o que quiser inventar (...) nós não inventamos o Pinóquio tecnológico?” e ainda: “...é assim, você dá espaço para nossas maluquices, igual esse menino aí do pantanal...”.

E assim alguns reconheceram que pela escrita podem criar os mundos que desejarem, pois “No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras.” (BARROS, 1999) Tais imagens constatariam uma forma de conhecimento que escapa dos limites de uma experiência objetiva. A experiência revelada nestes versos de Barros se excede pela linguagem, de modo que podemos dizer com ele que: “Imagens são palavras que nos faltaram”. (BARROS, s/d, p. 296)

Aproximando, pois, o olhar da criança do olhar do poeta, eles puderam perceber que os despropósitos não são tão absurdos. Assim pretendeu-se aqui relatar a experiência de uma observação e de uma possibilidade de se lidar com alguns textos literários que possam favorecer leituras desconstrutoras e produtoras de um conhecimento que possa delinear uma outra lógica, talvez menos preconceituosa, para os jovens leitores.

Em *Exercício de ser criança* há uma crítica implícita ao enrijecimento do qual nos revestimos e muitas vezes revestimos nossos alunos. Lemos, re-escrevemos e falamos tão sofisticadas teorias, mas como lemos e percebemos os despropósitos dos alunos? Em que medida deixamos de criar espaços de leitura que favoreçam a subjetividade e valorize os perfis identitários? Em que medida as crianças perdem a perplexidade pelas coisas? Quando isso acontece? Quando deixamos de olhar o mundo de azul?

Na quinta série há um discurso comum de que a brincadeira acabou, de que a partir dali é para valer, como se antes não fosse. Parece-me que toda a leitura mágica pensada por Benjamin teria data marcada para acabar: a 5ª série, pois a partir dela a infância acabaria. Mas o homem não deixaria de se encantar, de se perplexibilizar, realizando o exercício de ser criança, uma atitude que convida o leitor a continuar atravessando rios inventados e por essas travessias entender que também é possível saber das coisas. Tal é a aceitabilidade do conhecimento por meio de uma experiência da linguagem.

Barros revela a pobreza da experiência humana, sim; mas também aponta uma outra possibilidade para conhecermos a vida e a arte. Ele cria uma série de neologismos e sinestesias, usando também um vocabulário coloquial e prosopopéias, vai desnomeando as coisas e alimentando sua poesia de imagens. A sua proposta de poesia é se aproximar das coisas chãs e da natureza, desvestindo as palavras de seus significados gastos e de seus nomes que as aprisionam num mundo de conceitos cada vez mais fechados. Tal como as crianças, Barros muda a função da palavra e de seus significados, até chegar, segundo ele, ao estado de coisa, de pedra, de árvore. Dessa forma ele chega até a coisa não pelo nome, mas pela *coisidade* – pela coisa em si mesma, e renovando o mundo dos

objetos, diz querer avançar para o começo, a fim de chegar ao criancimento das palavras.

Carrego meus primórdios num andor.

Minha voz tem vício de fontes.

Eu queria avançar para o começo.

Chegar ao criancimento das palavras.

Lá onde elas ainda urinam na perna.

Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.

Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.

Pegar no estame do som.

Ser a voz de um lagarto escurecido.

Abrir um descortínio para o arcano.

(BARROS, 2004, p.47)

Nota-se com isso que, antes de sensibilizarmo-nos com uma experiência permitida pela linguagem poética; antes de aceitarmos a criança em nós, “obedecendo à desordem das falas infantis” (BARROS, 2005, entrevista) ou até mesmo de algumas atitudes; antes de deixar vir o incognoscível, é preciso desejar, pois as palavras e as coisas estão *acostumadas*.

A poesia permitindo o resgate da palavra, a visita ao passado, a percepção da criança adormecida na memória do adulto, talvez possa servir para que o homem encontre consigo e com os outros na busca da mais autêntica forma de existência da contemplação e, é claro, de uma experiência bem menos “pobre”.

CONCLUSÃO

Em Barros a poesia pode representar a crítica à *experiência pobre* de que nos fala Benjamin. Adornada pelo requinte e pela sensibilidade do “espírito jovem”, a poesia deixa vir a voz da criança, marcada por uma experiência que se expõe como revelação exatamente por acreditar em milagres e não duvidar do que é mistério. “Os milagres estéticos são milagres. Eles hão de não ter explicação – como todos os milagres. Porque são mistérios.” (BARROS, 2005, entrevista)

A arte, embora utilize técnicas, desvenda o mundo e recria-o em outra dimensão, na qual os conhecimentos mágicos, ilusórios e irreais tomam parte; assim, ela está sempre disposta a experimentar o novo e a se arriscar nos deslimites dos mistérios. A imagem poética fugiria de qualquer tentativa formalista de interpretação total, dando ao homem a condição de resgatar sua liberdade. Trata-se de um conhecimento que se arrisca naquilo que não se mede: a sensibilidade, a percepção, o sentido, mas que é intrínseco ao homem. Num movimento de busca incessante e sempre provisória, a poesia abre espaço para outras possibilidades do nosso conhecer, as quais às vezes são tomadas por um gesto parecido com atitudes próprias da infância. As imagens em Barros têm uma função reveladora, mesmo que ficcionalizante, de distintos locais de enunciação, os quais permitem uma passagem pela experiência do outro e pela representação cultural identitária.

REFERÊNCIAS:

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra. 1999.

_____. *O livro das ignorâncias*. 10^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. *Poeminhas pescados numa fala de João*. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2001b.

_____. *Livro sobre nada*. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. Entrevista concedida a Mara Conceição Vieira de Oliveira, em 2005, durante o curso de doutoramento em Letras pela Universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. *Gramática expositiva do chão (poesia quase toda)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed., v.I (Obras escolhidas). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de mão única*. 5 ed., v.II (Obras escolhidas). Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa e Pierre Paul Michel Ardengo. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BLANCHOT, M. *A conversa infinita*; tradução: Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

BRETON, A. *Manifesto do Surrealismo*. Tradução: Sergio Pachá. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

DERRIDA, J. *Salvo o nome*. Tradução: Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papyrus, 1995a.

_____. *Khôra: ensaio do nome*. Tradução: Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papyrus, 1995b.

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

“CARA DE CORUJA” A EXPERIÊNCIA DE LEITURA COMO RECURSO PARA A RENOVAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS DE CHARLES PERRAULT NO CONTO DE MONTEIRO LOBATO

Geovana Gentili Santos

INTRODUÇÃO

Durante a leitura dos livros infantis de Monteiro Lobato, o leitor familiariza-se com sua criação, presente em quase todas as aventuras: Emília, a boneca de pano; Visconde de Sabugosa, o boneco de sabugo de milho; Rabicó, o porco Marquês; as crianças, Narizinho e Pedrinho; e as duas senhoras, Dona Benta e Tia Nastácia. Além dessas personagens que moram no Sítio do Picapau Amarelo, verifica-se a presença de outras figuras ficcionais provindas de outras obras. Esse diálogo dá-se com a Mitologia, nas aventuras ocorridas na Grécia Antiga, na Grécia de Péricles e naquelas em companhia de Hércules; com a História, nas peripécias vividas ao lado de Hans Staden, Alexandre – o Grande, César; com o Folclore, na retomada de figuras como o Saci, a Iara, a Cuca; e com a Literatura, na relação estabelecida com outras personagens, como o Dom Quixote, a Branca de Neve, o Príncipe Codadade, o Gato de Botas, o Peter Pan, a Cinderela, a Chapeuzinho Vermelho, o Capitão Gancho, a Rosa Branca e a Rosa Vermelha, o Pequeno Polegar, o Lobo Mau, o Barba-Azul, o Gato Félix, a Alice, dentre outros.

Desse rol de figuras ficcionais pertencentes a outras obras literárias, destaca-se a assídua presença das personagens de **Histoires ou contes du temps passé avec des moralités – Contes de ma mère l’oye** (1697), do escritor francês Charles Perrault, nos diversos contos de Lobato. Com base no diálogo estabelecido entre essas duas produções, o presente trabalho

pretende analisar o quanto a experiência de leitura das personagens lobatianas no conto “Cara de Coruja”, em **Reinações de Narizinho** (1931), torna-se um meio viabilizador para a concretização do projeto literário de Monteiro Lobato, cuja proposta central incide na renovação das histórias destinada à nossas crianças: “Ando com varias ideias. Uma: vestir á nacional as velhas fabulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças” (LOBATO, 1964, p.104). Pretende-se, ainda, verificar as transformações e/ou adaptações sofridas pelas personagens dos contos de fadas de Perrault ao serem introduzidas no universo ficcional do escritor brasileiro.

“CARA DE CORUJA” – UMA FESTA NO SÍTIO DE DONA BENTA

O conto “Cara de Coruja” inicia-se com os preparativos da festa que as crianças do Sítio vão oferecer aos amigos do País das Maravilhas: “– Que reinação vamos ter hoje, Narizinho? / – Nem é bom falar, vovó! Vai ser uma festa linda até não poder mais. Só reis e príncipes e princesas e fadas...” (LOBATO, 1957, p.175). A reinação começa e a ansiedade pela chegada dos amigos maravilhosos era grande, o Visconde de Sabugosa observava da janela qualquer aproximação e o Marquês de Rabicó ocupava seu posto para recepcionar os convidados.

De maneira diferente do habitual (ou tradicional), Rabicó anuncia a chegada de uma das princesas: “– Senhorita Cinderela, a princesa das botinas de vidro!” (LOBATO, 1957, p.176). O modo de o Marquês referir-se à Cinderela rompe com a caracterização típica conferida a essa personagem: a princesa dos sapatinhos de cristal. Essa ruptura dá-se por meio da troca dos termos “sapatos” por “botinas” e “cristal” (tradução comumente empregada) por “vidro” (tradução literal da palavra francesa “verre”). Além de conferir um

tom humorístico ao texto, essa substituição realizada por Rabicó evidencia o processo de dessacralização que esse objeto, fruto da mágica da fada-madrinha e que particulariza a personagem, sofre ao ser retomado no universo ficcional lobatiano.

Narizinho, por sua vez, recepciona sua convidada de um modo inovador: “Asalam alekum!”

Cinderela admirou aquele modo oriental de saudação, que Narizinho tinha aprendido num volume das *Mil-e-Uma-Noites*, e como também entendesse muito de coisas orientais, porque ia a muitas festas do Príncipe Codacidade e outros, respondeu na mesma língua: Alekun asalam! (LOBATO, 1957, p.177).

Informações que não configuram no conto francês a respeito de Cinderela são apresentadas quando esta é inserida na obra lobatiana: seu conhecimento dos costumes orientais e sua amizade com o Príncipe Codacidade. Essas duas novidades revelam o princípio da composição da produção ficcional infantil de Monteiro Lobato: não há fronteiras no Mundo das Fábulas, ou seja, sob a óptica de Lobato o universo maravilhoso é concebido como um único Livro, no qual todas as personagens se conhecem e se relacionam. Essa formulação assemelha-se ao imaginário infantil, em que todas as personagens fazem parte do mesmo universo do faz-de-conta. Por meio desse procedimento literário, Monteiro Lobato aproxima o universo ficcional à realidade da criança, além de revelar sua concepção de literatura.

Ainda na citação acima, é possível observar outro aspecto fundamental na construção da obra de Lobato: a constituição de suas personagens como leitoras. Com a leitura da obra *Mil-e-Uma-Noites* – clássico oriental amplamente difundido na tradição ocidental – Narizinho aprende um cumprimento típico daquela cultura. O que se pode verificar, não apenas por essa passagem, mas também por outras, presentes no decorrer das demais aventuras, é que a leitura

adquire um papel formador, auxiliando de modo direto na aquisição de novos conhecimentos e contato com outras culturas.

Após as apresentações, Emília “[...] esqueceu todas as recomendações e enfiou-se debaixo da cadeira de Cinderela” (LOBATO, 1957, p.177). Com toda sua irreverência, a boneca não se submete às normas e às etiquetas e age com espontaneidade, de acordo com sua vontade. Nesse encontro com Emília, Cinderela lhe afirma: “Já a conheço de fama!” (LOBATO, 1957, p.177), apontando o reconhecimento das personagens criadas por Lobato no universo maravilhoso. Com relação a este aspecto, cabe lembrar as palavras de Dona Carochinha (guardiã das histórias das personagens clássicas), no conto “Narizinho Arrebitado”, a respeito da revolta de suas personagens: “[...] tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade / [...] – Tudo isso – continuou Dona Carochinha – por causa do Pinocchio, do Gato Félix e sobretudo de uma tal menina do narizinho arrebitado que todos desejam muito conhecer” (LOBATO, 1957, p.11-12).

Emília, que também conhecia a história da princesa, questiona alguns pontos que lhe causam dúvidas: “– Também eu conheço toda a sua história. Mas há um ponto que não entendo bem. É a respeito dos tais sapatinhos. Um livro diz que eram de cristal; outro diz que eram de cetim. Afinal de contas estou vendo você com sapatinhos de couro...” (LOBATO, 1957, p.177). Ao indagar a respeito do verdadeiro material dos sapatos de Cinderela, a boneca de pano põe em xeque as diferentes versões (ou traduções) de sua história e revela sua postura crítica diante dos livros, sem aceitar passivamente todas as proposições apresentadas.

Cinderela riu-se muito da questão e respondeu que na verdade fora de sapatinhos de cristal no famoso baile onde se encontrou com o Príncipe pela primeira vez.

Mas que esses sapatinhos não eram nada cômodos, faziam calos; por isso só usava agora sapatinhos de camurça (LOBATO, 1957, p.177).

Nessa passagem, observa-se que a história da personagem dos contos de fadas, ao ser retomada na aventura no Sítio do Picapau Amarelo, adquire flexibilidade, ou seja, rompe-se os limites do conto na versão francesa e novos detalhes são apresentados pela própria protagonista da história, por intermédio do narrador. Com a inclusão dessas curiosidades, constata-se, portanto, a continuidade e a renovação dos contos de fadas, além de ser uma maneira de o escritor brasileiro “brincar” com o leitor empírico, possível leitor e conhecedor dos clássicos *Contos da Mamãe Gansa*.

Emília, que ainda tinha outra dúvida, pergunta à princesa:

– Há outro ponto que me causa dúvidas, continuou a boneca. Que é que aconteceu para sua madrasta e suas irmãs, afinal de contas? Um livro diz que foram condenadas à morte pelo Príncipe; outro diz que um pombinho furou os olhos das duas...

– Nada disso aconteceu – disse Cinderela. Perdoei-lhes o mal que me fizeram – e hoje já estão curadas da maldade e vivem contentes numa casinha que lhes dei, bem atrás do meu castelo (LOBATO, 1957, p.178).

Cinderela nega as diferentes versões de sua história e apresenta os acontecimentos na sua própria perspectiva. Apesar da semelhança com o final presente no conto “Cinderela” (“Cendrillon”) de Charles Perrault, no qual Cinderela perdoa sua madrasta e suas irmãs e as casa com dois nobres Senhores, nota-se uma modificação no que diz respeito à casa atrás do castelo.

Na continuidade da narrativa, mais um convidado é anunciado pelo Visconde de Sabugosa:

– Estou vendo outra poeirinha lá longe!...

– Deve ser a minha amiga Branca-de-Neve – disse a Princesa Cinderela. Branca mora perto de mim e quando passei por lá vi que sua carruagem já estava na porta do castelo (LOBATO, 1957, p.178).

No trecho acima, fica evidente a concretude do Reino Encanto – espaço ficcional em que as mais diversas personagens habitam em suas casas ou castelos, mantendo relações de amizade e tornando-se vizinhas. Observa-se, assim, que Monteiro Lobato reúne essas personagens clássicas da literatura infantil em um único espaço, rompendo com a idéia de que cada uma delas pertence a um livro e a um autor específico. Outro caso de amizade, na narrativa, ocorre entre Rosa Branca e Bela Adormecida, que envia por sua amiga um comunicado para as crianças do Sítio: “– A Bela Adormecida manda comunicar que não pode vir” (LOBATO, 1957. p.180).

Mais um convidado chega e o Visconde anuncia:

– Vem vindo uma poeirinha tão pequenininha que até parece poeira de camundongo!...

– Quem poderá ser? – exclamaram as princesas interrompendo a conversa.

Logo depois ouviu-se um *tique, tique, tique*, na porta, e Rabicó anunciou:

– Um senhor pinga de gente com umas botas maiores do que ele!

– O Pequeno Polegar! – gritaram as princesas, e acertaram.

Esquecidas de que eram famosas princesas, foram correndo receber o pequenino herói. Era ele o chefe da conspiração dos heróis maravilhosos para fugirem dos embolorados livros de Dona Carocha e virem viver novas aventuras no sítio de Dona Benta. Polegar já havia fugido uma vez, e apesar de capturado estava preparando nova fuga – dele e de vários outros. Emília ficou num assanhamento jamais visto (LOBATO, 1957, p.181-182).

Novamente, é perceptível a ruptura na apresentação do Pequeno Polegar feita por Rabicó, ao referir-se a ele como “senhor pingo de gente com umas botas maiores do que ele”. Valendo-se de uma personagem atrapalhada e que só pensa em comida, Monteiro Lobato subverter o tradicionalismo com que essa figura tradicional é abordada e confere um tom humorístico ao seu texto, tornando-o leve, em relação à linguagem, e divertido. Ainda nessa passagem, fica nítida a veiculação da idéia do Sítio como um espaço aberto, onde reina a liberdade de ação, visto que as princesas do Mundo Maravilhoso, ao verem Polegar, rompem com certo padrão de comportamento e agem com espontaneidade: “Esquecidas de que eram famosas princesas, foram correndo receber o pequenino herói”. De forma similar às passagens anteriores, a conduta das princesas ganha uma conotação significativa no fazer literário de Lobato, pois, apesar de ser, à primeira vista, algo simplório, esse comportamento pode ser lido também como a ruptura com a tradição e com o conservadorismo na caracterização dessas personagens que compõem o acervo literário infantil.

Outro aspecto a ser observado refere-se à capacidade de liderança do Pequeno Polegar. No conto de Perrault, o pequeno herói desempenha o papel de líder dos seus irmãos na floresta, tomando as decisões necessárias para retornarem à casa de seus pais. Na narrativa de Lobato, Polegar também desempenha essa função, entretanto, torna-se o chefe das demais personagens do Mundo das Fábulas na conspiração contra Dona Carochinha, o que resultará na fuga para outro espaço literário. Novamente, a propagação da idéia da fuga dos livros “embolorados” e do desejo das personagens dos contos de fadas de viverem novos acontecimentos no Sítio de Dona Benta torna-se explícita. A constante presença desse tema nas histórias lobatianas pode ser vista não só como uma forma de anunciar um episódio que se efetivaria, posteriormente, no livro *O*

Picapau Amarelo (1939), mas também, como uma maneira de cultivar no leitor a curiosidade e, até mesmo, o desejo da fuga dessas famosas figuras para o *Picapau Amarelo*.

Emília, quando vê que o pequeno herói está no Sítio, fica num “assanhamento jamais visto” e demonstra familiaridade com a personagem. Ela agarra-o, bota-o no colo e o faz contar toda a sua vida; além disso, ela lhe mostra seus brinquedos:

Das botas passou aos seus brinquedos. Mostrou-lhe uma coleção de feijões pintadinhos que Tia Nastácia lhe dera, o pincel de goma-arábica que lhe servia de vassoura e mil coisas. Polegar gostou de tudo, principalmente dum pito velho que tinha sido de Tia Nastácia – um pito sem canudo. Gostou tanto que a boneca lhe disse:

– Pois se gosta, leve, que arranjo outro. Mas, com perdão da curiosidade, para que é que o senhor quer esse pito?

– Para brincar de esconder – respondeu o pingo de gente dando um pulo para dentro do pito e ficando tão bem escondidinho que ninguém seria capaz de o descobrir (LOBATO, 1957, p.183).

A atitude de Emília e a de Polegar, descritas no fragmento acima, as caracteriza como típicas representantes do universo infantil, fato este que evidencia a mudança na perspectiva da personagem. Em outras palavras, pode-se afirmar que, sob o olhar de Lobato, as atitudes tomadas por Polegar colocam-no mais próximo do mundo infantil, diferentemente do que ocorre no conto francês, no qual Polegar tem um comportamento mais próximo do mundo adulto ao tomar para si a responsabilidade de conduzir seus irmãos de volta para casa. Esse comportamento mais infantilizado revela-se na escolha do pito feita pelo herói e pela utilidade dada ao objeto: brincar de esconder. Emília, que também representa esse universo, logo sugere uma nova função para as botas de sete léguas: “– Eu, se fosse o senhor, deixava-as aqui no sítio por uma semana. Que bom!

Poderíamos brincar o dia inteiro de estar aqui e estar lá no mesmo instante” (LOBATO, 1957, p.182). Constata-se, portanto, que a brincadeira e a diversão são fatores centrais no projeto literário de Monteiro Lobato, no qual se processa a valorização da inteligência da criança e a riqueza do seu mundo imaginário. Além disso, verifica-se a aproximação entre o universo da personagem e o do leitor, propiciando uma maior interação entre a obra e o leitor.

Emília demonstra grande afetividade por Polegar, haja vista ele ser o único a ganhar um presente da boneca de pano: “Emília era interesseira. Gostava de receber presentes, mas não de dar. O único presente que deu em toda sua vida foi aquele pito” (LOBATO, 1957, p.183). Observa-se ainda que a presença de Polegar nessa parte da narrativa lobatiana torna-se significativa para revelar algumas características da própria criação de Lobato, como no caso, o egoísmo de Emília.

Nesse encontro com a boneca, Polegar reconhece a sua fragilidade e a sua dependência do objeto maravilhoso:

– Antes de mais nada, tire as botas. Não sei como o senhor tem coragem de andar com tamanho peso nos pés...

– É que sem elas eu não valho nada. Sou pequenino demais e fraco, mas com estas botas não tenho medo nem de gigante (LOBATO, 1957, p.182).

Inserido no universo lobatiano, Polegar fala de si mesmo e de suas limitações, diferentemente do que se passa no conto francês, no qual é o narrador quem se incumbe de descrever as suas características e seus sentimentos. Dessa maneira, conclui-se que pela mudança de técnica narrativa na abordagem da pequena personagem, Monteiro Lobato confere às personagens liberdade, concedendo-lhes a oportunidade de se expressarem diretamente, sem a necessidade de uma voz intermediadora.

Logo após a chegada de Polegar, ouve-se um grande rumor e Branca-de-Neve diz: “– Não abra! É o malvado que matou seis mulheres!...” (LOBATO, 1957, p.183). Por curiosidade, Narizinho também havia convidado para a festa o Barba Azul, fato que deixa as princesas bastante furiosas: “– É azul mesmo! – exclamou. Azul como um céu!... Que horrendo monstro! Imaginem que traz na cintura um colar de seis cabeças humanas...” (LOBATO, 1957, p.183). Confrontando essa descrição feita por Narizinho do Barba Azul com aquelas presentes no conto “O Barba Azul” (“La Barbe Bleue”), de Charles Perrault, constata-se que neste não há qualquer referência à quantidade de mulheres com as quais o rico homem das barbas azuis havia se casado; além disso, os corpos dessas mulheres são encontrados em um quarto na parte inferior da casa. Dessa maneira, verifica-se que tanto a personagem quanto a sua história sofrem alterações no universo ficcional lobatiano. A primeira alteração seria, portanto, a precisão na quantidade de mulheres mortas por Barba Azul e, a segunda, a incorporação de um adereço na caracterização da protagonista: um cinto com seis cabeças humanas, objeto que lhe confere uma aparência mais aterrorizante.

Na continuidade da narrativa, Cinderela demonstra conhecer bem a história da indesejada personagem ao questionar: “– É esquisito isto! Sempre supus que o irmão da sétima mulher de Barba Azul o houvesse matado...” (LOBATO, 1957, p.184). Evocando o final presente no conto “O Barba Azul” (“La Barbe Bleue”), em que os irmãos da última mulher o matam, Cinderela não compreende como tal figura ainda encontrava-se viva. Para justificar essa aparente incongruência, a boneca de pano lança sua resposta: “– É que não matou bem matado – Explicou Emília. Outro dia aconteceu um caso assim aqui no sítio. Tia Nastácia matou um frango, mas não o matou bem matado e de repente ele fugiu para o terreiro...” (LOBATO, 1957, 184). A partir da associação com um caso ocorrido no dia-a-dia do

Sítio, a boneca logo apresenta uma explicação para o reaparecimento do Barba Azul.

Furioso por não permitirem sua entrada, Barba Azul faz suas ameaças e é a boneca de pano quem o enfrenta: “Emília perdeu a paciência; botou a boquinha no buraco da fechadura e berrou: /– Pois case, se for capaz! Mando Pé-de-Vento te ventar pra os confins do Judas. Vá pintar essa barba de preto que é o melhor, seu cara-de-coruja! (LOBATO, 1957, p.184). Constata-se que a participação de Barba Azul na festa, torna-se um meio viabilizador para conhecer um pouco mais a própria criação literária de Lobato, no caso, Emília, uma boneca de pano que, com seu jeito birrento e nada educado, desconsidera as ameaças de Barba Azul e o põe para correr. É desse modo que Emília vai constituindo-se, criando sua própria identidade e gritando sua independência.

Logo que o Gato de Botas chega à festa, ele é informado da história do falso Gato Félix, que afirmava ser seu cinquentaneto. Nessa parte da narrativa, há a retomada de um episódio passado, narrado no conto “O Gato Félix”, em **Reinações de Narizinho** (1931):

E o gato Félix começou:

– Houve na França um gato muitíssimo ilustre, que era escudeiro do Marquês de Carabas – tão ilustre que não há no mundo inteiro criança que não o conheça.

– Até eu! – gritou Emília. Era o tal Gato-de-Botas!...

– Justamente menina. – Esse famoso gato era o escudeiro do Marquês de Carabas. Fez coisas do arco-da-velha, como se sabe, até que se casou com uma linda gata amarela e teve muitos filhos. Esses filhos tiveram outros filhos. Estes outros filhos tiveram novos filhos, e veio vindo aquela gataria que não acabava mais até que nasci eu.

–Que bom! – exclamou Narizinho. Então você é bisneto ou tataraneto do Gato-de-botas?

Sou cinqüentaneto dele – disse o gato Félix. Mas não nasci na Europa. Meu avô veio para a América no navio de Cristóvão Colombo e naturalizou-se americano. Eu ainda alcancei meu avô. Era um velhinho muito velho, que gostava de contar histórias da sua viagem (LOBATO, 1957, p.150).

Para enganar a turma do Sítio, o falso Gato Félix cria uma história absurda a respeito do Gato de Botas, conferindo-lhe um novo estado civil (de solteiro para casado) e uma enorme descendência. A estrutura dada a essa narrativa faz com que tanto as personagens quanto o leitor permaneçam enredados nas falsas informações dadas pelo mentiroso Félix, de modo que a história do famoso gato do Senhor Marquês de Carabás seja atualizada com a apresentação de novos aspectos, até então totalmente desconhecidos.

Todas essas “novas” informações são recuperadas e contraditas pelo próprio Gato de Botas no conto “Cara de Coruja”: “– Mentira cínica! – disse o Gato-de-Botas. Nunca me casei. Não tive nem filho, quanto mais cinqüentaneto!” (LOBATO, 1957, p.184). Nesse ponto da história, um aspecto comum e constante na obra infantil de Monteiro Lobato fica evidente: a contínua retomada de episódios já vividos pela turma do Sítio. A esse respeito, Marisa Lajolo, em **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**, afirma que “[...] uma história faz referência a outra, sublinhando com isso o caráter circular de sua obra, conjunto de livros cuja leitura pode recomeçar infinitamente de qualquer ponto [...]” (LAJOLO, 2000, p.63). Além dessa possibilidade de começar a leitura de qualquer ponto da obra, verifica-se que esse procedimento literário evidencia outro aspecto significativo da produção infantil lobatina: sua composição é contínua. Ou seja, as aventuras do Sítio estão em permanente processo de construção e extrapolam os limites dos seus contos, pois, cada retomada evoca uma “reinação” já anteriormente narrada e acrescenta-lhe novas informações, que vão complementando e vinculando uma história à

outra. Esse modo de organizar e de vincular os fatos revela a coerência interna que a obra adquire ao longo de sua constituição, compondo, ao fim, uma extensa narrativa (a saga do Picapau Amarelo) formada por outras narrativas menores (cada conto).

Soma-se a esse aspecto, um outro que também contribui para a manutenção da coerência interna da produção literária infantil lobatiana: a incessante retomada do desejo de renovar as histórias “emboloradas” e trazer as personagens do Mundo das Fábulas para viverem novas aventuras no Sítio do Picapau Amarelo. Em “Cara de Coruja”, este assunto reaparece em dois momentos: na chegada do Gato de Botas e na hora da despedida: “O Pequeno Polegar veio cochichar-lhe ao ouvido alguma coisa – com certeza a respeito da tal conspiração contra Dona Carocha” (LOBATO, 1957, p.184); “Quando chegou o momento de despedir-se do Pequeno Polegar, [Emília] cochichou-lhe ao ouvido uma porção de coisas sobre Dona Carocha e aconselhou-o a fugir novamente e vir morar com eles ali no sítio” (LOBATO, 1957, p.196). Observa-se pelos trechos recuperados, que essa constante referência à insatisfação das personagens em relação à mesmice de suas histórias apresenta-se como uma estratégia de Monteiro Lobato para efetuar qualquer alteração nas narrativas clássicas da literatura infantil, em outras palavras, pode-se dizer que toda modificação ocorre de acordo com a vontade das próprias personagens.

Inseridos no episódio da festa no Sítio, o Pequeno Polegar e o Gato de Botas têm a oportunidade de desenvolver uma nova ação. Os dois heróis vão ao castelo de Cinderela buscar a varinha de condão que a princesa havia esquecido em cima do criado-mudo: “Minutos depois voltavam os dois, cada qual segurando a vara por uma ponta” (LOBATO, 1957, p.185). O Gato de Botas ainda tem o ensejo de dançar com Rosa Branca, além de disputar valentias com Pedrinho e Aladino: “Quero ver o que vale mais, se esse bodoque e essa

lâmpada ou as minhas botas-de-sete-léguas!..." (LOBATO, 1957, p.191). Nessa afirmação, o fato de as botas serem de sete léguas torna-se instigante, pois no conto "O Gato de Botas" ("Le Maître Chat ou Le Chat de Bottée") não há qualquer referência a essa excepcionalidade do calçado. Na narrativa francesa, o Gato pede ao seu dono que lhe mande fazer um par de botas: "*Ne vous affligez point, mon maître, vous n'avez qu'à me donner un Sac, et me faire faire une paire de Bottes pour aller dans les broussailles [...]*" (PERRAULT, 1990, p.221-222). Pelo trecho recuperado, as botas parecem ser comuns, sem qualquer recurso mágico; entretanto, vemos que, no Sítio de Dona Benta, o próprio Gato afirma excepcionalidade de suas botas. Verifica-se novamente que Monteiro Lobato, além de se valer da famosa personagem, se sente na liberdade de alterar alguns de seus aspectos, servindo-se estrategicamente do próprio Gato de Botas, como uma forma de conferir maior veracidade à nova característica apresentada.

Chapeuzinho Vermelho também comparece na festa e é recebida, por todos, com muita alegria: "– Boa-tarde para todos os presentes, ausentes e parentes! (LOBATO, 1957, p.188). Emília, como leitora e conhecedora da história da menina do capuz vermelho, questiona:

– Antes de mais nada – foi dizendo Emília, quero saber o seu verdadeiro nome, porque uns dizem Capinha Vermelha e outros, Capuzinho Vermelho. Qual é o certo?

– Meu verdadeiro nome é Capinha Vermelha, porque depois que vovó me fez esta capinha todos que me viam ir para a casa dela diziam: "Lá vai indo a menina da capinha vermelha!" Mas, como vocês podem ver, esta capinha tem um capuz, que eu às vezes uso. De modo que tanto podem chamar-me Capinha, como Capuzinho, ou mesmo Chapeuzinho Vermelho (LOBATO, 1957, p.189).

Pelo fragmento acima, fica novamente explícito que as personagens de Lobato são leitoras e conhecedoras do acervo literário. Esse repertório de leitura e a postura crítica perante os textos que lêem ou ouvem permite-lhes questionar aspectos que lhes parecem contraditórios. No caso, Emília problematiza as diferentes traduções dadas ao nome da personagem dos contos de fadas e, para sanar sua dúvida, aproveita o oportuno encontro com a própria Chapeuzinho. A resposta dada pela menina à questão de Emília é bem similar àquela, dada pelo narrador, no conto "Chapeuzinho Vermelho" ("Le Petit Chaperon Rouge"): *"Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit chaperon rouge"* (PERRAULT, 1990, p.195). Com essa similaridade, verifica-se que Monteiro Lobato ao valer-se dessas personagens e ao incorporá-las em seu universo sente-se na liberdade de ora retomar uma das versões já existente e de ora acrescentar ou modificar alguns aspectos. Com toda sua irreverência, Emília faz outra pergunta:

Diga-me: sua avó era muito magra?

Capinha estranhou a pergunta – mas respondeu que sim.

– Muito magra ou meio magra?

– Bem magra.

– Então não entendo aquele lobo – disse Emília – porque uma velha muito magra não é alimento. Só osso... (LOBATO, 1957, p.189).

Com espontaneidade em suas ações, Emília transgride as normas e fala o que sente vontade, criando assim, por várias vezes, uma dimensão cômica nos textos. No trecho, a comicidade surge da natureza da questão feita pela boneca, visto que, inicialmente, não se compreende no que a magreza ou não da avó de Chapeuzinho

interessaria. Pautando-se na resposta dada pela menina, Emília desconstrói a imagem da figura da vovó da maneira como se refere a ela: “uma velha muito magra não é alimento. Só osso...”. Essa caracterização da figura da vovó feita por Emília soma-se àquelas feitas anteriormente pelo Marquês de Rabicó em que ele também assinala de forma mais despojada ou “dessacralizadora” os aspectos particularizadores de cada personagem dos contos de fadas.

Outros convidados aparecem no Sítio, tais como Ali Babá, Patinho Feio, Peter Pan, Soldadinho de Chumbo, Hansel e Gretel, heróis das Mil-e-Uma-Noites, Sindbade, os heróis gregos, Perseu, Teseu, Minotauro: “Tantos personagens maravilhosos vieram, que o terreiro de Dona Benta ficou de não caber um alfinete” (LOBATO, 1957, p.187). Na hora do lanche, mais uma novidade:

Todos tomaram café, menos Cinderela.

– Só tomo leite – explicou a linda princesa. Tenho medo de que o café me deixe morena.

– Faz muito bem – disse Emília. Foi de tanto tomar café que tia Nastácia ficou preta assim... (LOBATO, 1957, p.190).

Curiosamente, Cinderela não toma uma bebida tipicamente brasileira com medo de sua pele escurecer. A retomada dessa superstição mostra que as crendices populares também são incorporadas no espaço ficcional do Sítio do Picapau Amarelo. Brincando com essas especificidades, Monteiro Lobato alimenta a imaginação de seus leitores, dando continuidade à caracterização dessas famosas personagens dos contos de fadas.

Após brincarem de transformar e “destransformar” com a varinha de condão da Cinderela, uma situação inesperada acontece: “E estavam ainda nessa brincadeira, quando ouviram na porta uma batida esquisita, muito diferente das demais. As princesas assustaram-se” (LOBATO, 1957, p.192): eram batidas do Lobo.

É a própria Chapeuzinho Vermelho quem confirma a chegada do Lobo: “– É o lobo mesmo! – exclamou de lá [da fechadura da porta], arregalando os olhos de pavor. – Justamente o malvado que comeu a vovó...” (LOBATO, 1957, p.192). Nesse ponto da narrativa instaura-se certa tensão, Narizinho tenta acalmar as princesas, mas ela mesma não entendia o reaparecimento daquele Lobo: “– Não pode ser – disse ela. O lobo que comeu a avó de Capinha foi morto a machadadas por aquele homem que entrou. É o que dizem os livros” (LOBATO, 1957, p.192). Como leitora dos contos de fadas, a menina Lúcia retoma em sua fala a versão presente nos contos recolhidos e publicados pelos Irmãos Grimm, na qual um Lenhador aparece e mata o Lobo, salvando a vovó e a Chapeuzinho. A boneca, que sempre acha respostas para essas questões difíceis, afirma: “– Deve ser erro tipográfico – sugeriu anasticamente Emília, que também fora espiar o lobo. É lobo sim – e magríssimo! Bem se vê que só se alimenta de velhas bem velhas. Com certeza soube que Dona Benta morava aqui e...” (LOBATO, 1957, p.192). Com sua agudeza de espírito, Emília dá uma resposta inapropriada à situação de temor ao reparar na magreza do Lobo e associá-la a da Avó (conforme lhe havia informado Chapeuzinho), gerando, por meio dessa inadequação, comicidade.

De tanto pavor, Narizinho e as princesas desmaiam, restando apenas Emília e o Visconde na sala. O Lobo já estava com meio corpo para dentro da casa quando a boneca grita por Tia Nastácia, que coloca imediatamente o Lobo para correr: “– Lobo sem vergonha! Vá prear no mato que é o melhor. Dona Benta nunca foi quitute pra teu bico, seu cão sarnento!... (LOBATO, 1957, p.194). Apesar do Lobo mau ter suas características conservadas ao ser incorporado no universo ficcional lobatiano, nota-se que este é posto a serviço de uma nova proposta literária e que desempenha outra ação, apesar de

similar a do conto “Chapeuzinho Vermelho” (“Le Petit Chaperon Rouge”): tenta comer a avó Dona Benta.

Quando o relógio bate seis horas, as personagens começam a ir embora: “[...] foi um rodopio de abraços e beijos e palavras de despedidas – tudo num grande atropelo” (LOBATO, 1957, p.195). Na pressa, Aladino, Cinderela e o Gato de Botas esquecem seus objetos mágicos e Narizinho, Pedrinho e Emília já imaginavam as diversas brincadeiras que fariam com a lâmpada, a varinha de condão e as botas de sete léguas, quando ouvem bater na porta:

– Boa tarde! – disse a velha, fingindo não reconhecer a boneca e sentando-se para descansar. – Sou Dona Carocha, a que toma conta de todos esses personagens do mundo maravilhoso. [...] – Vim buscar a lâmpada do Aladino, a vara de condão de Cinderela e as botas do Gato de Botas (LOBATO, 1957, p.197).

A velha baratinha põe fim à alegria dos meninos e leva consigo os objetos esquecidos, até mesmo o espelho mágico que Branca de Neve havia dado à boneca. Muito insatisfeita com a situação, Emília não deixa a saída da velha por menos e lhe diz: “– Cara-de-coruja seca! Cara de jacarepaguá cozinhada com morcego e misturada com farinha de bicho cabeludo, *ahn!*... e botou-lhe uma língua tão comprida que Dona Carochinha foi arregaçando a saia e apressando o passo...”. (LOBATO, 1957, p.197). Essa atitude de Emília, além de revelar um pouco mais do seu caráter e temperamento, pode ser lida, também, como o choque entre a tradição e a renovação, pois, ao ir buscar os objetos maravilhosos esquecidos no Sítio, Dona Carocha procura evitar qualquer alteração nessas histórias consagradas, ao contrário de Emília, que sempre incentiva a fuga das personagens para o Sítio.

Quase que uma antecipação da aventura vivida em *O Picapau Amarelo* (1939), no qual as personagens do País das Maravilhas mudam-se definitivamente para as terras vizinhas das do Sítio de

Dona Benta, o conto “Cara de Coruja” já conta com a participação das mais diversas figuras dos contos de fadas.

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento deste trabalho, verificou-se que a experiência de leitura torna-se um meio viabilizador para a renovação das histórias clássicas da literatura infantil. Assim, conhecedoras dos contos de fadas, as personagens lobatianas são capazes de questionar as diferentes versões (ou traduções) dessas narrativas, buscando nas próprias protagonistas as respostas para suas dúvidas. Notou-se também, que a experiência de leitura do leitor de Lobato é fundamental para que este possa perceber as alterações realizadas pelo escritor brasileiro ao incorporar as personagens clássicas em sua obra. Além disso, constatou-se que a presença das personagens estrangeiras nos contos de Monteiro Lobato contribui no processo de caracterização e construção de suas figuras ficcionais.

REFERÊNCIAS:

GRIMM, Irmãos. *Contos de fadas*. 5. ed. 1. reimpressão. Tradução: Celso M. Paciornick. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato – um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1964.

PERRAULT, Charles. *Contes*. Paris: Librairie Générale Française, 1990.

_____. *Histórias ou contos de outrora*. Tradução: Renata Maria Parreira Cordeiro. São Paulo: Landy, 2004.

UM PAPO DE ARANHA SOBRE TEXTOS E LEITURAS: A ESCOLA BRASILEIRA ENSINA A 'LÍNGUA DA INTERTEXTUALIDADE'?

Regina Chamlian

INTRODUÇÃO

No intuito de, senão responder, pelo menos ensaiar algumas possíveis respostas à pergunta-título deste trabalho, julgo necessário primeiro definir brevemente, através da bibliografia consultada ou de uma compreensão própria do tema, certos conceitos como 'texto', 'leitura', 'leitor', 'mediador de leituras' e 'intertextualidade'.

BUSCANDO DEFINIÇÕES

Texto

O nosso mais famoso dicionário define 'texto' como "conjunto de palavras, de frases escritas", ou "obra escrita...", ou "qualquer texto a ser dito ou lido em voz alta", ou "toda e qualquer expressão, ou conjunto de expressões, que a escrita fixou", como ainda (em sentido restrito) "palavras bíblicas que o orador sacro cita, fazendo-as tema de sermão", e também "manuscrito ou impresso (por oposição a ilustração)". 'Fora do texto', nos explica o verbete, seria "qualquer material ilustrativo impresso à parte, ger. em papel especial e em folhas não numeradas ou com numeração própria, que se intercalam entre os cadernos de um livro" (Dicionário Aurélio século XXI).

Destaque-se a orientação completa e conclusivamente verbal, logocêntrica, que o citado dicionário confere ao conceito, que embora inclua o texto falado, exclui o texto visual, e ainda tem uma conotação de 'sagrado'.

Não muito diferente da orientação do dicionário acima citado é o que lemos a seguir:

...texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (Parâmetros Curriculares Nacionais – p. 25-26)

A noção contemporânea de texto, no entanto, não se restringe à sua configuração verbal. Segundo Barthes:

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora no tecido a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (Cardoso-Silva, 2006, p. 19)

O 'inacabamento' e o 'ir se entrelaçando perpetuamente' do texto na definição do crítico francês já prefiguram a idéia de 'intertextualidade' e de 'rede cultural', presentes, a primeira nos estudos literários em geral e a segunda na Semiótica da Cultura, entre outras correntes.

Laurent Jenny credits à Julia Kristeva o alargamento da noção de texto, que seria sinônimo de 'sistema de signos', "quer se trate de obras literárias, de linguagens orais, de sistemas simbólicos sociais ou inconscientes" (JENNY, 1979, p. 13).

Com o conceito assim redimensionado à compreensão e práticas contemporâneas, podemos dizer que são textos (assim, no

plural), os poemas, os espetáculos de dança, as peças teatrais, filmes, pinturas, o traçado das cidades (urbanismo), música, moda, romances, histórias em quadrinhos, livros de imagem, ilustrações, programas de rádio e televisão, notícia de jornal, páginas da Internet, performances, relatos orais, fotografias...

Leitura

No Dicionário Aurélio Eletrônico, para ficarmos só com a primeira acepção, 'leitura' é o "ato ou efeito de ler". E, para o mesmo dicionário, 'ler' não só seria "percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as", "pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito)" e "ver e estudar (coisa escrita)" como também "perceber (sinais, signos, mensagem) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado", "observar (algo, ou certos sinais, características, etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação", "decifrar ou interpretar o sentido de", "reconhecer, perceber, sentir", "adivinhar, predizer dessa maneira". (Dicionário Aurélio século XXI)

Se somarmos as diversas acepções do verbete, creio que nos aproximariamos de uma compreensão inicial de 'leitura'.

Entre as diversas acepções mencionadas acima, destaco a que nos diz que ler é "adivinhar, predizer dessa maneira". Ela nos leva ao texto onde Paulo Freire nos diz "que a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2006, p. 11).

Da frase de Paulo Freire se depreendem pelo menos duas idéias centrais para a compreensão de questões relativas à leitura: 1) a necessidade de conhecimentos prévios para se efetuar leituras (penso que só assim "adivinharíamos", porque tivemos antes experiências que agora podem orientar nossa intuição); 2) a capacidade leitora ser inerente à condição humana, que se lançaria em busca pelo

significado, mesmo antes de ser letrada – o que ampliaria a noção de leitor, leitura e texto, incluindo idéias e práticas anteriormente não consideradas como leitoras.

Segundo Maria Helena Martins, as inúmeras concepções sobre leitura resumem-se a duas posições:

como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta... ; 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). ...esta última concepção dá condições de uma abordagem mais ampla e mesmo mais aprofundada do assunto. ...mas... ...o debate “decodificação versus compreensão” parece estar se esvaziando. Ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.”(MARTINS, 1994, p. 31-32)

Convém citar aqui que a autora acima mencionada considera ‘leitura’ “como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1994, p. 30), o que, sem dúvida, condiz com a noção ampliada de texto que aqui nos interessa.

Voltando, no entanto, à questão da necessidade de conhecimentos prévios para se efetuar a leitura, hoje se sabe que ensinar ‘leitura’ (e aqui falamos da leitura do texto verbal) significa não só iniciar os aprendizes no código lingüístico, mas também e principalmente e mesmo até anteriormente levar em conta os conhecimentos que eles já trazem de sua vivência extra-escolar, o que incluiria aqueles que são específicos de seu contexto sócio-cultural, os textos que eles já dominam ou têm contato mais freqüente como os da oralidade, os da linguagem visual, os da linguagem musical, os da linguagem corporal, os da televisão, (que

parece ser, em nosso país, a 'língua geral'), e de outras linguagens as quais porventura eles tenham acesso. A partir dessa diversidade textual que circularia fora da escola e que os alunos trazem consigo, ou dizendo de outro modo, a partir destes seus conhecimentos prévios, se estabeleceriam pontes com os textos que nela circulam, tornando a leitura algo a que se tem acesso porque menos distanciada do universo destes alunos, e menos artificial, notadamente às camadas oriundas de meios com baixo letramento.

Entender a leitura como um

...processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. Mesmo em se tratando da escrita, o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua. A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. (MARTINS, 1994, p. 32),

parece ser o modo de, senão formar, pelo menos atrair potenciais leitores.

Leitor

O leitor não é uma instância de recepção passiva dos textos, mas interage com eles produtivamente. "A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário". (JOUVE, 2002, p. 61)

Para Jauss, o leitor se relaciona com o texto sempre, e ao mesmo tempo, receptiva e ativamente. O leitor "só pode 'fazer falar' um texto, isto é, concretizar numa significação atual o sentido potencial da obra,

desde que insira seu pré-entendimento do mundo e da vida no espaço de referência literária envolvido pelo texto. Esse pré-entendimento do leitor inclui as expectativas concretas que correspondem ao horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e

experiências tais quais são determinadas pela sociedade e classe à qual pertence como também por sua história individual”, e, também, por experiências literárias anteriores (JOUVE, 2002, p. 139).

Se “ler é buscar significado” (CARDOSO-SILVA, 2006, p. 30), o leitor é um buscador. E, aquele que busca, se movimenta, investiga, se esforça, trata de descobrir, se empenha a fundo, aciona todo o seu íntimo para atingir um fim, tentando superar as muitas dificuldades que o buscar pressupõe.

Tamanho investimento psíquico só pode acontecer quando motivado por um profundo desejo, por um continuado entusiasmo, por uma viva paixão.

Porque o ato de ler, o ser leitor, é impulsionado pelo desejo, pelo entusiasmo, pela paixão.

Desejo de saber. Desejo de viver intensamente. De conhecer a si mesmo. De conhecer o outro. De se sentir um outro. De dar prazer ao cérebro. De sentir emoções. De compreender, de se inserir na sociedade de forma autêntica. De criticar a sociedade. De escapar de uma vida medíocre e pré-determinada por ideologias espúrias. De experimentar a beleza.

Para se formar leitores, é necessário transmitir, então, o desejo, o entusiasmo, a paixão pela leitura. Este papel é desempenhado, na maioria dos casos dessa transmissão bem-sucedida, pelo mediador de leituras.

O mediador de leituras

Mediador de leituras seria, antes de tudo, alguém que goste de ler e que leia muito, e tenha interesse em compartilhar suas experiências leitoras, seu repertório cultural.

Qualquer um que se encaixe no perfil acima poderia ser este mediador: um tio, uma vizinha, uma mãe, um avô, uma amiga, um bibliotecário...

No entanto, levando-se em conta a situação sócio-econômica dominante no Brasil, a escola é, para a maioria das pessoas, a única oportunidade de uma inserção, ainda que mínima, na cultura letrada.

Devido a estas circunstâncias, mediador de leituras, efetivamente, em nosso país, é o professor.

Cabe lembrar, pelo exposto até aqui, a necessidade deste mediador levar em conta os conhecimentos prévios de seus alunos. Misto de leitor apaixonado, pesquisador e agitador cultural, sua função seria

...não...precisamente de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.

Enquanto permanecermos isolados na cultura letrada, não poderemos encarar a leitura senão como instrumento de poder, dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados. (MARTINS, 1994, p. 34-35).

Este mediador de leituras 'ideal', (que, por falar nisso, existiria numa escola também ideal) seria aquele que, além de acolher os 'objetos culturais' trazidos à escola pelos próprios alunos (seus relatos orais, inquietações, conhecimentos e obras), se investisse de espírito pesquisador, inquieto e independente, não se restringindo, ao selecionar textos de qualquer natureza para a atividade de leitura,

quer ao “cânone”, quer apenas a seu gosto pessoal ou ao de seus alunos, mas somando todas estas possibilidades, dialeticamente.

Tal mediador, que, antes de tudo, como anteriormente dissemos, é alguém que gosta muito de ler e lê grande diversidade de textos (livros, quadros, filmes, peças teatrais, poesia, fotos, canções..), por sua própria prática leitora, consistente e inquieta, teria condições de ensinar a ‘língua da intertextualidade’.

Intertextualidade

A noção de intertextualidade diz respeito ao conjunto de relações que os textos mantêm entre si. A intertextualidade “envia tanto a uma propriedade constitutiva de todo texto, como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos.” (MAINGUENEAU, 1998). Por conseguinte, deve ser entendida em sentido amplo e num sentido estrito:

Em sentido amplo, a intertextualidade está presente, de modo implícito, em todo e qualquer texto, pois, na verdade, o processo discursivo se estabelece sempre sobre um discurso prévio. No dizer de Maingueneau, retomando Gerard Genette, todo texto (hipertexto) está implantado pela marca de seu gênero. Já em sentido estrito, a intertextualidade pode dar-se explicitamente – através de citações, referências, resenhas, paráfrases – ou implicitamente – através de certos operadores lingüísticos que permitem uma identificação sócio-historicamente situada (CARDOSO-SILVA, 2006 , p. 50).

A intertextualidade no sentido amplo é o que garantiria a própria legibilidade dos textos. Porque já li poemas anteriormente, reconheço um poema quando me vejo diante de um e leio-o como se lê um poema, e não como leria, por exemplo, um manual de instruções para instalar uma impressora num computador, um livro de receitas culinárias, a coluna de horóscopos de uma revista ou um romance policial. Cada um desses tipos de texto se organiza mais ou

menos conforme o seu gênero, o que acaba por orientar-lhes sua configuração e também a nossa compreensão.

Já no sentido estrito diz respeito às relações, sejam elas explícitas ou implícitas, como vimos nas citações acima, que os textos mantêm com outros textos de qualquer natureza, e que permitiriam sua identificação.

Tanto num caso como no outro, para se poder exercer a leitura intertextual, percebe-se a necessidade de leituras anteriores, e de leitura constante.

A intertextualidade

diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos previamente existentes, compreendendo as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos" (CARDOSO-SILVA, 2006, p. 48).

A leitura intertextual, por conseguinte, pressupõe um leitor familiarizado com uma grande diversidade de textos.

Como diz Laurent Jenny:

A intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade do texto. Cada referência textual é o lugar que oferece uma alternativa: seguir a leitura encarando-a como um fragmento qualquer que faz parte da sintagmática do texto ou, então, voltar ao texto de origem, operando uma espécie de anamnésia, isto é, uma invocação voluntária do passado, em que a referência intertextual aparece como elemento paradigmático "deslocado" e provindo de uma sintagmática esquecida. Esses dois processos operando simultaneamente semeiam o texto com bifurcações que ampliam o seu espaço semântico. (NITRINI, 1997: 164-165).

Para que ocorra esta 'ampliação do espaço semântico', este enriquecimento cultural, proporcionado pela leitura intertextual, a escola, – que, como vimos anteriormente é, para a maioria, o único local onde seria possível se ter contato com uma grande diversidade

de textos, – deveria ser um espaço de ação cultural intensa, local de acesso a livros, a filmes, a obras de arte das mais diversas linguagens, local de discussão das obras, local onde a expressão dos alunos é respeitada e estimulada, local não apenas aonde se chega, mas de onde se parte. Mas, para que tal ocorra seria necessário remover as pedras do meio do caminho.

As pedras do meio do caminho

Como se sabe, um dos objetivos mais importantes, senão de todas, pelo menos de grande parte das escolas particulares brasileiras, é o ‘treinamento’ de crianças e jovens para o competitivo mercado de trabalho, tendo como alvos desse investimento o vestibular e, conseqüentemente, a futura faculdade que prometa uma colocação profissional rendosa .

A escola pública, em sua grande maioria, ainda se pauta por motivações alheias aos verdadeiros interesses de seus usuários.

Sendo assim, não é de se estranhar a pouca importância que se dá, nestas instituições, à formação de leitores permanentes, críticos, reflexivos, intertextuais e criativos, afeitos às questões culturais de grande alcance.

Certamente, no entanto, a escola que temos não nasce por ‘geração espontânea’, ela é uma construção social. Imputar-lhe todo o ônus do processo pode ser confortável, mas inoperante. Instituição da sociedade, ela é seu retrato fiel.

Seria necessário, para falar de promoção de leitura em nossa sociedade, pensar a relação que esta mantém com o conhecimento como um todo.

Como escreveu Edmir Perrotti:

Separar a promoção da leitura dos processos gerais do saber, como se os caminhos pudessem não se cruzar, como se leitura e conhecimento não fizessem parte de

um mesmo quadro global de operações simbólicas, de uma mesma trama de sentidos, corresponde a uma visão compartimentada... da cultura que, parece, não conseguirá ir muito longe enquanto fonte inspiradora de práticas promocionais.... ...qualquer tentativa de mudança nos rumos atuais deve... perguntar em que medida o conhecimento, o desejo de saber, de descobrir é valorizado nas instituições de educação e cultura e na sociedade. ... (e) entendido como desafio capaz de arrebatrar o espírito, conduzindo, naturalmente, crianças e jovens à pesquisa, ao conhecimento, logo, à leitura? (PERROTTI, 1990, p. 74)

Faz-se necessário, como continua o prof. Perrotti, a discussão aprofundada dessas questões, para que não só se altere a representação social da leitura como se questione o descaso e a desconfiança com que se tratam, em nossa sociedade, o conhecimento, o desejo de saber. (PERROTTI, 1990, p. 74)

CONCLUSÃO

Se, conforme se lê na epígrafe deste trabalho, “a intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma de textos existentes”, ensinar a língua da intertextualidade pressupõe, como vimos até aqui, o convívio intenso com grande variedade de textos de natureza variada.

Conforme dissemos anteriormente, o local privilegiado para a prática desse convívio é a escola, e o grande personagem desta aventura é o professor, transformado aqui em mediador de leituras.

O mediador de leituras ideal, como já mencionado, seria aquele que lê muito e variadamente, tendo por isso condições de relacionar textos entre si e de fazê-los falar aos novos leitores.

Seria aquele também capaz de acolher e respeitar o conhecimento prévio de seus alunos, e de não só discutir como garantir e promover espaços de discussão das variadas leituras dos textos do mundo que seus alunos realizam.

Esse mediador, por sua vez, só poderia existir numa escola que se concebesse como espaço de ação cultural intensa. O que, vale dizer, só poderia existir numa escola inserida numa sociedade que valorizasse o conhecimento.

Não que não existam professores ou mediadores de leitura trabalhando com propósitos elevados em ambientes adversos, como é a nossa sociedade. Mas, nesta como em outras questões, uma andorinha só não faz verão: ela se sai melhor voando em rede.

Por outro lado, uma escola que se compreendesse como um autêntico centro de cultura, como o local privilegiado de ação cultural intensa, com objetivos para além de um pragmatismo redutor, reeducaria, transformaria a sociedade.

E é com uma escola assim que alguns de nós, muitos de nós, sonhamos.

REFERÊNCIAS:

CARDOSO-SILVA, Emanuel. *Prática de leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio século XXI*. Versão 3. CD-ROM. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Lexicon, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: *Intertextualidades – Poétique* n° 27. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SECRETARIA de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus editorial, 1990.

A ADAPTAÇÃO NA TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL: NECESSIDADE OU MANIPULAÇÃO?

Renata de Souza Dias Mundt

INTRODUÇÃO

Meu trabalho como tradutora de literatura infanto-juvenil (LIJ) e a reflexão sobre essa atividade me levaram a rever alguns conceitos, entre eles o de adaptação em tradução. A distinção entre tradução e adaptação é controversa e tem sido discutida por vários autores. No Brasil, a prática editorial, contudo, já se antecipou ao desfecho desta discussão teórica: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), por exemplo, fundiu numa só categoria, em 2005, as premiações de tradução e adaptação, entendendo que não se pode estabelecer a priori fronteiras rígidas entre uma e outra.

Não é objetivo deste trabalho entrar no mérito dessa discussão. Aqui, o conceito de adaptação não é aquele adotado pelo mercado editorial, em que uma obra adaptada traz expressamente essa indicação em sua folha de rosto e, com isso, se exime de qualquer compromisso que se possa estabelecer com um conceito de tradução de uma obra original. Neste trabalho, o termo adaptação refere-se exclusivamente a um procedimento de tradução, que será detalhado a seguir, mas que se poderia, resumidamente, definir como aquele em que a opção pela literalidade na tradução cede lugar a uma interferência e a uma alteração mais profundas.

Em se tratando da tradução de LIJ, tais interferências não têm sua origem, contudo, exclusivamente em aspectos lingüísticos do par de línguas em questão, qualquer que seja ele. Como ocorre também com qualquer outra tradução, há, na tradução de LIJ, várias instâncias participantes desse processo e nele interferentes: leitores,

críticos, editores, revisores, ilustradores, distribuidores, educadores, pais, professores etc. Cada uma dessas instâncias, e não apenas o tradutor, realiza adaptações na obra de LIJ traduzida de acordo com seus interesses, sua visão da criança e da cultura de partida. Um tema-tabu, por exemplo, pode ser eliminado ou alterado dentro de uma obra. Jogos de palavras e brincadeiras com a língua também obrigam, freqüentemente, o tradutor a realizar adaptações. Questões culturais costumam sofrer adaptações, seja porque as instâncias acima citadas consideram que o leitor não vai compreendê-las, seja porque elas diferem da visão que as mesmas têm da cultura de partida, ou porque as próprias instâncias não as compreenderam. Outro importante elemento da LIJ que costuma sofrer adaptações são as ilustrações, muitas vezes refeitas de forma a refletir a visão que se tem da cultura de partida, reforçando clichês e preconceitos, além dos títulos, quase sempre alterados por questões de mercado.

O presente texto não pretende esgotar a discussão de tema tão polêmico e extenso, mas apenas apresentar alguns exemplos extraídos da prática incitando a reflexão crítica sobre o assunto.

CONCEITO DE ADAPTAÇÃO

A adaptação é um procedimento adotado por tradutores quando surgem alguns elementos do texto original que seriam “intraduzíveis” literalmente e precisam ser então “adaptados”. Schreiber (1998) define a adaptação como adequação à cultura de chegada com manutenção de equivalência situativa. Na enciclopédia de Mona Baker, o procedimento aparece definido como a seguir: “adaptation is a procedure which can be used whenever the context referred to in the original text does not exist in the culture of the target text, thereby necessitating some form of recreation” (BAKER, 2005, p. 6)

Alguns exemplos de elementos que podem exigir a adaptação por parte do tradutor são dados específicos de uma cultura (como nomes, títulos, comidas, costumes e hábitos, jogos, versos, mitologia e folclore, referências históricas e literárias). Além disso, podem exigir adaptação: título, aspectos estilísticos, ritmo, estilo e comprimento da frase, dialetos, socioletos e linguagem corrente, jogos de palavras. Algumas formas de adaptação possíveis são: quando se trata apenas de um termo ou expressão, a utilização do termo acrescentando uma explicação no próprio texto; a substituição do termo/ expressão por um conteúdo explicativo (tradução explicativa); a omissão do termo/expressão, o que pode ser problemático e obrigar à reformulação do conteúdo no qual ele está contido; a utilização de uma explicação externa ao texto; o uso de um termo equivalente; o uso de um termo semelhante; a simplificação, ou seja, o uso de um conceito mais geral no lugar de um específico; a localização ou domesticação, processo em que todo o conteúdo é aproximado do ambiente cultural do leitor da tradução. Quanto a esse último método, ele implica em um conceito mais geral, que inclui a postura geral do tradutor e/ou de outras instâncias frente à tradução. Ele pode optar por domesticá-la ou estrangeirizá-la: “when a reader is taken to the foreign text, the translation strategy in question is called foreignization, whereas when the text is accommodated to the reader, it is domesticated” (PALOPSKI e OITTINEN *apud* COILLIE, 2006, p. 42)

Umberto Eco (2007), por sua vez, afirma logo na introdução ao seu livro (na verdade, já no título: *Quase a mesma coisa*), que praticamente não há tradução sem adaptação (no sentido aqui adotado):

Eis o sentido dos capítulos que se seguem: tentar compreender como, mesmo sabendo que nunca se diz a mesma coisa, se pode dizer *quase* a mesma coisa. A essa altura, o problema já não é tanto

a idéia de *mesma* coisa, nem a da própria *coisa*, mas a idéia de *quase*. Quanto deve ser elástico esse *quase*? (...) Estabelecer a flexibilidade, a extensão do *quase* depende de alguns critérios que são negociados preliminarmente. Dizer quase a mesma coisa é um procedimento que se coloca, como veremos, sob o signo da *negociação*. (ECO, 2007, p. 10,11)

A definição dessa flexibilidade e da extensão do *quase*, resultado da negociação do tradutor consigo mesmo e com as instâncias participantes do processo tradutológico, dará o limite entre adaptação e manipulação. A adaptação tem variações, porém, seu princípio máximo é (ou deveria ser) a manutenção de um aspecto essencial do original: o seu conteúdo, o seu aspecto lúdico, informativo, ancoragem em elementos conhecidos etc. Uma das tarefas de um tradutor de LIJ é decidir quando fazer adaptações em respeito e consideração pelas limitações impostas pela faixa etária de seu leitor sem deixar de ser fiel ao original. A fidelidade ao original é pressuposto imprescindível de qualquer tradução. Fidelidade, neste caso, poderia ser traduzida por “respeito” e não deve ser confundida com a “literaridade” (fidelidade à letra). (*apud* AUBERT, 1993)

A partir das definições acima, podemos delimitar mais facilmente o que seria “manipulação”, ou “adaptação manipuladora”: aquela que se “descola” do original, não é fiel a ele, mas sim determinada por interesses, preconceitos e, muitas vezes, desconhecimento das instâncias participantes do processo tradutológico.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL E DE SUA TRADUÇÃO

Antes de iniciar uma conceituação teórica do que seja literatura infanto-juvenil, gostaria de salientar que, para a presente comunicação, por questões práticas, considero literatura infanto-

juvenil aquela que foi escrita, publicada para e/ou lida por crianças e jovens. Como tratamos aqui da **tradução** de LIJ, ela só pode ser analisada e discutida com base em livros que já estão no mercado (mesmo que no estrangeiro) e já foram firmados como LIJ (mesmo que não tenham sido publicados como tal).

Público

Como já constatarem, citaram e definiram vários teóricos, a primeira e mais básica diferença entre a literatura adulta e a infanto-juvenil é o público ao qual elas se dirigem. Assim, o produtor do texto (seja o autor ou o tradutor) deve conhecer as peculiaridades de seu leitor: seu nível de desenvolvimento cognitivo, sua bagagem cultural, suas características dentro de sua cultura e a visão que a própria cultura e sociedade nela inserida têm dessa criança (no caso do tradutor, é preciso conhecer a visão das duas culturas).

Devido ao caráter de seu público, pode-se dizer que a adaptação é mais freqüente na tradução de LIJ: o nível cognitivo e a bagagem de conhecimento do leitor muitas vezes obrigam o tradutor a realizar adaptações do texto original que não seriam necessárias na literatura adulta, pois freqüentemente um elemento de outra cultura não é conhecido nem compreendido pela criança. Frank comenta essa dificuldade: "The affective and intellectual effort required to understand cultural difference is often beyond the capabilities of young readers, necessitating interventions that focus on making the narrative transparent." (FRANK, 2007, p. 20)

A fim de realizar essas adaptações, quando necessário, e ainda manter o seu caráter lúdico, o tradutor de LIJ, muitas vezes, tem de usar de grande criatividade para, adaptando um aspecto do texto, conseguir ainda se manter fiel a outro. Por outro lado, freqüentemente os adultos participantes do processo tradutológico (e

não apenas o tradutor) tendem a ver a criança como um ser mais “incapaz” do que realmente é, tomando a liberdade de realizar adaptações talvez desnecessárias que podem, mesmo involuntariamente, ser manipuladoras. Fernando de Azevedo comenta um “boom” de LIJ medíocre nos anos 1950 como o “surto de uma literatura banal, vulgar e insuportável, quer pela escassez de escritores de verdade que se dediquem a esse gênero, quer pela suposição ilusória de ser fácil escrever para crianças.” (AZEVEDO, 1988, p. 338). No livro de Rieken-Gerwing percebemos que essa postura não é exclusiva do mercado editorial brasileiro e ocorre também na Europa: “Die niedrigere Bezahlung von KJI-Übersetzungen resultiert vermutlich aus der Auffassung der Verlage, dass zwischen KJI und EWI nicht unbedingt Kongenialität vorliege und dass es einfacher sei, KJ-Bücher zu übersetzen.” (RIEKEN-GERWING, 1995, p. 165).

Assimetria

Pelo fato de seu público ser de faixa etária diferente de seus produtores, a tradução de LIJ é um processo assimétrico do qual participam diversas instâncias. Um **adulto** escreve um livro para **crianças/ jovens**, o qual é selecionado e editado por **adultos**, traduzido por um ou mais **adultos**, revisado por adultos e, por fim, comprado também por **adultos**. São sempre adultos produzindo para crianças.

Essa assimetria do processo tradutológico tem consequências para o trabalho do tradutor, na medida em que ele tem de negociar com todas as instâncias participantes desse processo, cada qual com sua visão da criança, tentando sempre respeitar o princípio máximo de qualquer tradução que é o respeito ao original. Além disso, naturalmente, a tradução também inclui a imagem que o tradutor

adulto tem da criança de sua cultura e da cultura de partida, pois esta vai influenciar várias de suas decisões tradutológicas.

Além da imagem que cada instância tem da criança, é preciso lembrar que a LIJ é publicada e traduzida apenas indiretamente para a criança: os adultos que compram e recomendam os livros para as crianças funcionam como um “filtro”, sendo que o que chega ao público final, em princípio, não são os livros escolhidos pelas crianças, mas aqueles que os adultos consideram bons para elas.

KJ-Bücher werden nur indirekt für Kinder und Jugendliche übersetzt. Vermittlergruppen wie Bibliothekare, Eltern, Lehrer, etc., üben indirekt oder direkt einen enormen Druck auf den Übersetzer hinsichtlich der Beachtung pädagogischer Prinzipien sowie Tabus aus, so dass er sich in einigen Fällen zu Adaptionen und Auslassungen gezwungen sieht. (RIEKEN-GERWING, 1995, p. 88)

Todos esses fatores, fazem com que editores e outras instâncias desse processo muitas vezes atentem mais aos desejos e visão de mundo das escolas e pais, do que aos das crianças, seu público propriamente dito. Realizando, cortes, mudanças, omissões e outros tipos de adaptações manipuladoras apenas para satisfazê-los, esquecendo a fidelidade ao original e conceitos de tradução. Veja-se o exemplo citado abaixo, no item sobre ilustração, da tradução do livro de Ricardo Azevedo, *Pobre Corinthiano Careca*.

Função

A função é um importante diferencial da LIJ. Como em toda literatura, sua função primordial é entreter, informar, provocar prazer estético. A LIJ tem ainda a função de “iniciar e socializar a criança leitora em uma cultura” (*apud* FRANK, 2007). A fim de cumprir todas as suas funções, a LIJ precisa, antes de mais nada, cativar o interesse do leitor infantil e, para tanto, deve ter sempre presente o

elemento lúdico. Este, muitas vezes está calcado em fatores culturais já conhecidos da criança, pois para ela é mais fácil partir do conhecido para então chegar ao desconhecido (novas informações, o riso, a crítica etc.) e, como já comentado acima, freqüentemente dados culturais específicos precisam ser adaptados.

O lúdico pode se dar também por meio de um jogo lingüístico, como um jogo de palavras, rimas, deslocamento de significados/significantes. Um exemplo interessante e bastante ilustrativo é o da tradução feita por mim do livro de Paul Maar para o português: **Uma semana cheia de sábados** (2001, 2004). O autor “desconstrói” a linguagem em seu livro para que a criança possa entender os seus mecanismos de funcionamento. Esse é o caso, por exemplo, do fio condutor do livro: uma brincadeira com os dias da semana. Para que Ábado, personagem central do livro, apareça em um sábado, é preciso que haja uma série de coincidências no decorrer de uma semana. Estas referem-se aos nomes dos dias da semana, os quais, em alemão, podem ser “seccionados” em partes significativas. Ábado só aparece em uma semana “especial”, na qual cada dia da semana transcorre de acordo com o que seu nome sugere. Paul Maar desmonta os substantivos referentes a cada dia da semana, criando um novo significado para cada um, explicando ao leitor que tais vocábulos são compostos por morfemas que têm significado próprio isoladamente. Ele não se reporta, em seu jogo, ao significado etimológico de cada parte componente dos nomes dos dias da semana, mas se põe no lugar da criança e alude ao significado “aparente” e imediato das palavras, que nem sempre coincide com o seu significado histórico. Por exemplo, *Sonntag* seria dia de sol, *Dienstag*, dia de trabalho, *Donnerstag*, dia de trovão e assim por diante. Como seria impossível se reproduzir este jogo em português, optei pela rima (com a anuência do autor), recurso recorrente e traço marcante da narrativa.

Original	Tradução literal	Tradução final
<p>Jetzt, sagte sich Herr Taschenbier, konnte es kein Zufall mehr sein: Am Sonntag Sonne. Am Montag Herr Mon mit Mohnblumen. Am Dienstag Dienst. Am Mittwoch Mitte der Woche. Am Donnerstag Donner und am Freitag Frei! Deshalb saß Herr Taschenbier am Samstag erwartungsvoll in seinem Zimmer und fragte sich, was der Tag bringen würde. (MAAR, 1994, pg. 11)</p>	<p>Agora, disse seu Cereja para si mesmo, não podia mais ser coincidência: no domingo, sol. Na segunda, seu Mon com papoulas. Na terça, trabalho. Na quarta, meio da semana. Na quinta, trovão e na sexta, dia livre! Por isso, no sábado seu Cereja estava sentado ansioso em seu quarto e se perguntava o que aconteceria naquele dia.</p>	<p>Agora não podia mais ser coincidência: domingo estava um dia lindo, sem nem um pingo e ele encontrou seu cachimbo; segunda, seu Catunda vem lhe fazer uma visita e cai de bunda; na terça, foi tomar a fresca, teve dor de cabeça e pulou a cerca; na quarta, recebeu uma carta e encontrou uma lagarta; na quinta, ficou cheio de pintas que eram manchas de tinta; na sexta, foi picado por uma vespa e seu chefe estava com cara de besta! Por isso, seu estava sentado em seu quarto, no sábado, cheio de expectativas, tentando imaginar o que o aguardava naquele dia. (MAAR, 2004, pg. 9)</p>

Outro exemplo, de um livro ainda não traduzido, mas que representaria um grande desafio ao tradutor, é *Chiquinho, quinta-feira* (IACOCCA, 2004), de Liliana Iacocca. A autora baseia toda a narrativa num jogo de palavras que exigiria grande criatividade de seu tradutor a fim de manter a intenção da autora. É interessante observar que o livro foi republicado em 2004, mas originalmente escrito em 1985, numa época em que sua autora trabalhava como jornalista especializada em criar enigmas, charadas, palavras-cruzadas e passatempos.

Sem me ater a todas as situações e trechos do livro que poderiam representar problemas em uma tradução, gostaria de citar um trecho bastante significativo para reflexão. Entre todas as metáforas e simbolismos presentes no livro, destaco o capítulo chamado “A mulher descarada”. Aqui, entra voando pela janela do

quarto de Chiquinho uma mulher com uma panela cheia de sopa na mão, que fala sem parar:

Fiquei pensando: a mulher não tinha cara e, não tendo cara, não poderia ter boca e, se é da boca que saem as palavras, por onde saíam as palavras da mulher?

Fiquei tão encucado com isso que nem ouvia mais o que a mulher estava falando. E ela falava pelos cotovelos.

Era isso mesmo! Que incrível! A mulher falava pelos cotovelos!

A descoberta me deixou curioso e, como eu nunca tinha visto alguém falar pelos cotovelos, comecei a prestar atenção.

As palavras iam saindo dos dois cotovelos da mulher como se eles fossem os alto-falantes de um aparelho de som, e eu fiquei ouvindo muitas receitas de sopa.

Até que comecei a ficar enjoado, era sopa demais, e decidi acabar com aquela conversa. Perguntei de repente:

- Cadê a sua cara?

Acho que ela não escutou, pois continuou falando como se nada tivesse acontecido, contando sobre uma sopa que tinha inventado com restos de outras sopas.

Então gritei bem forte na frente da cara que ela não tinha:

- Cadê a sua cara! ?

- O que é que tem a minha cara? - perguntou ela.

Apoiou a panela em cima da cadeira da minha escrivaninha, levantou os braços, passou as duas mãos pelo rosto pelado e quase teve um ataque.

- Cadê a minha cara? Onde foi que deixei a minha cara? Ah! Eu sei, eu sei, foi a minha filha! Eu sei que foi ela quem pegou a minha cara, só para ficar parecida comigo. Ela sempre quis ter a cara que eu tenho.

Enquanto a mulher falava da filha, eu, de curioso, fui espiar e investigar a panela para ver a cara da sopa.

(...)

Foi incrível. Eu não fazia idéia de como era a cara da mulher antes de ela perder a cara na panela de sopa, mas achei que a nova cara era a cara dela. (IACOCCA: 2004, p. 57 ss.)

Todo o trecho aqui apresentado é baseado na interpretação literal de expressões convencionais e idiomáticas. Seria impossível traduzi-lo para qualquer outra língua sem realizar adaptações. Provavelmente, todo o conteúdo teria de ser mudado, a fim de se manter o jogo entre significado “literal” e “idiomático” das expressões, pois, caso contrário, seria perdido todo o caráter lúdico, “surreal” e crítico da narrativa. Gostaria de salientar ainda que as ilustrações do livro acompanham a narrativa, portanto a adaptação de seu conteúdo obrigaria também a adaptação/ refação das mesmas.

Ilustração

Um outro elemento bastante característico da LIJ é a ilustração. Ela não apenas “enfeita” a obra infantil, mas facilita a sua leitura e é parte integrante da obra. Algumas vezes a ilustração espelha o conteúdo do livro, outras, completa-o e complementa-o trazendo novas informações e novos níveis de leitura e interpretação ao leitor. Seu papel é essencial nesse tipo de literatura e, portanto, não pode ser ignorado pelo tradutor.

Algumas vezes, o tradutor precisa apenas atentar a ilustrações em que há inscrições na língua estrangeira, outras vezes, a alteração do conteúdo de uma obra pode entrar em conflito com a ilustração (vide comentário acima sobre o livro de IACOCCA). Há também o caso dos chamados “livros ilustrados” nos quais a ilustração tem “mais força” que o texto. Um exemplo interessante de tradução é o livro de Brigitte Minne e An Candaele, *Bons sonhos, Rosa* (2003), um

típico livro ilustrado, traduzido do holandês e no qual a lua, personagem central, é um homem, pois em holandês essa palavra pode ser tanto masculina quanto feminina.



Figura: Senhor Lua

Como a ilustração é elemento essencial do livro, optou-se por mantê-la, o que obrigou a tradutora a transformar a lua² em “senhor lua”, o que causou grande estranhamento entre o público leitor. Não pretendo aqui discutir se a decisão da editora foi acertada ou não, mas apenas chamar a atenção para a importância e as consequências que podem advir da adaptação ou não de um elemento da obra e de como ela é feita. A solução encontrada foi inserir uma explicação da tradutora na contra-capa do livro:

Há casos em que a alteração da ilustração pode acarretar mudanças em uma tradução ou em sua interpretação. Este é o caso do livro de AZEVEDO (1998), *Pobre Corinthiano Careca*, premiado pela APCA, e traduzido na Alemanha, AZEVEDO (2000). A editora alemã Elefant Press, por uma decisão do ilustrador Silvio Neuendorf e da

2 NOTA DA TRADUTORA: A palavra Lua na língua holandesa (original do livro) pode ser considerada tanto do gênero masculino quanto do feminino. Nesta obra foi opção do ilustrador caracterizá-la como masculino. (MINNE e CANDAELE, 2003).

editora Marion Schweizer, como ela mesma me informou por e-mail, transformou José Pedro, a personagem central do livro, num menino mulato. Todas as ilustrações do livro foram refeitas, todas as personagens “se tornaram mulatas”. Além disso, foram feitas também outras pequenas alterações e omissões no texto que corroboram a mesma visão clichê do Brasil transmitida pelas novas ilustrações. Tais interferências acarretaram uma interpretação bastante diferente do texto pelo leitor alemão. Este é um caso típico em que editores, ao invés de utilizarem o livro como transmissor de dados a respeito de uma nova cultura, interpretaram-no segundo a sua própria visão-clichê da cultura brasileira, apresentando-a ao seu leitor, sem respeitar a visão certamente mais rica e multifacetada do autor e ilustrador da obra original. Aqui, não há nenhuma justificativa “tradutológica” para essa alteração, mas apenas “manipuladora”. Seguem as ilustrações de capa do original e da tradução:



Figuras: capas do livro de Azevedo publicadas na Alemanha e no Brasil.

CONCLUSÃO

Devido ao perfil de seu público que torna o lúdico, as brincadeiras, os jogos e as referências a dados culturais quase sempre presentes na LIJ, o conceito de tradução para a criança e o jovem engloba necessariamente a adaptação. Além disso, esse mesmo público muda a relação das instâncias interferentes com a obra e acrescenta novas, inexistentes no caso da literatura publicada para adultos, por exemplo. Refiro-me aqui aos intermediadores como escola, pais, mentores etc., que levam a obra até a criança. Ou seja, raramente esse leitor escolhe o que vai ler. Sendo assim, o mercado editorial, ao publicar um livro para crianças, considera não só o seu público leitor, mas também o “público intermediador”.

Essas duas características, podem criar duas distorções no processo tradutológico com a mesma consequência: a manipulação de seu conteúdo. Por considerar a criança um ser menos “sabedor”, em fase de aprendizagem, muitos adultos consideram a literatura dirigida a ela “mais fácil” e “menos importante”, ou “de menor valor”. Isso leva a que sejam menos cuidadosos ao escrevê-la, ao traduzi-la, revisá-la, ao escolhê-la e mesmo ao escolher seus tradutores, por exemplo. Muitas vezes, a escolha de um excelente tradutor de literatura adulta não é a mais acertada para um livro infantil, pois ele não obrigatoriamente conhecerá as fases de desenvolvimento e o universo da criança a ponto de saber julgar, por exemplo, quando e como adaptar.

Da mesma forma, a assimetria do processo faz com que os adultos participantes do mesmo (quando partilham da visão acima mencionada) se sintam à vontade para interferir no texto traduzido, manipulando-o a fim de transmitir às crianças **sua** visão de mundo, ou eliminando conceitos que considerem tabu, com os quais não

concordem, ou mesmo alterando-os em função dos seus compradores (pais, educadores, mentores etc.) e não de seus leitores.

Assim, a discussão e os exemplos aqui apresentados de adaptações necessárias, desnecessárias, não-adaptações e suas conseqüências pretende apenas lançar uma primeira semente para a reflexão sobre a ética na tradução de LIJ, que deve ser conseqüência do respeito pelo seu leitor – um ser em formação, mas nem por isso desprovido de perspicácia e capacidade de discernimento – e pelos seus tradutores que, a fim de realizar bem seu trabalho, têm de conhecer os fundamentos da tradução e o universo infantil. Esse tradutor certamente, ao negociar com todas as instâncias envolvidas no processo tradutológico, terá como base o respeito e a fidelidade ao original e ao público leitor, gerando uma obra final que realmente seja “quase a mesma coisa”, na acepção de Eco, que a original.

REFERÊNCIAS:

AMORIM, L. M. *Tradução e adaptação. Entre a Identidade e a Diferença, os Limites da Transgressão*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

AUBERT, F. H. *As (In)Fidelidades da Tradução: Servidões e Autonomia do Tradutor*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

AZENHA Jr., J. A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. *Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germânicos*. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 367-392.

AZEVEDO, F. de. A formação e a conquista do público infantil. In: LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2 ed., São Paulo: Ed. Ática, 1988, p. 334-341.

AZEVEDO, R. *Pedro träumt vom großen Spiel*. Trad. Nicolai von Schweder-Schreiner, ilustr. Silvio Neuendorf, 2^a ed.. [S.L.]: Elefanten Press, 2000.

_____. *Pobre Corintiano Careca*. São Paulo: Ática, 1998.

BAKER, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/ New York: Routledge, 2005.

BELL, R. T. *Translation and Translating. Theory and Practice*. London/ New York: Longman, 1991.

CANDAELE, A. e MINNE, B. *Bons sonhos, Rosa*. Trad. Vania Maria Araújo de Lange, 3ª reimpress., São Paulo, Brinque-book, 2006

COELHO, N. N. A Tradução: Núcleo Geratriz da Literatura Infantil/Juvenil. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: [s.n], n°17, 1º sem. 1987, p. 21-32.

_____. *Literatura Infantil – Teoria, análise, didática*. 6 ed. revista. São Paulo: Ática, 1993.

COILLIE, J. V. e VERSCHUEREN, W. P. (ed.) *Children's Literature in Translation: challenges and strategies*. Manchester: St. Jerome, 2006.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

ECO, U. *Quase a mesma coisa*. Trad. Eliana Aguiar, Rio de Janeiro: Record, 2007.

IACocca, L. *Chiquinho quinta-feira*. Ilustr. Michele Iacocca, São Paulo, Edições SM, 2004.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2 ed., São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MAAR, P. *Eine Woche voller Samstage*. Hamburg: Friedrich Oetinger, 2001.

MAAR, P. *Uma semana cheia de sábados*. Trad. Renata Dias Mundt, São Paulo: Ed. 34, 2004.

NORD, C. Ausrichtung an der zielkulturellen Situation. In: SNELL-HORNBY, M. et al. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998, p. 144-146.

O'SULLIVAN, E. *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Winter, 2000.

OITTINEN, R. No Innocent Act: On the Ethics of translating for Children. In: COILLIE, J. V. e VERSCHUEREN, W. P. (ed.) *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2006, p. 35-45.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho – imagem e representação*. 2 ed., trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

REISS, K. e VERMEER, H. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2 ed., Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991.

RIEKEN-GERWING, I. *Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens?* Frankfurt am Main, Berlim, Bern, Nova York, Paris, Wien: Peter Lang, 1995.

SCHREIBER, M. Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren. In: SNELL-HORNBY, M. et al. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998, p. 151-154.

SNELL-HORNBY, M. et al. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998.

O ATRATIVO E O NUTRITIVO: A IMAGEM DO ALIMENTO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

Daniela Bunn

INTRODUÇÃO

Numa sociedade de consumo que se alimenta pouco de literatura podemos pensar no valor nutritivo do alimento em relação ao texto literário. Precisamos primeiramente *acordar os sentidos* para a boa degustação. Como levar o texto para ser saboreado pela criança é um grande desafio - função, na maioria das vezes, desempenhada somente pelo professor. Escolhemos alguns textos que de forma lúdica e muitas vezes surreal contribuem para o processo de sedução do leitor, principalmente pelo foco de suas narrativas: o campo semântico do alimento. Procuramos, ao pesquisar a imagem do alimento na literatura, analisar a interface entre o *atrativo* (o livro) e o *nutritivo* (o ato de ler) e mostrar como esta se processa por meio dos jogos de linguagens. A idéia de trabalhar com a temática do alimento surgiu de uma metáfora utilizada por Cyana Leahy-Dios. A autora utilizou uma imagem alimentar para mostrar a situação de professores de literatura que, na maioria das vezes, oferecem aos alunos uma alimentação pouco nutritiva: “O quadro atual mostra professores de literatura simplesmente arrumando em uma bandeja didática a refeição pouco nutritiva imposta em sua formação e preparada pelos livros didáticos”ⁱ. A partir dessa metáfora usada por Leahy-Dios e do interesse prévio em pesquisar a produção brasileira contemporânea voltada para a infância, passamos a recolher textos literários e críticas que usassem tal imagem. Vejamos uma pequena fatia dessa pesquisa diluída nos dois itens subsequêntes: um faz uma breve

análise da ocorrência e do uso da metáfora alimentar e o outro, costura fragmentos de críticas e de textos literários.

O USO DA METÁFORA ALIMENTAR

Vários dos sermões analisados no Brasil entre os séculos XVII e XVIII eram baseados fundamentalmente em metáforas alimentares. Em uma sociedade na qual a oralidade era a principal forma de difusão do conhecimento, tais metáforas eram muito recorrentes. Pe. Antônio Vieira, no Sermão de Nossa Senhora do Rosário, no ano de 1654, fundamenta seu sermão numa analogia do corpo - o corpo de Cristo que é alimento para alma - chamando a atenção para o ato de *ruminar* (ao modo de alguns animais): comer, remoer muito devagar o que comeram. A analogia entre o ato de comer e o ato de pregar remonta à tradição medieval que oferece a palavra do pregador como alimento espiritual para as almas necessitadas e famintas. [São Bernardo](#) (1090-1153), [Abade](#) de Claraval afirma que “um alimento indigesto, mal cozinhado, produz maus humores e, em vez de nutrir o corpo, corrompe-o, assim também pode dar-se o caso de o estômago da alma, que é a memória, ao ingerir muitos conhecimentos que não foram cozinhados pelo fogo do amor e nem passaram pelo aparelho digestivo da alma” (apud MASSIMI, 2006, p. 259).

Marina Massimi (2006) afirma que o uso dessas metáforas baseava-se em dois pilares fundamentais: Aristóteles e Platão. Desse modo, segundo a autora, os sermões constituíram-se numa *modelagem* dos comportamentos sociais e adquiriram grande significação em relação à história do uso de metáforas alimentares com função antropológica, pois comparam o processo de conhecer ao de ingerir alimentos. Neste sentido, essas metáforas ajudavam a fundamentar o ciclo pedagógico dos sermões. Na hierarquia da primeira Idade Moderna, a comida era destinada e classificada

segundo o grau de nobreza do consumidor, pois se acreditava que cada um deveria consumir o alimento adequado à sua natureza. Assim, alimentos próximos da terra eram considerados inferiores e destinados às classes sociais mais pobres, em oposição aos alimentos elevados na direção do céu que eram considerados superiores. Os voláteis, por exemplo, eram considerados comida adequada para príncipes e reis - os nobres consumiam mais perdizes e carnes delicadas, pois acreditava-se que isso conferia mais inteligência e sensibilidade em comparação aos que comiam porco, por exemploⁱⁱ.

Para Flandrin & Montanari, em *História da alimentação* (1996), a função religiosa da alimentação remonta ao terceiro milênio antes de Cristo na Mesopotâmia, onde a homenagem aos deuses era feita por meio de oferendas alimentares (carnes, pão, leite, cerveja e vinho). Segundo os autores, a função social do banquete, muito ressaltada no mundo grego e romano, girava em torno do convívio e da troca de cortesias ocasionando um importante elemento de distinção entre o homem civilizado, o bárbaro e os animais:

O homem civilizado come não somente (e menos) por fome, para satisfazer uma necessidade elementar do corpo, mas também (e sobretudo) para transformar esta ocasião em um ato de sociabilidade, em um ato carregado de forte conteúdo social e de grande poder de comunicação: nós não nos sentamos à mesa para comer – lemos em Plutarco – mas para comer juntos. Segundo certa etimologia, o termo *cena* deriva da idéia de 'comer em comum' ... O *convivium* é a própria imagem da vida em comum (*cum vive-re*). (FLANDRIN; MONTANARI, 1996, p. 108)

Nesse contexto, o *Banquete* (ou *Simposium*) de Platão, como lembra Massimi (2006), é caracterizado como expressão da função social e cultural do convívio à mesa. Alberto Magno, em *De nutrimento et nutribili*, enfatiza que a questão mais importante em relação à alimentação é a *qualidade* do alimento, para tanto faz-se necessário conhecer o processo alimentar e seus efeitos. Se

pensarmos na literatura não é muito diferente, somos este *homem civilizado* que come (ou lê) não somente por necessidade? Quando comemos pensamos sim na qualidade do alimento, mas a pergunta é: e quando damos de comer aos nossos alunos, somos também criteriosos?

No primeiro e segundo tomo de *História da alimentação no Brasil* (1967; 1968), Câmara Cascudo expõe o percurso da sociologia do alimento no cardápio tradicional indígena, africano e português em relação à constituição do *comum* na comida nacional, porém refere-se sempre à alimentação e não à nutrição. Na *Antologia da alimentação no Brasil*, publicado em 1977, os textos recolhidos dão ênfase desde a higiene da mesa às iguarias regionais do Brasil e falam da *digestibilidade* dos alimentos, dos regimes alimentares mistos, dos condimentos, das cantigas entoadas na feitura da comida, das descrições de Frei Manuel de Santa Maria Itaparica (1704-1768) sobre os limões, melões, araçás e ananás, dos comentários de Debret, da “Viagem em redor do almoço”, de João Chagas (1863-1925).

Os trabalhos de Câmara Cascudo e de Flandrin e Montanari nos ajudaram a montar um panorama da história e da sociologia alimentar e servem como aporte teórico para adentrar no estudo da imagem do alimento na literatura e na sua relação com a infância. Para tanto, optamos por privilegiar textos curtos de autores brasileiros que não escreveram somente *para* crianças, mas que podem ser lidos *por* crianças. A metáfora do alimento parece-nos apropriada sendo que nos alimentamos também da leitura, devoramos livros quando estamos com fome, salivamos ao ler a descrição de uma cena, podemos até sentir o cheiro das gostosuras da Dona Benta. No emaranhado de emoções e lembranças de *uma infância que não nos abandona* é que se mistura o alimento como ingrediente de muitas histórias: a cesta levada à vovó por

Chapeuzinho Vermelho, a casa comestível em *João e Maria*, o banquete servido pelo Rei ao sapo em *Henrique de Ferro* (mais conhecido como *A princesa e o sapo*), as ceias de Ano Novo, vistas pelas janelas pela *Pequena vendedora de fósforos*, dentre outras. Assim, a imagem do alimento permeia não só as antigas histórias da tradição oral -que segundo Cecília Meireles são os primeiros livros da criança - e os contos contemporâneos, como também a própria crítica literária.

OS HÁBITOS ALIMENTARES DOS PEQUENOS

Cecília Meireles, em *Problemas da literatura infantil*, livro que reúne três conferências proferidas em Belo Horizonte em 1949, usa-se de metáforas alimentares em suas considerações: “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma *nutrição*” (grifo da autora). Ao falar da literatura de tradição oral, Meireles afirma que era dela que “se *nutria* a criança, antes do livro, recebendo-a como um *alimento* natural nos primeiros anos da vida” (grifo nosso)ⁱⁱⁱ. Usando termos como *nutrição*, *receita* e *alimento* a autora aproxima do leitor suas idéias, como os sermões tentavam se aproximar do cotidiano de seus expectadores. Como já apontava a escritora nos fins da década de quarenta, o problema não era (muito menos hoje) de carência e sim de abundância de livros (o que em nosso texto chamamos de *atrativos*). Títulos multiplicam-se nas prateleiras, mas a nossa preocupação é se eles chegam efetivamente à mesa do leitor e se tornam *nutritivos* por meio da leitura.

Werner Zotz em *Livro que te quero livre* escreve sobre a preferência do pequeno leitor, pois “tão importante quanto desenvolver e melhorar o paladar literário no jovem leitor é entregar-lhe um livro do qual goste” (2005, p. 25) e completa sobre o prazer da leitura: “não existe uma receita pronta, pelo menos eu não a

conheço. O educador vai precisar usar toda sua sensibilidade, tendo em mente que cada situação e ocasião têm aspectos muito particulares" (p. 31). Bordini e Aguiar em *Literatura: a formação do leitor* (1988) trabalham os interesses do leitor na escolha do texto literário como ponto fundamental para a aquisição do gosto pela leitura. Além disso, é necessária a provocação de novos interesses, a fim de aguçar o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. O lúdico é indispensável na relação entre leitor e obra literária, pois precede e facilita a "desconstrução do conhecimento", estimula a percepção e atua nas descobertas, nas relações a serem estabelecidas e nas funções a serem conhecidas.

Benjamim lembra-nos, nos textos recolhidos em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2004), que as crianças sabem jogar e brincar e atribui aos adultos (convencido sobre a pobreza da experiência) uma certa *incapacidade de magia*. O escritor ainda adverte sobre a polissemia do jogo, o duplo sentido, tanto *jogo* como *brincadeira*: "a essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito", assim "comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos" (2004, p. 102). Compactuando com essa idéia, Gianni Rodari, escritor italiano, discute sobre o jogo que se põe à mesa na hora das refeições e os personagens criados pelos pais - o que dá ao ato de comer um significado simbólico: "comer torna-se um ato estético". Com os capítulos "Comer e brincar de comer" e "Histórias à mesa" do livro *Gramática da Fantasia* (1985), Rodari sugere o híbrido de fábulas que podem ser criadas à mesa, como a Madame colher e suas aventuras românticas com um garfo e sua terrível rival, a faca:

Nessa nova situação a fábula se duplica: de um lado sugere ou provoca os movimentos reais da colher-

objeto; de outro, cria a 'madame colher' na qual o objeto é reduzido a um outro nome, apenas com uma virtude evocadora: Madame Colher era bem alta e muito magra, e tinha uma cabeça tão grande e tão pesada que não parava em pé, e achava mais cômodo andar de ponta-cabeça. Assim via todo mundo ao contrário e só tinha idéias do avesso... (1982, p. 96)

Rodari, escritor que sofreu um certo reducionismo no âmbito escolar por ser estudado apenas pelos seus textos de cunho pedagógico, assinala a fome como uma das grandes tragédias do século XX - fome tanto do corpo como da alma. O escritor afirma que ambos (corpo e alma) precisam ser nutridos - talvez por isso seus textos reflitam essa profunda ligação com o alimento. Rodari envolve o leitor no saboroso mundo da leitura por intermédio de uma escrita lúdica e surreal. Prosa e verso unem-se aos textos críticos e contribuem para tornar o ato da leitura uma degustação, nos termos do escritor, *fantástica*. O livro *Fábulas por telefone*, com uma edição brasileira em 2006, apresenta histórias curtas porque são contadas por um caixeiro viajante, pelo telefone, à sua filha antes de dormir. No livro temos a ocorrência de uma *mansão de sorvete*, uma *cozinha espacial*, os *homens de manteiga*, a *febre comilóide*, a *senhora Apolônia de geléia*, a *rua de chocolate*, a *história do reino da comilança*, o *caramelo instrutivo*. No conto "Os homens de manteiga", Rodari conta a história de um grande viajante que explorou um país no qual todos os homens eram de manteiga: "esses homens derretiam ao se expor ao sol, eram obrigados a viver sempre na sombra, e moravam numa cidade em que, no lugar de casa, havia um monte de geladeiras" (2006, p. 38). Em "A mansão de sorvete", o teto era de chantili, a fumaça das chaminés de algodão-doce, as portas, as paredes e os móveis de sorvete: "Um menino bem pequenininho agarrou-se aos pés de uma mesa e lambeu um de cada

vez, até que a mesa caiu em cima dele com todos os pratos.”
(RODARI, 2006, p. 21)

Ferreira Gullar no poema “A Jia e a Jibóia”, em *Dr. Urubu e outras fábulas* (2005, p. 42), conta a história de um sapo (ou uma sapa) que se vendo a ponto de ser devorada pela jibóia, decide convencê-la do contrário:

(...)Responde a cobra: - Tolice!
Tou nem aí pra crendice!
Matar a fome é um direito
de todo e qualquer ser vivo.
Tudo o mais é preconceito.
Passar fome é que é afronta.
Eu de comer não me privo.
E você, que come inseto,
Acha que isto é correto?(...)

Outra sugestão apetitosa é o livro de Jonas Ribeiro, *Poesias de dar água na boca* (com ilustrações de André Neves), que nos oferece um cardápio poético para a semana inteira, desde comida japonesa até uma sobremesa mineira, passando pela Vila da comilança e pela Escola Água na Boca. Pensando nas relações familiares temos o livro de Simone Schapira Wajman, intitulado *O ovo e o vovô* (2001), com ilustrações de André Neves, que compara o vovô à frágil vida de um ovo: “por fora, parecia duro, como a casca do ovo, mas por dentro era mole, mole, como a clara e a gema.”; o vovô brilhava como a gema, dava beijo estrelado como ovo.

Já no poema “Hortifrutigranjeiros”, Sérgio Capparelli (2007, p. 96) lembra principalmente da alface:

*Ajuntar alface com jaca
Dá pepino por aqui.*

*Não somos bananas
 Ou conversamos abobrinha
 E, se quiser saber, plantamos bata-
 ta, sim,
 mas pra quebrar um galho
 ou descascar abacaxi.
 Ajuntar alface com jaca
 dá pepino por aqui.*

Murilo Mendes em “Amostra da poesia local” (1994, p. 185) também nos fala da alface:

*Tenho duas rosas na face,
 Nenhuma no coração.
 No lado esquerdo da face
 Costuma também dar alface,
 No lado direito não.*

Em outro poema, “A alface aérea”, Ricardo da Cunha Lima (2007, p. 37) narra um fato amalucado:

*Este fato amalucado
 Ocorreu no mês passado:
 Uma alface bem verdinha,
 Já lavada pra salada
 E que estava repousada
 Sobre a mesa da cozinha,
 De repente se mexeu,
 Suas folhas agitou
 E a seguir se debateu,
 Bateu folhas e voou.*

Sabor de Sonho (1997), de Cláudio Feldman, conta a história de um sonho “que conto neste momento. Sonhei que estava na terra em que tudo era alimento”:

*O chão (...) com trechos de paço-
quinha,
tinha buracos de queijo
e pedras de batatinha.
(...) Os sítios eram cercados
Por muros de pirulitos,
E os galos dos cata-ventos,
Que delícia, estavam fritos!*

Em "Traças de regime", poema de Sérgio Capparelli, do livro *111 poemas para crianças* (2007, p. 34):

*As traças gostam de suspense:
Lêem com cuidado
E de olhos fechados.*

*Se estão com pressa,
Comem sanduíches de escritores
importantes,
Cecília Meireles, Lygia Bojunga,
Hesíodo e os deuses gregos.*

*Elas dão conselhos:
"as histórias lacrimajantes são me-
lhores
Porque facilitam a digestão".*

E estamos conversados!

*Traças iletradas são sem cerimô-
nia:
Comem heróis, heroínas, enredos,
E no fim devoram o autor.*

*Ah, as traças, como evitá-las?
Comem Mario Quintana, devoram
os dois*

Verissimos (Pai e filho)

*E, de sobremesa, encomendam es-
critores bem*

Românticos.

Olha, lá vai uma arrotando Lobato.

A partir dessa pequena amostragem de textos que se relacionam com a questão alimentar, identificamos algumas categorias: o alimento como personagem que ganha vida, bate asas e voa, como no poema “A alface voadora”, de Ricardo da Cunha Lima; o alimento sendo comparado a um personagem, como no livro de Wajman, *O vovô e o ovo* ou no poema “Hortifrutigranjeiro” de Sérgio Capparelli, no qual o escritor usa-se dos jogos de linguagens e dos ditos populares para montar o poema; o alimento compondo objetos como em *Sabor de Sonho* de Cláudio Feldman que fala de um delicioso sonho num lugar em que tudo era comestível (assim como no conto “A mansão de sorvete” de Rodari); o alimento implícito no próprio ato de devoração animal, no ato de comer no poema de Ferreira Gullar. Podemos individuar ainda, pensando num prato bem nutritivo, personagens vegetarianos como em “Pequenos Assassinos” de Affonso Romano de Sant’Anna; os gostos da terra, da batata e do mingau de cará em Eloí Bochecho; o almoço no *Tchau* de Lygia Bojunga; o pato na panela ou a “Feijoadà à minha moda” de Vinicius de Moraes; a vontade da faminta princesa Tiana de comer pizza de maçã, no livro de Márcio Vassallo; as frutas do pomar de palavras de Werner Zotz; o prato de macarrão em Elias José; uma limonada em Ana Maria Machado ou ainda as saudades em Ruth Rocha que na aurora da vida “não gostava da comida, mas tinha que comer mais”. O ato de comer nessas histórias poderia ser dividido em dois momentos: personagens que comem e que são comidos (neste ponto cabe re-visitar os clássicos e também fazer tal distinção).

Pensando na relação nutritivo/atrativo, não podemos deixar de mencionar o papel do professor. Segundo Di Santo (2007, p. 4):

Falando em aprendizagem como alimentação, podemos traçar um paralelo com a famosa história da Branca de Neve e os sete anões, onde a maçã, embora com uma aparência apetitosa, estava envenenada e deixou a heroína num sono profundo, por muito tempo. Da mesma forma, se for oferecido ao aluno um conhecimento descontextualizado, que não desperte sua curiosidade e vontade de aprender, ele permanecerá desligado (...). No entanto, se a aprendizagem for como uma maçã realmente saborosa e sadia, o aluno a comerá com prazer e sua digestão será leve e rápida. Ele sempre se lembrará com satisfação desse momento prazeroso e procurará aplicar o que aprendeu em outras circunstâncias de sua vida. E isso tem a ver com a didática do professor. Se aprender é como se alimentar, tanto o educando quanto o educador se alimentam/aprendem.

O professor, segundo Di Santo deve estimular o apetite do aluno, pois mesmo quando não estamos com fome sentimos vontade de comer ao vermos algo que nos estimula

Realmente, para cada aluno que o professor ofertar o seu conhecimento/maçã, a forma de mastigar e engolir será diferente, única. (...) Para um aluno, a maçã dará dor de barriga, para outros, provocará alguns quilos a mais, para alguns, a quantidade de maçã será pouca e para outros, suficiente. Há os que vão considerar a quantidade excessiva, não conseguindo engolir/absorver tudo. (...). Os conhecimentos precisam ser mastigados, engolidos e digeridos (2007, p.4).

Perrone-Moisés lembra que a leitura exige tempo e esforço que não condizem com a vida cotidiana atual: “os novos escritores, afinados com os hábitos alimentares deste fim de século, publicam livros *light*, para serem consumidos rapidamente” (1998, p. 178) e com isso muitos livros tornam-se meramente *atrativos*. Na relação do alimento com o ensino, Rubem Alves, em *Conversas sobre Educação* (2003), utiliza-se da cebola, do queijo, da pipoca para falar de escolas, alunos, pais e professores. Em “Sobre cebolas e escolas” (p.

63-67), o escritor afirma ocupar a cebola um lugar de destaque no seu pensamento, tanto de forma científica, culinária (“entidades acidentalmente lacrimogêneas, de tamanhos variados, cheiro característico e gosto saboroso, que se prestam a ser usadas em molhos, saladas, conservas e sopas”) como poética - a cebola o faz pensar filosófica e pedagogicamente. Rubem Alves equipara a cebola ao pensamento de Piaget e seus ciclos de desenvolvimento, como os círculos das cebolas, as escolas e a sociedade que formam camadas sobrepostas que por vezes isolam o aluno. Para ele, a cebola é metáfora da aprendizagem: “aquele círculo mínimo central é o corpo do aluno. O corpo, a que Nietzsche dava o nome de grande razão, procura entender o mundo que o cerca a fim de poder apreendê-lo: o meio ambiente deve se tornar comida. Para que o corpo viva. O que não vira comida, o que não é vital para o corpo, não é aprendido” (2003, p. 64).

Bakhtin em “O banquete em Rabelais” (1996, p. 245) afirma que o homem degusta o mundo, sente o gosto do mundo, o introduz no seu corpo, faz dele uma parte de si. O banquete, como já visto, não se trata do beber e comer cotidiano, mas sim da boa mesa, da abundância: “o papel das imagens de banquete no livro de Rabelais é enorme. Quase não há página onde essas imagens não figurem, pelo menos no estado de metáforas e de epítetos tomados do domínio do beber e do comer” (BAKHTIN, 1996, p. 243). Ao falar do corpo grotesco, do qual as imagens dos banquetes estão estreitamente mescladas, Bakhtin caracteriza-o como um corpo aberto, inacabado, em interação com o mundo: “o corpo escapa às suas fronteiras, ele engole, devora, despedaça o mundo, fá-lo entrar dentro de si, enriquece-se e cresce às suas custas [...]. O homem degusta o mundo, sente o gosto do mundo, o introduz no seu corpo, faz dele uma parte de si” (1996, p. 245).

Benjamin usa uma imagem muito interessante que é da *criança lambiscando*, “pela fresta do guarda-comida entreaberto sua mão avança como um amante pela noite (...) como o amante abraça a sua amada (...) da mesma forma o tato tem um encontro preliminar com as guloseimas antes que a boca as saboreie” (2004, p. 105-106). Esse encontro entre a criança-leitora e o alimento, ou seja, o livro parece cada vez menos apaixonado com o passar dos anos escolares, é preciso, como dito antes, *acordar os sentidos* para a boa degustação: o tato ao pegar um livro, a visão ao apreciá-lo, a audição ao ouvir uma história, o paladar ao saborear um texto literário; é preciso lambiscar mais, devorar mais. Quem sabe dar voz ao livro pelas palavras de Quintana: *decifra-me ou te devoro*.

CONCLUSÃO

Entendemos ser o uso da imagem alimentar no texto literário um elemento que seduz (independente da faixa etária) e contribui para estimular o gosto pela leitura por ser algo que gera facilmente uma identificação do leitor com seus gostos ou desgostos alimentares. Estes gostos ou desgostos se re-significam no campo da experiência mesmo que com características surreais, alfaces que batem asas, sanduíches de escritores ou ruas de chocolate que despertam a imaginação ardente da criança e da criança em cada adulto. Embora tenhamos visto exemplos de narrativas contemporâneas cabe lembrar que tal imagem sempre percorreu as narrativas da tradição oral, mesmo que em um papel secundário.

Atualmente, os jogos de linguagens propostos pelos escritores atualizam cada vez mais a inserção do alimento no texto – é algo muito próximo da criança e do adulto, pois faz parte de nosso cotidiano. Procuramos assim, perante o livro infantil (*atrativo*) mostrar como seria *nutritivo* estimular o ato de ler, de saborear um

texto que trabalhe com tais imagens. Enquanto na crítica literária ou educacional a imagem do alimento aparece como metáfora, nas narrativas ou nos poemas para crianças destacamos algumas categorias. O alimento serve como isca para o leitor. Podemos ainda falar de outra categoria de leitor, o adulto que não procura mais livros somente para a sala de aula ou somente para os filhos, mas que se deleita e consome da literatura por um bom tempo chamada de infantil. Para sua próxima leitura sem pretensões didáticas, uma boa degustação!

REFERÊNCIAS :

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Rubem. *Conversas sobre Educação*. São Paulo: Versus, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O banquete em Rabelais. In: *A cultura popular na idade média e no Renascimento*. SP: HUCITEC, 1993.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34. 2002.

_____. *Rua de mão única*. 5 ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa e Pierre Paul Michel Ardengo. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CAPPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. 7 ed. Il. Ana Gruszyński. Porto Alegre: L&PM, 2007.

CASCUDO, Luís Câmara (Org.). *Antologia da alimentação no Brasil*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed. S.A., 1977.

_____. *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Editora Itatiaia / Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil: História, Teoria e Análise*. 2. ed. São Paulo: Quiron, 1982.

DI SANTO, Joana Maria R. *A metáfora da maçã alimento/conhecimento e a avaliação da aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/metaprdz.htm>>. Acessado em set/2007.

FELDMAN, Cláudio. *Sabor de Sonho*. II. Ilustração: Claudia Scatamacchia. São Paulo: Moderna, 1997.

FLANDRIN, J.; MONTANARI M. (Org.) *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GULLAR, Ferreira. *Dr. Urubu e outras fábulas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

LEAHY-DIOS, Cyana. Signos Brasileiros de Educação Literária. In: *Educação Literária como metáfora social*. EdUFF, 2000.

LIMA, Ricardo da Cunha. *De cabeça para baixo*. 5 reimpressão. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2007.

MASSIMI, M. Alimentos, palavras e saúde (da alma e do corpo), em sermões de pregadores brasileiros do século XVII. In: *Revista História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, v. 13, n. 2, p. 253-70, abr.-jun. 2006. (Capítulo da Tese de Doutorado)

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, Murilo. Amostra da poesia local. In: *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

RIBEIRO, Jonas. *Poesias de dar água na boca*. II. André Neves. São Paulo: Ave-Maria, s/d.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

_____. *Fábulas por telefone*. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WAJMAN, Simone Schapira. *O ovo e o vovô*. II. André Neves. São Paulo: Paulinas, 2001.

ZOTZ, Werner; CAGNETTI, Sueli de Souza. *Livro que te quero livre*. 3. ed. Florianópolis: Letras brasileiras, 2005.

OLHARES PARA A INFÂNCIA E PARA A EDUCAÇÃO NO CONTO *NEGRINHA* E EM OUTRAS HISTÓRIAS DE MONTEIRO LOBATO

Eloísa Porto Corrêa

Monteiro Lobato é considerado por alguns estudiosos como “uma figura ambivalente” dentro do Pré-Modernismo brasileiro, ora “demolidor de tabus”; ora crítico das “correntes irracionalistas” que integraram a primeira geração modernista; ora o escritor de “uma prosa que não rompe, no fundo, nenhum molde convencional”; ou como “o modelo não atingido de Eça de Queirós, pela carga irônica e o gosto da palavra pitoresca” (BOSI, 2006, p. 216).

Mas, no que tange à obra infantil e juvenil, a crítica costuma aclamar Monteiro Lobato. Bosi reconhece a inovação e o valor da parte infanto-juvenil da obra de Lobato, que não comenta muito, mas na qual observa “originalíssima fusão de fantasia e pedagogia” (BOSI, p. 216).

Nelly Novaes Coelho, em “Monteiro Lobato, O Inovador” (1987) e em “Lobato e a fusão do real com o maravilhoso” (2000), considera a produção artística para crianças e jovens de Lobato como “um salto qualitativo comparada aos autores que o precederam” (COELHO, 1987, p. 48).

Fanny Abrimovich lembra que foi Lobato o primeiro a criar, em muitas obras, como no Sítio do Pica-Pau Amarelo, “uma lógica que não é a do adulto, mas onde o adulto entra no jogo da criança” (2005, p. 61), como se observa no Sítio do Pica-Pau Amarelo.

O conto *Negrinha*, que não se dirige preferencialmente às crianças, logo não integra a produção infanto-juvenil de Lobato, mas que foi escolhido por Ítalo Moriconi como um dos “Cem Melhores Contos Brasileiros do Século XX” (2001, p. 78-84), condena justamente a incapacidade de alguns adultos entrarem no jogo da

criança, impondo a elas uma lógica materialista e perversa, que sufoca suas fantasias e sonhos, causando a degradação do infante e da infância.

Com isso, mesmo nesse conto produzido para adultos, o criador da boneca de pano Emília inovou na maneira de focalizar a infância, na postura infantil, nas concepções de educação, de pedagogia, de arte para as crianças e na crítica ao autoritarismo do adulto no processo de educação das crianças. Deste modo, dentro de sua proposta estética, é claro, Lobato foi sim um dos mais inovadores e ousados escritores pré-modernistas, não apenas em busca de progresso social e mental, como de mais autonomia e voz para as crianças, bem como de liberdade, direito ao deleite estético e à imaginação para os infantes.

Neste sentido, o conto *Negrinha* funciona como um contraponto das aventuras do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Dona Inácia, patroa da falecida mãe de Negrinha e responsável pela educação da órfã, pratica uma espécie de **pedagogia noturna**, opressora e perversa, que se contrapõe à **pedagogia luminosa**, libertadora e democrática, praticada por Dona Benta e Tia Nastácia, responsáveis pela educação dos personagens infantis do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Muitos dos saberes apontados por Paulo Freire como imprescindíveis para a prática educativa são denunciados como ausentes na educação dispensada aos infantes no conto *Negrinha*. Por outro lado, esses mesmos saberes são focalizados nas posturas das personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, adultos e crianças, educadores e educandos, em situações educativas que são verdadeiros exemplos da pedagogia da autonomia, posta em prática ficcionalmente anos antes de o mestre Paulo Freire a conceber.

Segundo Freire, “ensinar exige **respeito aos saberes dos educandos**” (2001, p. 33). No conto *Negrinha*, o narrador, entre comovido e indignado, denuncia que a menina é a todo tempo

silenciada, humilhada e desprezada pelos adultos: “Cala a boca, diabo!” (LOBATO, 2001, p. 78). O que ela tem a dizer não interessa aos responsáveis por sua educação. A “criticidade” (FREIRE, 2001, p. 34), portanto, que também é um dos saberes necessários à prática pedagógica, encontra-se ausente do processo educativo opressor imposto a *Negrinha*, já que seu senso crítico não é desenvolvido no conto, mas reprimido.

Como ensinou Paulo Freire, **“não há docência sem discência”**, a postura assumida pelo educador implicará automaticamente numa postura de discente, que pode conservar em si o “gosto pela rebeldia”, a curiosidade, “a capacidade de arriscar-se, de aventurar-se” (FREIRE, 2001, p. 28, grifos nossos), como ocorre com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, ou uma inclinação para a repetição bancária, como desejava D. Inácia. Desta forma, a pedagogia da autonomia executada por Dona Benta contrasta com a educação bancária e opressora aplicada pela D. Inácia, “senhora de escravos” e “mestra na arte de judiar de crianças”. Enquanto isso, a avó e a empregada idosa oferecem liberdade e até se identificam com os comportamentos e posturas infantis, rompendo com muitas regras e paradigmas sociais, em parte pelo afastamento que o Sítio, espécie de refúgio, oferece.

O final das fábulas e a costumeira **moral da história são sempre discutidos e problematizados** por Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde e os outros personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de forma que a criança reflita, pense e critique sempre tudo o que lhe é proposto, nunca acatando nada passiva e acriticamente. No Sítio, Dona Benta não apenas escuta o que as crianças têm a dizer, como estimula a autonomia, a criatividade dos infantes e permite que discordem dos finais das histórias, desenvolvendo uma educação libertadora, estimulando a leitura, a pesquisa, a experimentação e o olhar crítico. É o que se percebe neste fragmento

em que Narizinho e Emília protestam contra o final da fábula “A cigarra e as formigas”: “Esta fábula está errada! – gritou Narizinho”; “Isso não! – protestou Emília” e “Dona Benta aceitou a objeção” (LOBATO, 1964, p. 14).

Mas, se há por vezes um relativo **caráter didático** em várias obras de Monteiro Lobato, devido muito ao fato de resgatar e trabalhar com a fábula, texto irremediavelmente moralizante; também são sempre reconhecidos o direito ao **prazer**, a necessidade do **deleite estético** e a importância do desenvolvimento da **imaginação** para a formação de **indivíduos inteiros e íntegros**, como se observa na opinião da Emília sobre qual seria melhor o útil ou o belo: “Acho melhor os dois encangados, assim como uma espécie de banana inonha. Útil e belo ao mesmo tempo”. Não só na fala da boneca como também no título da fábula “O Útil e o Belo”, a dupla articulação dos seres e das obras humanas ou da própria obra de arte fica reconhecida como inerente à existência material, presente na natureza e na condição humana e em tudo o que o homem faz. As coisas se dividem entre úteis e/ou belas nesse conto, como observa o veado, personagem da fábula que se divide entre o orgulho de seus “**formosos** chifres” e a **utilidade** de suas “pernas finas velocíssimas” (LOBATO, 1964, p. 64, grifos nossos).

O direito à fruição estética e ao brinquedo, bem como a necessidade de desenvolver a imaginação, são defendidos em muitas obras de Monteiro Lobato, apontando a importância do caráter lúdico da literatura e da arte infantil. Prova disso é que, no Sítio do Pica-Pau Amarelo, **brinquedos e brincadeiras** fazem parte do cotidiano, personagens são animais (Rabicó e Quindim) e bonecos de pano e de sabugo de milho confeccionados pelos adultos: Emília e Visconde de Sabugosa, com quem adultos e crianças conversam e convivem de forma fantasiosa e **democrática**. Os adultos libertam a imaginação, portanto, para que se desenvolva melhor a criatividade dos infantes.

É reconhecido na obra de Lobato que não apenas o objetivo pedagógico deve nortear a arte destinada às crianças e adolescentes, que carecem de deleite estético também ou sobretudo. Exemplo disso é a defesa da música da cigarra e o combate à avareza feito pelo narrador e pelos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, após a audição da fábula “A cigarra e as formigas”: “quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga”; e depois “gritou Narizinho (...) Formiga má como essa nunca houve”. (LOBATO, 1964, p. 14).

No conto Negrinha, também é reconhecida a necessidade do brinquedo, da brincadeira e do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, já que, diferentemente do que ocorre no Sítio, a carência de recursos e de atividades lúdicas não só prejudicam o desenvolvimento da personagem título como deprimem-na, levando-a à morte depois do definhamento, como se observa nos fragmentos: “a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre”; e “Como seria bom brincar! – refletiu com suas lágrimas, num canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco”; mas, “percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz.” (LOBATO, 2001, p. 81-83).

Por outro lado, o contato com o brinquedo, a brincadeira proibida e o exercício da imaginação, antes reprimida, favorecem o desenvolvimento das potencialidades da menina, fazem desabrochar nela potencialidades imaginativas e o **sorriso esperançoso** tão ressaltados por Paulo Freire como necessários à formação integral do indivíduo (FREIRE, 2001, p. 80): “Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo.

Mas compreendeu que era uma criança artificial.” (LOBATO, 2001, p. 82).

Mas, a nova **proibição**, que interrompe o processo de desenvolvimento iniciado, leva-a não apenas à retomada do processo de atrofia, mas a um severo e novo processo de definhamento, causado pela depressão, pelo desencanto, pela desesperança e pela frustração de ter conhecido o prazer e de tê-lo perdido:

Aquele dezembo de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, invenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. **Brincara!**...Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera **realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se da alma.**

Morreu na esteirinha rota, **abandonada de todos**, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, alguém morreu com maior beleza. O **delírio** rodeou-a de **bonecas** (...) E de **anjos**...E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça – **abraçada, rodopiada.** (LOBATO, 2001, p. 83, grifos nossos).

Negrinha sofre de mal semelhante ao que Inês, nas Trovas à morte de Dona Inês de Castro de Garcia de Resende, definiu como “A minha desventura, / não contente de acabar-me, / por me dar maior tristura, / me foi pôr em tanta altura, / para d’alto derribar-me”, ou como no poema lírico de Camões “Perdigão perdeu a pena”, em que o pássaro “subiu a um alto lugar”, “mas achou-se desasado” e “de puro **penado** morre”, mais ou menos como morrerá Negrinha, depois de sentir o doce sabor da brincadeira e ser novamente proibida de brincar: “percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. (...) Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa.” (LOBATO, 2001, p. 83).

A necessidade de imaginação e da brincadeira no processo de construção de conhecimentos, bem como a carência de afeto, de companhia e de convívio social ficam explícitos como principais motivos da depressão e do definhamento da criança abandonada.

A obra de Lobato se ocupa de libertar a **criatividade** sem esquecer de aguçar o **senso crítico** e de conduzir à **reflexão** sobre os valores por trás dos textos lidos, criticados a todo tempo pelos personagens do sítio. Deste modo, concretiza o que o mestre Paulo Freire pregaria mais tarde: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 2001, p. 36). D. Benta estimula o senso crítico dos infantes, sem abrir mão da criatividade e da **fruição estética** e sem deixar de buscar o desenvolvimento de **valores éticos**.

A **liberdade** gozada pelos educandos do Sítio contrasta com a prisão em que Dona Inácia encerra Negrinha e as torturas que pratica contra a pequena órfã: “Negrinha imobilizava-se no canto horas e horas. (...) Cruzava os bracinhos a tremer, sempre o susto nos olhos. E o tempo corria.” (LOBATO, 2001, p. 79). Desamorosa e autoritária, a educadora oprime e **castiga**, não colaborando em nada para o desenvolvimento das potencialidades da educanda; mas, pelo contrário, **imobiliza-a**, impedindo-a de desenvolver sadiamente todos os seus potenciais: físico, psicomotor, emocional, social e intelectual. Com isso, contraria o que Paulo Freire concebeu como recomendável e que D. Benta põe em prática no Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Ao invés de **dialogar** com a criança e os demais personagens para tentar resolver problemas e impasses surgidos durante o dia-a-dia, Dona Inácia prefere apelar para a **tortura física e psicológica**, aplicando terríveis castigos para reprimir qualquer manifestação de descontentamento, por menor que seja. É o que se percebe nesta

passagem em que a patroa deleita-se durante uma sessão de tortura à pequena órfã imobilizada, só porque a menina chama de “peste” (menos ofensivo dentre os xingamentos que constantemente usam contra a criança) uma empregada que lhe rouba a carne do prato durante uma refeição:

(...) Quando o ovo chegou a ponto a patroa chamou:

– Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

– Abra a boca!

Negrinha abriu a boca como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água ‘pulando’ o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. (LOBATO, 2001, p. 81)

É evidente o prazer e o deleite que a tortura, calculada, planejada e preparada minuciosa e friamente, traz a essa personagem, como exercício e confirmação de um poder ilimitado, incontestável e irrefreável:

Velo o ovo. Dona Inácia mesma pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. (LOBATO, 2001, p. 81)

Para asseverar a **covardia** da tortura, as características físicas, psicológicas e sócio-econômicas da menina contrastam radicalmente com as da patroa, poderosa no porte, na condição financeira e no *status*, contando com a **convência de autoridades**, inclusive religiosas, e com a vista grossa da sociedade. Enquanto a patroa é “gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu”; a menina é “magra,

atrofiada, com olhos eternamente assustados", "órfã aos quatro anos", "como gato sem dono, levada a pontapés", chorando de "fome quase sempre ou de frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer." (LOBATO, 2001, p. 78-79)

Para o narrador, parte da **intolerância** da patroa e da sua revolta contra a menina se devem ao recalque por não ter filhos, como se pode notar no seguinte fragmento: "Ótima a Dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne da sua carne e por isso não suportava o choro da carne alheia" (LOBATO, 2001, p. 78-79). Não se trata apenas de falta de prática ou de falta de admiração por crianças nem de indisposição para a maternidade, mas de um somatório de tudo isso à uma frustração, já que com suas sobrinhas (da sua genealogia) demonstra admiração maternal, paciência e alegria: "a sinhá ria-se também..." (LOBATO, 2001, p. 81).

No entanto, ainda que esse recalque intensifique a repulsa e a ação da patroa contra a menina, não se resumem ao recalque os motivos da violência de Dona Inácia, já que, antes da menina, muitos outros são torturados e mortos pela "dama de grandes virtudes apostólicas", como é chamada Dona Inácia pelos padres e ironicamente pelo narrador:

A excelente Dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daqueles ferozes, amiga de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual ao branco e qualquer coisinha: a polícia! 'Qualquer coisinha': uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: 'Como é ruim a sinhá! (LOBATO, 2001, p. 81)

As únicas ocupações de Dona Inácia são a tortura e o **exercício do poder**, que impedem-na de mergulhar na abulia e na acídia, seu

único remédio contra o tédio. Prova disso é que essa senhora, que possui uma tropa de servas, em todo o conto só se levanta do seu trono para presidir sessões de tortura, normalmente contra a menina. Nem para receber visitas levanta: “Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia amigos e o vigário, dando audiências e discutindo o tempo.” (LOBATO, 2001, p. 78). Tudo isso torna Dona Inácia incapaz de ser uma educadora **afetuosa**, incapaz de exercer uma pedagogia da **esperança** e para a **autonomia** dos educandos, como pregou Freire e, antes dele, pregava já Lobato e sua obra infanto-juvenil, através das figuras de Dona Benta e Tia Nastácia.

Diferentemente da “ex-senhora de escravos”, mas sem perder sua **autoridade** de **mediadora** do **processo** educacional, Dona Benta ensina o valor da **liberdade**, dando liberdade aos educandos: “Vocês sabem tão bem o que é liberdade que nunca me lembro de falar disso” (LOBATO, 1964, p. 87). Desta forma, demonstra que “a competência e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE, 2001, p. 11).

A maneira **democrática e igualitária** com que Dona Benta trata os personagens do Sítio, crianças, bonecos, animais, funcionários e convidados, contrasta com o autoritarismo e a desigualdade de tratamentos dispensados aos demais personagens do conto *Negrinha*. Enquanto as sobrinhas da patroa são tratadas como princesinhas e são mimadas, Negrinha é humilhada e desprezada, assim como os empregados que ajudam a torturar a pequena órfã ao mesmo tempo em que sofrem também os maus tratos da patroa:

Certo dezembro vieram passar férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas lou-ras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irrom-perem pela casa como dois anjos do céu – alegres, pu-lando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado – e findo o seu inferno – e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fasci-nada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, ao som cruel de todos os dias: 'Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?' (LOBATO, 2001, p. 81)

No conto *Negrinha*, classificado por Bosi como um exemplo do “pendor para a militância de um intelectual que empunhou a bandeira do progresso, onde reponta com maior insistência o documento social e a vontade de doutrinar e reformar” (2006, p. 215-217), nota-se forte comoção para com os dramas dos menos favorecidos, mas também é clara a crítica ao tratamento dispensado aos infantes pobres ou ricos que, nas duas situações, é contestável e desqualificado. Com maus tratos às crianças pobres e mimos excessivos às ricas, a **educação não apenas reflete e duplica uma hierarquia social injusta**, como também trabalha pela sua perpetuação, legitimando o “direito” do dominador à exploração e à perversidade e também endossando e estimulando uma postura passiva e resignada no oprimido.

No conto *Negrinha*, aos filhos e filhas das camadas menos favorecidas, representados pela personagem título, é destinada uma educação opressora, para a subserviência mansa: “O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam-lhe os da

casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo". (LOBATO, 2001, p. 79). Dela é exigida passividade e conformação sempre pela "excelente dona Inácia": "Braços cruzados, já diabo!" (LOBATO, 2001, p. 79). À criança pobre é negado o inquietante direito à imaginação, ao lazer, ao deleite estético e ao desenvolvimento do senso crítico, que depois poderiam resultar em **inconformação** e atentado contra o poder ou o poderoso e a hierarquia social. Assim, o potencial transformador e revolucionário da menina das classes menos favorecidas é extinto. O potencial revolucionário por trás de uma educação libertadora como a de Dona Benta é evitado por Dona Inácia.

O drama de Negrinha representa uma **situação indesejável na educação** não apenas para muitos narradores de contos de Lobato, mas também para Paulo Freire, que mais tarde combaterá a pedagogia tradicional: "educação exige curiosidade, alegria, esperança e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2001, p. 110). Negrinha, por culpa de seus educadores, acaba se tornando passiva e abúlica. A criança, antes vivaz e alegre, uma vez violentada física, emocional e psicologicamente, é assassinada, não somente no sentido literal da palavra, mas também assassinada em seus potenciais criativos e intelectuais, encarnando uma das **configurações indesejáveis de cidadão**, para Freire. O definhamento e a morte da menina simbolizam a morte dos seus potenciais revolucionários e a perpetuação do mesmo cenário social no conto.

Narizinho, Pedrinho, Visconde e Emília, mesmo estes últimos sendo bonecos, reforçam uma **postura possível e desejável da criança** contestadora, transgressora, inquieta e revolucionária, inconformando-se com a moral de muitas fábulas, recriando os finais de muitas histórias, defendendo até as últimas conseqüências seu direito de escolha, seguindo suas opiniões e convicções, discordando

francamente e enfrentando os adultos em defesa de seus pontos de vista. A boneca, livre das sanções e regras impostas às crianças, criada num ambiente afetuoso e libertador, exerce direitos que são tirados da personagem título do conto *Negrinha*. As crianças protegidas por um ambiente familiar amistoso e provocador, ao contrário do ambiente hostil em que vai crescendo *Negrinha*.

Entretanto, mesmo submetida a um processo educativo opressor e violento, *Negrinha* encontra mecanismos, por algum tempo, para preservar sua integridade, cultivar sua criatividade e providenciar o lazer que lhe são negados, no íntimo ou aproveitando as poucas oportunidades que se lhe apresentam. É o que se percebe neste fragmento em que a menina usa a imaginação e se diverte como pode dentro do cativeiro, apreciando o cuco do relógio: “o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas – um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.” (LOBATO, 2001, p. 79) A imobilização de mais de cinco horas, não é capaz de imobilizar a mente de *Negrinha* nem de esterilizar sua criatividade, por enquanto. Essa postura demonstra a possibilidade que sempre há de um **educando desenvolver-se e libertar-se, contrariando um processo educativo bancário e opressor que lhe é imposto**.

Mas, no conto, os mecanismos de tortura, de silenciamento, de esterilização e de eliminação dos potenciais transformadores atingirão requintes crescentes de crueldade até que *Negrinha* não resiste mais e, deprimida, entrega-se à abulia e sucumbe à tristeza. Isso demonstra a dificuldade de um educando resistir a uma educação opressora, ainda que haja a possibilidade.

As figuras **adultas** do sítio são transgressoras e escapam dos **padrões de comportamento** tradicionais para o adulto, enquanto as do conto *Negrinha* encarnam paradigmas tradicionais de

comportamento social. Se “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2001, p. 28), tanto num caso como noutro o exemplo endossa as ações. No Sítio, os adultos também embarcam nas aventuras, aceitam as opiniões e divergências das crianças, são tolerantes: “Dona Benta explicou que a sabedoria popular é uma sabedoria de dois bicos. Muitos ditados são contraditórios” (LOBATO, 1964, p. 116). Assim, dando mais um exemplo de saber necessário à prática da pedagogia da autonomia, os educadores do sítio, conscientes do inacabamento do mundo e de si mesmos, aceitam o saudável “risco, o novo e rejeitam qualquer forma de discriminação” (FREIRE, p. 39), tratando bonecos e netos sem distinção e tratando empregados com respeito. Bem como pregará mais tarde o educador e pedagogo da autonomia e da esperança, Paulo Freire, Dona Benta olha carinhosamente a entrada e saída de personagens de diferentes épocas, idades, meios, culturas, raças, nacionalidades e credos, promovendo aquilo que Abrimovich chamou de “misturança despreconceituosa de adultos, crianças, bichos, *gangsters*, professores, padres, etc...” (2005, p. 58).

Ao contrário, a preconceituosa D. Inácia do conto *Negrinha* diminui e humilha empregados e aqueles que são diferentes de sua raça e de sua condição social, dando o exemplo de dominação (“dona do mundo, amimada dos padres”), de discriminação social e racial. Aliás, o exemplo geral dado pela sociedade, na ficção, é o da paparicação ao rico e humilhação ao pobre, legitimando o poder e a perversidade do rico e a passividade e subserviência mansa do pobre, como se observa no tratamento que os padres dispensam a D. Inácia.

Muitos **representantes da igreja** aparecem, inclusive, como legitimadores e perpetuadores duma hierarquia social injusta, gozando das benesses que o rico pode lhe oferecer em troca de fazer vista grossa para seus desmandos e explorações: “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral, dizia o reverendo”.

O “reverendo” reverencia, assim, ao dinheiro e ao rico, e não a Deus, negligenciando os pobres oprimidos, ao invés de defendê-los, como pedem os ensinamentos bíblicos: “Quem dá aos pobres empresta a Deus” (LOBATO, 2001, p. 81), clichê que repetem de forma hipócrita enquanto espancam a criança pobre e exploram os empregados.

Por outro lado, D. Benta não só **respeita** os empregados e exaltá-lhes os gestos e saberes, como também reconhece o tão pregados por Freire **valor da cultura popular** e “da assunção da identidade cultural” (2001, p. 46). Mas, sempre de forma crítica e **nunca ingenuamente ou de forma ufanista**, levando as crianças a não se envergonharem de suas raízes, mas refletirem sobre ela e vivenciarem-na: “D. Benta explicou (...) um diz ‘Quem espera sempre alcança’ e outro ‘Quem espera desespera’. **Conforme o caso, a gente escolhe um ou outro** – e quem ouve elogia a sabedoria da sabedoria popular” (LOBATO, p. 116, grifos nossos).

Além disso, na passagem, D. Benta **usa seu “bom senso”** e ensina que a vida e as decisões humanas exigem bom senso, exatamente como Paulo Freire (2001, p. 67) pregará mais tarde e como se pode observar em diferentes passagens espalhadas pela obra de Lobato, como esta outra: “Devemos fazer o que nos parece mais certo, mais justo, mais conveniente. E para nos guiar temos a nossa razão e a nossa consciência” (LOBATO, 1964, p. 30).

Como se observa no fragmento acima e nos anteriores, a vovó de Narizinho crê, bem antes de Freire formular suas teorias, “que **ensinar não é transferir conhecimento**, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 52, grifos nossos), por isso estimula o diálogo crítico e insubordinado com a tradição e não a impõe de maneira arbitrária, como faz a patroa opressora de *Negrinha*.

D. Benta **não apenas ensina como também aprende com as reflexões** dos personagens infantis do sítio, como numa

passagem em que, depois de umas reflexões da Emília sobre a brutalidade do mundo, “Dona Benta calou-se, pensativa” (LOBATO, 1964, p. 195).

A educação mediada por D. Benta é altruísta, inclusiva, esperançosa e alegre, apostando sempre na democracia, na libertação, na ação, no crescimento individual (e social), através da participação ativa de todos em todas as decisões e projetos empreendidos no Sítio, incluindo infantes ou adultos, pobres ou ricos, todos ativos, esperançosos e alegres, como a educação e as relações travadas. Essa educadora aposta na diferença e na diversidade como engrandecedores e enriquecedores não apenas do processo ensino-aprendizagem, como também de toda a sociedade e da nação brasileira.

Por outro lado, no conto *Negrinha*, não apenas a dominadora Dona Inácia oprime, como muitos dos próprios oprimidos, ignorantes, deseseranosos e ressentidos, maltratam-se uns aos outros. Conformados com sua condição e sem perspectivas mínimas de transformação do quadro de dominação, endossam o processo de exploração e operam pela opressão de outros subalternos, torturando a menina e corroborando as atitudes da déspota exploradora: . Exemplos como esse, aliás, de empregados torturando ou denunciando a menina para a Dona Inácia são fartos no conto. Ao invés de protegerem-se uns aos outros e unirem-se contra o opressor auxiliam-no, legitimando-lhe o poder e comprovando que suas técnicas de opressão, de tortura e de exploração são terrivelmente eficientes.

A menina Negrinha, assim, parece condenada não apenas a viver para sempre oprimida e humilhada pela patroa, como também condenada a repetir o perverso círculo de relações destrutivas entre os personagens subalternizados por Dona Inácia no conto, inclusive xingando uma empregada que lhe agride e humilha de “peste”

(LOBATO, 2001, p. 80), menor dos xingamentos dirigidos a ela. Esse gesto representaria bem a probabilidade ou a possibilidade da repetição eterna do ciclo de dominação, se a personagem não tivesse optado pela morte como saída para dar fim à vida oprimida e triste que levava.

Deixando-se morrer, a menina manifesta sua **escolha**: prefere morrer a existir num meio perverso, em que às crianças pobres são negados os mínimos direitos de brincar, de imaginar, de se expressar e de se alegrar, onde existir já parece um favor feito pelos dominadores.

O gesto desesperado da menina, mas também insubordinado, aponta senão para uma possibilidade de combate, pelo menos para o desejo (da menina e do narrador comovido) de eliminação dessa pedagogia perversa e dessa educação amansadora imposta à criança, sobretudo à das classes pobres. Além disso, esse gesto demonstra já uma possibilidade de resistência, por menor que seja, portanto mais do que um simples desejo de mudança dessa pedagogia tradicionalista e da hierarquia social rígida, pautada na exploração e na opressão, que ela ajuda a perpetuar. Um pequeno gesto, mas um passo rumo à transformação, dado por uma criança, que representa o novo.

Assim, a sua morte da menina demonstra não apenas a possibilidade da transformação, mas a dificuldade assustadora e os inúmeros sacrifícios exigidos para que um desejo de transformação social se concretize, bem como a impossibilidade de um indivíduo sozinho vencer essas dificuldades e barreiras.

Por outro lado, a união e o trabalho em equipe observados no Sítio do Pica-Pau Amarelo promovem a transformação que Negrinha não poderia conseguir sozinha e representam a materialização de seu sonho de comunidade solidária, democrática e alegre, confirmando a possibilidade da mudança.

Metaforicamente, **Dona Inácia e a educação tradicional pautada em castigos físicos estão condenadas**, felizmente, já que ela não tem filhos e ninguém que lhe perpetue o legado de terror e tortura.

Mas, as sobrinhas de Dona Inácia, que não são diretamente educadas por ela para a tortura, já que aparecem só em férias, notam diferenças na aparência e no comportamento da menina pobre e também tratam-na como uma coisa, um brinquedo: “a bobinha da titia” (LOBATO, 2001, p. 84), como faz a tia, porém mais sutil e menos violentamente. Isso demonstra que, provavelmente, as duas duplicarão o papel de Dona Inácia de forma menos sangrenta, desfrutando de benesses, entretanto não criadas (como a tia) em um regime escravocrata e para a prática de torturas. Em outras palavras, seus mecanismos de dominação serão mais sutis e menos sangrentos.

Enquanto isso, Dona Benta é multiplicadora da pedagogia da autonomia e de cidadãos livres e atuantes, tendo netos, muitos discípulos e assistentes que lhe perpetuem a pedagogia da autonomia e também pratiquem, depois dela, uma educação amorosa e libertadora, em prol do progresso, do engajamento e da democracia.

REFERÊNCIAS:

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 43ª Edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LOBATO, José Bento Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1964.

----- . *Negrinha*. In: MORICONI, Ítalo. *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 78-84.

MICHELLI, Regina Silva. *A Fábula e suas Armadilhas*. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/São Paulo: Unicamp, 2007.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. 3 ed. Portuguesa. Coimbra: Martins Fontes, 1976.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

ZILBERMAN, Regina et alii. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2005.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1988

MARIN, Alda Junqueira. *Educação, Arte e Criatividade*. [s.l.]: Pioneira, 1976.

PONDÉ, Glória. *A arte de fazer artes*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.

A ESCOLA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL PNBE/1999

Fátima de Oliveira Ferlete
Célia Regina Delácio Fernandes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como pergunta norteadora a questão: como é construída a imagem de escola nas obras de literatura infanto-juvenil que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola de 1999?

Propomos a análise de tal tema porque notamos uma grande quantidade de obras de literatura infanto-juvenil, do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que tematiza ou retrata situações e cenários vividos na escola. Diante da recorrência e importância do tema escolar, esta pesquisa pretende contribuir em dois aspectos: social e acadêmico.

No caráter social, pretendemos estudar como a escola é representada pela literatura infanto-juvenil, procurando possíveis imagens desta instituição, se positiva ou negativa, para compreender as relações entre a produção literária destinada ao público de menor idade e a escola.

Em relação à relevância acadêmica, temos como objetivo contribuir com o avanço das pesquisas nessa área, pois de acordo com Fernandes (2007) ainda existe um número pequeno de estudos que mostram como a literatura vê a escola.

Dadas a complexidade e a amplitude do tema na literatura infanto-juvenil, foi necessário um recorte a partir da escolha de um corpus significativo de obras. Em vista disso, as obras selecionadas para esta pesquisa pertencem ao Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/1999, adquiridas com as ações do governo federal,

cujo objetivo é a distribuição de acervos em escolas públicas do Brasil e a promoção de políticas de incentivo à leitura.

Para receber as coleções de obras de literatura infanto-juvenil, no entanto, um dos requisitos era atender escolas com 150 ou mais alunos de 1ª a 4ª séries ou, no caso de algum município não atender a este requisito, contemplou-se aquelas com maior número de estudantes. Fernandes (2007, p.65) comenta:

Torna-se necessário esclarecer que, enquanto as propagandas e os documentos oficiais anunciam que nenhum município foi excluído pelos critérios de atendimento, as escolas com um número menor do que o exigido acabam sendo. Ainda passa despercebido um importante critério presente na resolução do MEC/FNDE n.º 008, de 23 de março de 1999, que exclui do atendimento as escolas “já contempladas com acervos compostos pelos títulos relacionados na Portaria n.º 652, de 16 de maio de 1997”. Ou seja, embora os acervos sejam diferentes, não são cumulativos na mesma escola.

O acervo do PNBE/1999 é formado por cento e dez títulos, sendo 106 selecionados pela Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil – FNLIJ e 4 indicados pela Secretaria de Educação Especial do MEC – SEESP, comprados pelo Ministério da Educação, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para formar o acervo básico das bibliotecas de 36 mil escolas públicas brasileiras de 1ª a 4ª série (FERNANDES, 2007, p.65).

Ao compor o acervo, houve a preocupação de reunir obras dos mais diversos gêneros literários. A seleção do PNBE/1999 engloba gêneros como poesias, contos e crônicas, novelas, peças teatrais, textos de tradição popular, ficção e não ficção, fábulas, contos de fadas, livros de imagens, literatura policial e romance.

Fernandes e outros (2001, p.19) afirmam:

Esses livros falam de diferentes coisas, têm tamanhos diferentes, são escritos em diferentes estilos. Uns têm séculos de idade, outros foram publicados recentemente.

te. A maior parte é brasileira, mas alguns provêm de diferentes partes do mundo. Em suas centenas de páginas delinea-se uma amostra bem ampla do que hoje há de melhor para a leitura: no acervo encontram-se biografias, livros de poema, clássicos, lendas, histórias para rir e histórias para chorar, para brincar e para aprender. São histórias dos muitos brasis que vivem no Brasil: histórias de índio e de caipora, de branco e de negro, de bicho e de planta; histórias de pai, de mãe, de pai novo e de mãe nova, de avô e de avó, e até de bisavó; histórias de letras e de números, de reis e de fadas, de meninas e meninos, de professores e de alunos. Enfim, há de tudo.

Esta preocupação em abordar obras dos mais diferentes gêneros literários se deve, segundo Serra (2003, p. 73), a preocupação de que “o currículo, em geral, está desprovido de oportunidades de leituras variadas que possibilitem desenvolver o exercício intelectual, que promovam perguntas, relacionem fatos e agucem a curiosidade”.

Cunha (1995, p.6) afirma que: “o fundamental é que o acervo apresente a maior diversidade possível de tendências, dificuldades, formas, tamanhos, gêneros”. Também a Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil (2007) comenta:

A variedade do acervo se expressa por meio dos vários temas tratados, pelas linguagens e estilos característicos de cada autor, pelos tipos de técnicas das ilustrações, dos diferentes projetos gráficos, do formato de cada livro, das várias expressões culturais, nacionais e internacionais, pela variedade de escritores e ilustradores, abarcando os clássicos e contemporâneos brasileiros e estrangeiros, além de várias editoras especializadas. Na presente seleção foram contempladas 41 editoras, 87 escritores nacionais, 19 estrangeiros, 64 ilustradores nacionais, 16 ilustradores estrangeiros e 15 tradutores.

Assim, tanto crianças e jovens quanto adultos, em contato com esta diversidade, tem maiores possibilidades de escolhas e direito à opinião, pois se tiver pouca opção, menor será a “a possibilidade de descoberta e de crescimento” (CUNHA, 1995, p.7).

Para a escolha das obras selecionadas pelo PNBE, segundo Fernandes (2007, p.66), a FNLIJ mostra que existe a necessidade de se levar em consideração que estas devem oferecer e despertar nos alunos o prazer e o interesse pela leitura, por meio da qualidade literária e gráfica, valorizando o livro que possua a edição, texto e imagem articulados.

A escolha do acervo, além de se basear na qualidade das obras, também considera as diretrizes expostas nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (FERNANDES, 2007, p. 67).

Com a conclusão do levantamento de dados e dos critérios utilizados para a escolha de obras, selecionamos dezessete títulos, em que o principal objetivo é analisar como a escola é construída nessas obras.

O *corpus* selecionado para esta pesquisa é constituído pelos seguintes títulos: *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes; *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; *A senha do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade; *A televisão da bicharada*, de Sidónio Muralha; *Atrás da porta*, de Ruth Rocha; *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; *Cartão-Postal*, de Luis Raul Machado; *Coisas de menino*, de Eliane Ganem; *De surpresa em surpresa*, de Fanny Abramovich; *Lucas*, de Luís Augusto Gouveia; *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni; *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida; *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho; *O homem que calculava*, de Malba Tahan; *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa; *O rei da fome*, de Marilda Castanha e *Serafina e a criança que trabalhava*, de Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto.

É importante notar que o acervo do PNBE de 1999 é dotado de uma particularidade. Enquanto os acervos de outros anos são marcados por uma padronização do projeto gráfico e pela mesma data de impressão, este acervo foi adquirido pelo governo da maneira como as editoras lançaram esses livros no mercado, por isso, as datas de publicação não são necessariamente de 1999.

Algumas obras analisadas, no entanto, são de data posterior a 1999, pois obtivemos a informação em algumas das escolas pesquisadas de que, pelo estado precário, muitas destas foram descartadas ou não foram recebidas. Desse modo, para não prejudicar a pesquisa, optamos por englobá-las juntamente com as outras.

Neste estudo, temos como objetivo estudar a representação da escola nas obras do PNBE/1999, analisando as seguintes categorias: escola pública, ensino fundamental, localização das escolas, classe social, espaço físico e estrutura, biblioteca escolar, importância do estudo e perfil das escolas.

A ESCOLA: PÚBLICA

A escola, enquanto instituição onde se espera que toda a população tenha acesso, além de ser um meio social presente na dia-a-dia desta, também veicula valores que podem convergir ou conflitar com os dos educandos.

Como já afirmado em Fernandes e outros (2001), a diversidade presente nas obras explicita o compromisso de formar os seus leitores dentro dos princípios democráticos. (BRASIL, 1998, p.63):

O espaço escolar caracteriza-se como um espaço de diversidade por princípio. O caráter universal do ensino fundamental, definido em lei, torna a escola um ponto de convergência de diversos meios sociais, traz para seu seio os mais variados valores expressos na diversi-

dade de atitudes e comportamentos das pessoas que a integram. [...]. (BRASIL, 1998, p.75).

A imagem predominante no acervo do PNBE/1999 é da escola pública, como podemos constatar em Azevedo, Huzak, Porto (2000), Ganem (1999), Marinho (2000) e Nunes (1999).

Em alguns casos, esta informação aparece de forma implícita no texto, sendo o leitor responsável pela dedução como, por exemplo, em *Serafina e a criança que trabalhava*: “Hoje, eu cheguei em casa às oito da manhã e dormi só até meio-dia, pois antes de almoçar e ir para a escola eu ainda tinha de fazer a lição de casa” (AZEVEDO, HUZAK, PORTO, 2000, p.29).

Nessa obra, as autoras não especificam a qual tipo, pública ou particular, a escola se enquadra. Contudo, pelo fato de a personagem ter de trabalhar vendendo alguns “artigos” nas ruas, entendemos que ela não teria condições financeiras adequadas para pagar uma escola particular.

O mesmo se passa no âmbito da história narrada em *A casa da madrinha*. Esta obra mostra a realidade de Alexandre, um menino pobre, morador de favela e trabalhador, que frequenta a escola por um curto período. O menino é obrigado a ajudar na renda familiar, vendendo sorvete e amendoim na praia: “Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim. Era mais pesado de carregar, mas pagava mais. De noite ficava pensando nos colegas, na Professora [...], acabava perdendo o sono” (NUNES, 1999, p.41).

Percebemos, nesta obra, que a escola marca profundamente o personagem Alexandre e, mesmo quando vai embora e não a frequenta mais, tem seu pensamento fixo nas lembranças por ela produzidas. É neste local onde o garoto encontra apoio de uma professora que acredita no potencial de cada aluno e foge do currículo tradicional, proporcionando aprendizagem com alegria (FERNANDES, 2007b, p.49).

O apreço do personagem pela escola pública também está relacionado à questão da escola como fornecedora de alimentos: “– Pronto garoto, agora bota a cuca pra funcionar. E Alexandre botou. Gostava da escola. Davam merenda” (NUNES, 1999, p.36).

Em *Coisas de Menino*, Ganem (1999, p.118) comenta sobre a obrigatoriedade das escolas públicas e da merenda escolar:

Ah, mas já tem tanta escola pública. Só não estuda quem não quer...

[...].

E dizer que o pessoal não estuda porque tá de barriga vazia, é mentira. E escola dá comida, não dá? Dá merenda escolar, não é? É obrigatória!? Pois então.

O narrador reforça a idéia de um ensino público e gratuito, já assegurado na Constituição Federal. Desta forma, Babette (1980, p.32) afirma: “o ensino público, gratuito e obrigatório, é visto como a melhor maneira de alcançar uma verdadeira democratização dos estudos. [...]”. Assim, a escola deve ajudar o aluno a ser capaz de crescer e produzir.

A escola em *O gênio do crime* (MARINHO, 2000) tem uma representação dual. Os personagens Bolacha, Pituca e Edmundo têm um poder aquisitivo razoáveis, tendo condições, durante a investigação sobre a clonagem das figurinhas, de pagar o transporte e manter um pequeno acampamento. Em vista disso, é difícil dizer se a escola que eles freqüentam é pública ou particular. Porém, grande parte da história se passa em uma favela no colégio fictício chamado de Ateneu Nosso Brasil:

Às sete horas o filho menor saiu do barraco com uniforme de escola.

[...].

Foi para a escola mesmo, estuda no Ateneu Nosso Brasil, na Casa Verde. Parece que no segundo ano. (MARI-NHO, 2000, p.52).

Em geral, ao investigar a representação da escola nas obras, verificamos que o acervo dialoga com as diretrizes educacionais da *Constituição Federal* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mostrando a necessidade de um ensino público, gratuito, obrigatório e de qualidade, em um espaço escolar caracterizado como um espaço que engloba uma grande diversidade cultural e social.

ENSINO FUNDAMENTAL

Em grande parcela das obras analisadas a escola é de ensino fundamental, assim como as séries atendidas pelo PNBE. Com exceção da obra "O escaravelho do diabo", de Lúcia Machado de Almeida (1999, p.6), que trata da representação do ensino superior: "Pouco depois do meio-dia Alberto chegou da Faculdade de Medicina e foi diretamente para o quarto do irmão a fim de comentar com ele a prova que acabara de fazer."

Em Castanha (1999), Gouveia (1999), Marinho (2000), Muralha (1997), Rocha (1997) e Sandroni (1997) percebemos, com clareza, a opção pela tematização do ensino fundamental.

A narrativa de O rei da fome (CASTANHA, 1999) evidencia que a escola do Reino é de ensino fundamental porque o protagonista precisa ser alfabetizado:

Desmascarado, o rei não teve outra saída, ou melhor, naquele mesmo dia teve entrada na escola do Reino, com direito a matrícula, caderno, lápis e dever de casa. Quanto a Fiel, quando soube da boa-nova, sarou rapidinho, pois estava doente era de tanto ver estrago. E Vocabulário? Está rindo à toa, feliz da vida. (CASTANHA, 1999, s/p).

A autora reforça a questão do direito e da obrigatoriedade do ensino para todas as pessoas, independente da idade ou condição financeira, pois o personagem da obra é o rei que “comia” livros por não saber ler.

Em *A televisão da bicharada*, Muralha (1997) torna lúdico o cotidiano escolar. Neste poema, o autor mostra uma criança realizando suas atividades escolares e, com o auxílio do vocábulo “menino”, revela que se trata de um estudante da educação básica:

[...]
 E a borboleta
 para agradecer
 abriu a sacola
 e ajudou o menino a fazer
 os exercícios da escola. (MURALHA, 1997, p.30)

A obra *Lucas*, de Luis Augusto Gouveia (1999, s/p), também retrata o ensino fundamental: “Mateus tem cinco anos e, até o ano passado, estudava numa escola especial. Agora, está numa classe aqui mesmo, junto de outras crianças e pode aprender com elas. [...]”. Nesta obra, notamos, ainda, a questão da inclusão de alunos portadores de necessidade especial. Convém lembrar que, conforme mencionamos na introdução, o acervo do PNBE/1999 possui quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, que abordam essa temática.

Atrás da porta (ROCHA, 1997, p.4) descreve, mas de forma implícita, a escola do ensino fundamental e a importância de contar histórias para a formação do leitor:

[...]. Dona Carlotinha era aquele tipo de avó que todo mundo quer ter. Brincava com os netos de teatrinho, de acampamento no quintal, de amarelinha, tocava violão, cantava e contava histórias. E que histórias! Dava

impressão de que ela sabia todas as histórias do mundo. [...]

Sabe-se que o personagem Carlinhos estuda em uma escola onde sua avó fora professora por muitos anos e, por ela realizar diversas brincadeiras, dinâmicas e a contação de história, o estudo se torna uma atividade marcante na infância do garoto, conduzindo-o por um caminho que o levará a um crescimento intelectual.

Podemos observar que, nesta obra, a representação de escola é aquela cujas ações pedagógicas são balanceadas, não forçando a criança a ser um adulto antes da hora: “Cabe a escola encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança” (SNYDERS, 1993, p. 29).

Por tudo isso, Snyders afirma:

A convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar... (SNYDERS, 1993, p. 32).

Sandroni (1997, p.5), ao descrever Emília e a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo, faz alusão à escola de ensino fundamental, já que Narizinho e Pedrinho são crianças: “Por incrível que pareça, Emília andava muito quieta. Pensava o dia inteiro em que aventura ia se meter desta vez. Pedrinho e Narizinho estavam na escola, e ela não poderia esperar para aprontar alguma”.

Contudo, Marinho (2000, p.7) é o autor que mais explicitamente representa o ensino fundamental nas obras analisadas: “Na Escola Primária Inês Bandejas o sino anunciou o recreio e o Edmundo saiu voando da classe para encontrar o Pituca no pátio”.

Dessa maneira, podemos dizer que o nível de ensino focado é o fundamental, com a clientela da mesma faixa etária atendida pelo

PNBE - 1999. Nas obras, vemos certa recorrência de um ensino diferenciado, inovador, com professores que buscam colocar os alunos em contato com uma cultura letrada, cujos conhecimentos façam sentido no cotidiano destes.

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Todas as obras do PNBE/1999 localizam suas escolas no meio urbano. Dentro desse espaço urbano, duas obras mencionam a localização de escolas em favelas: Ganem (1999) e Marinho (2000).

Ganem (1999, p.120) mostra o preconceito da sociedade em relação à favela: "Lembrou de Vera. Já tinha até trabalhado em favela uma vez, como professora primária". O uso da preposição "até" parece querer dizer que a favela seria o último local onde se pensaria em lecionar. Em outro trecho, o narrador vai além: "Passaram por uma escola. Ela não sabia que no morro tinha escola". (GANEM, 1999, p.127).

A favela parece ser o tipo de local onde as pessoas não conseguem encontrar aspectos positivos. Observa-se apenas a violência, a venda de drogas, mas não vêem que há certas iniciativas geradoras de estímulos positivos como, por exemplo, desenvolvimento de projetos sociais, educacionais e econômicos.

Marinho (2000, p.52) também situa uma das escolas na favela: "Às sete horas o filho menor saiu do barraco com uniforme de escola". Porém, aqui não há o ceticismo revelado por Ganem (1999) com relação à localização da escola na favela. Mas, a instituição descrita por Marinho é o cenário de uma prática ilegal, porque é o lugar em que o filho de um homem repassa a lista com as figurinhas a serem clonadas.

No que tange às escolas rurais, em apenas uma obra há menção à vida escolar das crianças ligadas ao trabalho infantil e às

dificuldades de elas freqüentarem a escola – *Serafina e a criança que trabalhava*:

Na roça, desde cedo as crianças ajudam os pais a plantar e colher. Como os pais não estudaram, muitas delas encontram uma dificuldade a mais para ir à escola, pois os pais nem sempre acham importante ter estudo. E quando acham, a escola fica longe. Ou então nem existe escola na região. [...]

[...]

[...] como as crianças de nossas histórias de verdade, também ajudam os pais a cuidar das galinhas, dos patos [...] De vez em quando também ajudam na colheita do café, milho [...] Mas eles estudam na escola da cidade. [...]. (AZEVEDO, HUZAK, PORTO, 2000, p.22).

Desta forma, parece ser possível dizer que é praticamente nulo o número de escolas ficcionais no espaço rural. As crianças, que moram em zonas rurais, quando conseguem estudar “estudam na escola da cidade”. Ou seja, não há representação de escola rural no acervo analisado.

A CLIENTELA ESCOLAR: CLASSE SOCIAL

Com relação à condição financeira da clientela atendida pelas escolas ficcionais, podemos afirmar que, de certa maneira, oscila entre uma classe baixa e média, até pelo fato de estes alunos freqüentarem uma instituição pública. Apesar dessa oscilação, a descrição de uma classe baixa predomina nos textos analisados.

No conjunto, a classe social dos alunos pobres está problematizada em Abramovich (1998), Azevedo, Huzak e Porto (2000), Ganem (1999), Marinho (2000) e Nunes (1999).

Jô Azevedo, Iolanda Huzak, Cristina Porto (2000, p.29) retratam a situação de muitas crianças e adolescentes brasileiras, o trabalho informal que colabora com o orçamento familiar: “Daí, é só

canseira, o resto do dia. Não dá nem pra prestar atenção direito na explicação da professora”.

Nesse fragmento notamos que o trabalho influencia negativamente o desenvolvimento intelectual dos alunos, e estes não têm disposição para prestar atenção nas explicações da professora.

Nunes (1999), assim como Azevedo, Huzak, Porto (2000), também tematiza o trabalho infantil e a evasão escolar. O protagonista Alexandre é obrigado a sair da escola para trabalhar vendendo amendoim e sorvete na praia e, depois, o personagem vai trabalhar na Avenida Rio Branco parando os táxis para os fregueses.

Em uma das atividades realizadas pela professora da maleta, os alunos deveriam dar uma aula e Alexandre, quando escolhido, comenta sobre seu trabalho. Contudo, os pais das outras crianças não entendem esse tipo de aula e reclamam com a direção: “A Professora explicou que Alexandre só estava contando pros colegas como era o trabalho dele, pra todos ficarem sabendo como é que ele vivia”. (NUNES, 1999, p. 38).

A recusa desse tipo de prática na escola é explicada por Babette (1980): “Ao mesmo tempo, outras experiências e vivências adquiridas, por exemplo, por crianças que são obrigadas a trabalhar desde pequenas, embora possam conter uma extraordinária riqueza, não são levadas em conta pela escola [...]” (BABETTE, 1980, p.77).

Também Ganem (1999) mostra os alunos pertencentes a uma classe econômica desfavorecida. O personagem “Olho de Boi”, menino de rua, parece ter mais medo de ir à escola que para a prisão: “Sei não! – Olho de Boi ficou pensando. Embaralhado. – Tô com medo do juiz me mandar pro colégio.”[...]. (GANEM, 1999, p.67).

Abramovich (1998) delineia uma família provavelmente de classe baixa. Na obra, a autora descreve a personagem Camila, que ganha um convite de Silvia, sua amiga, para uma peça teatral com

fantoches no Teatro Municipal. A personagem fica extasiada quando chega ao teatro, pois aquilo tudo para ela é novidade, mesmo que a mãe tenha tentado lhe explicar como era uma peça com fantoches:

A coisa mais imponente que já tinha visto na sua vida. Daí olhou pra cima. Um lustre imenso, preso no teto, iluminando de levinho o teatro. Todo brilhante, faiscante, radiante. Parecia cristal. Um milhão de vezes maior que o globo terrestre que tinha na escola (ABRAMOVICH, 1998, s/p).

Mas, ao terminar a apresentação, Camila faz o seguinte comentário: “Tadinha da mãe que achava que era parecido com o teatro de fantoches da escola. Ela não sabia de nada”. (ABRAMOVICH, 1998, s/p).

A representação da clientela escolar em *O gênio do crime* (MARINHO, 2000), como já comentado na categoria sobre a escola pública, é dual. Os protagonistas possuem condições econômicas razoáveis, entretanto, os filhos do cambista, que clona as figurinhas de seu Tomé, são pobres e estudam em um colégio na favela onde moram.

No que se refere à classe social dos alunos, há grande recorrência de uma classe baixa e média. Porém, este fato nos mostra que a condição social influencia, em alguns casos, na saída destes alunos da escola para contribuírem na renda familiar. Mas, em geral, os estudantes acreditam na escola como forma de ascensão social e se esforçam para vencer na vida.

A ESCOLA: ESPAÇO FÍSICO E ESTRUTURA

Um aspecto que merece ser destacado é o fato de que são poucas as descrições do espaço físico e da estrutura das escolas ficcionais presentes no PNBE/1999. Encontramos apenas algumas

alusões em Lisboa (1999), Andrade (1999), Marinho (2000) e Ganem (1999).

Em “Colégio” (LISBOA, 1999) há uma descrição poética da escola a partir do movimento da fila dos alunos que vai desenhando a arquitetura escolar:

*Colégio
Dois a dois
dois a dois.*

*E a fila
serpentina
escorrega
nas escadas
estica-se
nos corredores
projeta-se
nos pátios.
[...] (LISBOA, 1999, p.39)*

Outro exemplo é o poema “Fruta Furto” (ANDRADE, 1999), que desvia o interesse do prédio escolar para o interesse dos alunos, ou seja, o que está do lado de fora. O poeta rompe com o discurso pedagógico, a ação de estudar parece ser recompensada com o convite para furtar jabuticabas:

Fruta Furto
Atrás do grupo escolar ficam as jabuticabeiras.
Estudar, a gente estuda. Mas depois,
ei pessoal: furtar jabuticaba.
[...] (ANDRADE, 1999, p.36)

Também Marinho (2000) insere em sua narrativa a presença do pátio escolar, local mais preferido pelas crianças, que funciona como um ponto de encontro de alunos das diferentes séries:

Na Escola Primária Três Bandeiras o sino anunciou o recreio e o Eduardo saiu voando da classe para encontrar o Pituca no pátio. (p. 7)

[...]

Encontrou o Pituca risonho embaixo do abacateiro do pátio. (MARINHO, 2000, p.8).

Ganem (1999) mostra em sua obra como o espaço da escola pode ser bem aproveitado em atividades incentivadoras aos alunos. No trecho abaixo, percebemos um colégio amplo, onde professores e direção trabalham em conjunto promovendo a integração e a interdisciplinaridade:

O filme era pra ser passado na escola, na Feira de Arte. O colégio dividido em grupos com um trabalho diferente: teatro de fantoche, exposição de pintura, livro escrito e desenhado, conjunto de música com piano, bateria, violão, e o filme surpresa que o pessoal estava preparando. (...) (GANEM, 1999, p.131).

No que diz respeito à biblioteca, algumas obras analisadas mostram imagens de biblioteca não escolar: Almeida (1999), Marinho (2000), Sandroni (1997) e Tahan (1999). E, das cento e dez obras lidas do acervo do PNBE/1999, apenas duas enfocam a biblioteca escolar: *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni (1997) e *Atrás da porta*, de Ruth Rocha (1997).

Em *Minhas Memórias de Lobato* (1997), Sandroni relata um episódio que parece ter a mesma preocupação do PNBE:

Só que o Doutor Washington Luís, então governador de São Paulo, tendo ido visitar um dia as escolas, notou que em todas as bibliotecas havia um livro bem gasto, já bem acabado: era *A Menina do Narizinho Arrebitado*, que o Lobato tinha ofertado as escolas. O Doutor Washington Luís pensou que aquele livro devia ser muito

querido pelas crianças, e resolveu mandar comprar novos exemplares para todas as escolas de São Paulo. (...) (SANDRONI, 1997, p.66).

Destaca-se o interesse do governo estadual da época em realizar compras de obras literárias para as bibliotecas e, por meio do desgaste de um livro de Monteiro Lobato, entendeu que a leitura daquele livro era freqüente e intensa, merecendo adquirir novas obras para todas as escolas de São Paulo.

Já a narrativa de *Atrás da porta* (ROCHA, 1997), única obra a tematizar exclusivamente a questão da biblioteca escolar, mostra que este espaço, muitas vezes, é negado ao convívio dos alunos. Na história, a biblioteca vive trancada e os alunos ignoram sua existência na escola:

Uma porção de crianças estavam sentadas às mesas, deitadas nos tapetes, recostadas nas poltronas, com pequenas velas acesas, lendo!

Ora essa! – O Antonio exclamou.

Que ótima surpresa, essa criançada toda lendo!

Mas Joana não estava entendendo:

Ué! Por que é que vocês não vêm ler todo dia?

Carlinhos respondeu por todos:

A gente pode?

Claro que pode – Joana respondeu.

Para isso são as bibliotecas. Ainda mais as bibliotecas das escolas!

Mas aqui não é a biblioteca da escola! – o João falou.

É sim – disse Joana – Ninguém sabia desta passagem, mas aqui é a biblioteca da escola. Vocês não conheceram? (ROCHA, 1997, p.23).

Rocha leva o leitor a pensar como pode ser uma biblioteca escolar, por meio do personagem Carlinhos, que inicialmente se nega a acreditar que aquele espaço é parte da escola.

Assim, percebemos que a biblioteca escolar vem sendo deixada de lado ou a ela está sendo atribuídas falsas finalidades. Silva (1991, p.111) afirma: “Por vezes, o espaço da biblioteca escolar vem servir de local de castigo aos alunos indisciplinados, transformando-se em verdadeira sala de tortura ou de inculcação das normas da instituição”.

Ao contrário de tudo isso, a biblioteca tem de ser o “cérebro da escola” e construir o conhecimento, a fim de se tornar um “recurso básico para as decisões curriculares, permitindo a atualização pedagógica dos professores, a aprendizagem significativa dos estudantes e a participação da comunidade em termos de indagações. [...]”. (SILVA, 1991, p.112).

Por isso Serra (2003, p.79) afirma: “Negar à escola das crianças brasileiras o direito à biblioteca é negar o direito ao caminho democrático, que leva ao conhecimento”.

ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Um ponto interessante a ser discutido é como a importância do estudo é retratada nas obras literárias do acervo do PNBE. Em duas obras, podemos notar esse tema: Azevedo, Huzak, Porto (2000) e Ganem (1999). Em outras, aparecem algumas alusões a essa temática, tais como: Nunes (1999), Sandroni (1997) e Tahan (1999).

Em *Serafina e a criança que trabalhava*, as autoras dialogam diretamente com os alunos falando da importância do estudo:

Você e todas as outras crianças que estão podendo frequentar uma escola não devem esquecer jamais que o estudo é um trabalho que prepara para o futuro. Mas o trabalho que impede as crianças de irem para a escola

só está tirando delas a possibilidade de um futuro melhor. [...] (AZEVEDO, HUZAK, PORTO, 2000, p.37).

Comparam a aprendizagem ao trabalho, indicando que o estudo, ao contrário do trabalho que provoca a evasão escolar, prepara para um futuro mais tranquilo. Isso vai de encontro a Snyders (1993, p.27) ao comentar algumas das funções da escola: “Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele”

Ganem (2000, p.118) vai além. Produz a seguinte crítica: “– Eu acho que o maior problema do Brasil é a falta de educação. O sujeito às vezes não arruma emprego porque é analfabeto. A educação é importante. [...] deviam dar educação pro povo”. Nesta obra, o estudo é visto como algo que pode promover uma mobilidade social, pois mesmo com tantos outros problemas, a educação é apontada como um dos primeiros a serem sanados.

Neste mesmo sentido, Sandroni (1997) escreve: “Lobato achava que o caboclo resumia tudo de ruim que possa ter o ser humano; só depois ele foi perceber que o caboclo era ignorante porque o governo não oferecia educação e saúde. [...]. SANDRONI, 1997, p.51). Convém ressaltar, nessa passagem, como a falta de educação afeta a imagem pessoal do homem, que corre o risco de perder seu valor enquanto ser humano.

NUNES (1999) trata da escola como promotora da mobilidade social na visão do protagonista Alexandre:

[...] Num instante aprendeu um monte de coisas. E se o Augusto não chegava em casa muito cansado, ele cismava de ensinar pro irmão tudo que tinha aprendido. E contava que ia estudar muitos anos, que nem o pessoal lá debaixo; estava numa dúvida danada se ia ser médico do coração ou dos dentes; também ainda não sabia direito onde é que ia comprar apartamentos, se Ipanema ou Leblon. (NUNES, 1999, p.36)

Como se vê, a autora explicita a importância do estudo, mostrando os sonhos do personagem Alexandre, morador da favela, que acredita na capacidade de mudança produzida pela educação.

Tahan (1999, p.71) demonstra o valor do conhecimento: "O homem só vale pelo que sabe". Aqui, como em Sandroni (1997), fica claro o valor atribuído ao homem por seu conhecimento.

Em suma, observa-se o apreço das obras literárias analisadas em relação à importância do estudo. Nelas, fica claro que, com estudo, é possível uma mudança tanto econômica e social, quanto cultural.

PERFIL DAS ESCOLAS

Neste acervo do PNBE/1999 percebemos que o perfil da escola oscila entre uma representação ora positiva, ora negativa.

No balanço geral predomina a representação positiva da instituição escolar, porque mesmo nas obras em que ocorrem uma imagem negativa – Machado (1999), Machado (1996), Carroll (2000) e Bojunga (2002) – é possível vislumbrar uma proposta de mudança.

Em *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1999, p. 61) é visível a crítica à escola apegada exclusivamente aos conhecimentos do passado, o que não quer dizer que o estudo deste não seja importante: "[...] Estudar o futuro, já imaginou? Muito melhor do que ficar sempre amarrada no passado, feito a escola está sempre fazendo."

Cartão-Postal (MACHADO, 1996, p.15) fala da escola como um lugar que parece um local sem alegria: "E se você fugisse de casa, não fosse mais para a escola, saísse pelo mundo? Será que você encontrava a alegria? (...)"

Alice no país das maravilhas (CARROLL, 2000, p.106) aponta o lado autoritário da escola: "Como esses bichos gostam de dar ordens e mandar a gente recitar, por aqui!" pensou Alice. "Até parece que

estou na escola" (p.106). Nesta passagem, observa-se a representação da escola atrelada as práticas de ensino conservadoras e autoritárias.

A narrativa de *A casa da madrinha* (NUNES, 1999, p.23) também expõe esse lado obscuro da escola: "[...] aí perderam a paciência e resolveram: 'Vamos acabar de uma vez com essa mania desse cara se soltar'. E então levaram o Pavão pra uma escola que tinha lá perto e que era uma escola feita de propósito pra atrasar o pensamento dos alunos."

Em contrapartida, há a representação de uma escola solidária, capaz de fazer o aluno interagir com o conhecimento, construindo saberes que façam sentido em sua vida. Em Machado (1999, p. 62-63), as práticas escolares ultrapassadas passam por transformações positivas: "Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livro nem fora de mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim".

Em *Lucas* (GOUVEIA, 1999, s/p) podemos perceber como o aluno pode gostar da escola: "- Adoro a escola!". Na visão de Lucas, escola é lugar de alegria.

As práticas de ensino realizadas na escola OSARTA ("a-traso" escrito de trás para frente), onde atrasaram o pensamento do Pavão, podem ser contrapostas às de outra escola, que marca o personagem Alexandre, tanto pelas aulas criativas da professora da maleta, quanto pela merenda ofertada (NUNES, 1999).

No conjunto, ressalta-se a dualidade de imagem da escola. Se, por um ângulo, a vemos de maneira negativa; por outro, a face positiva também se revela. A representação autoritária da escola é sempre mostrada de maneira negativa, como algo que precisa ser mudado, enquanto a representação democrática é positiva, cuja vivência faz com que o aluno seja capaz de dar significado e aplicabilidade aos conhecimentos adquiridos.

Enfim, nas obras do PNBE parece predominar uma representação positiva da escola. Conforme averiguamos em outros exemplos, as narrativas assinalam que a escola traz alegria aos alunos, tanto pelas atividades desenvolvidas, quanto pelos acontecimentos em seu pátio ou arredores, onde os estudantes podem andar, se encontrar, conversar ou simplesmente, como em Andrade (1999), colher fruta no pé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados expostos, a seleção e descrição dos fatos mais significativos ao objeto da pesquisa, podemos constatar que a imagem de escola, na maioria das obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola de 1999, representa a escola pública brasileira, ou seja, o local onde estas obras foram distribuídas.

Estas obras deixam clara a grande diversidade encontrada na instituição escolar em consonância com o exposto nos PCN's:

Na escola, tem-se oportunidade de conviver com pessoas diferentes. Uns são brancos, outros negros, outros mestiços, há meninos e meninas, alguns com limitações no desempenho, outros talentosos em algumas habilidades, pessoas de renda familiar desigual, oriundas de famílias de diversas regiões e opiniões políticas etc. Todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação. [BRASIL, 1998, p.97].

Conviver com o diferente na escola é um desafio enriquecedor. A pluralidade está presente no cotidiano escolar, assim como na produção cultural que o governo federal disponibiliza por meio do PNBE.

De modo geral, os alunos descritos no acervo pertencem à parte da população que se encontra entre a classe média e baixa, sendo esta a clientela que as escolas públicas normalmente atende. Nesse sentido, as obras dialogam com uma realidade já conhecida

pelos alunos brasileiros: as dificuldades encontradas para aprender, o trabalho para ajudar a família, a evasão escolar, entre outros problemas.

Na escola pública, tanto real quanto ficcional, muitos alunos são dela retirados porque os pais não têm consciência sobre as possibilidades que a educação pode trazer às crianças e aos adolescentes. Eles não sabem como a educação pode e faz a diferença na vida de milhares de estudantes. Para notar isso, bastarmos o trecho da obra de Azevedo, Huzak e Porto (2000): “Como os pais não estudaram, muitas delas [crianças] encontram uma dificuldade a mais para ir à escola, pois os pais nem sempre acham importante ter estudo” (AZEVEDO, HUZAK E PORTO, 2000, p. 29).

Outra observação digna de atenção é que a representação da biblioteca escolar aparece apenas em duas obras, fato que estranhemos em função de haver muitas obras retratando a escola, mas poucas falando de um espaço de suma importância, onde o professor pode desenvolver as mais diversas atividades.

Para finalizar, observando a relação entre literatura infanto-juvenil e escola, principal preocupação deste trabalho, podemos dizer que a escola representada neste acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola de 1999, em linhas gerais, revela uma imagem positiva. Mesmo com a visualização de aspectos negativos, percebemos que a escola é um local onde os alunos encontram alegria e estímulos para a aquisição de conhecimento, de crescimento cultural e intelectual.

A escola é vista, portanto, como local onde os alunos podem adquirir ferramentas e conhecimentos para a mobilidade social, promovendo uma socialização dos saberes produzidos pelo homem e a construção de novos saberes.

REFERÊNCIAS:

BABETTE, Happer et al. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha (consultoria e elaboração). *Critérios de seleção e composição de acervo*. Minas Gerais: Diart, 1995. (caderno 3).

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

_____. et. al. *História e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 99: literatura infanto-juvenil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001

_____. Quem é a professora na literatura infanto-juvenil? In: Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. n.1. Jan./jul. 2007. Dourados, MS: UFGD, 2007b, p. 43-53.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 1999*. Disponível em <<http://www.fnliji.org.br>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

SERRA, Elizabeth D´Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 65-85.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil* (Série Educação em ação). São Paulo: Ática, 1991.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

CORPUS – PNBE/1999

ABRAMOVICH, Fanny. *De surpresa em surpresa*. Ilustrador: Salmo Dansa. 2. ed. Curitiba: Editora Braga, 1998.

ALMEIDA, Lúcia Machado de. *O escaravelho do diabo*. Ilustrações: Mário Cafiero. 24. ed. (Vaga-lume). São Paulo: Ática, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A senha do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1999. (Coleção: Verso na prosa, prosa no verso; 3). Ilustrações incluídas nesta obra foram publicadas nos periódicos ingleses Chatterbox (1884-99) e British Workwoman (1874).

AZEVEDO, Jô. HUZAK, Iolanda. PORTO, Cristina. *Serafina e a criança que trabalhava*. Ilustrações de Michele. Fotos: Iolanda Huzak. 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Ilustrações de Jô de Oliveira. Tradução de Ana Maria Machado. 3 ed. (coleção Eu Leio). São Paulo: Ática, 2000.

CASTANHA, Marilda. *O rei da fome*. Ilustrações de Marilda Castanha. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

GANEM, Eliane. *Coisas de menino*. Ilustrações: Jaime Leão. 8.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

GOUVEIA, Luís Augusto. *Lucas*. Ilustração: Luís Augusto Gouveia. (Coleção Fala Menino). Salvador: Press Color, 1999.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Capa e ilustrações: Leonardo Menna Barreto Gomes. 13. ed. (série o menino poeta). Porto Alegre: Edelbra, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Ilustrações de Regina Yolanda. 8. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

MACHADO, Luis Raul. *Cartão-Postal*. Ilustrações: Anna Göbel. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1996.

MARINHO, João Carlos. *O gênio do crime*. 51. ed. São Paulo: Global, 2000.

MURALHA, Sidónio. *A televisão da Bicharada*. Ilustrações de Cláudia Scatamachia. 9. ed. (coleção Sidónio Muralha). São Paulo: Global, 1997.

NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. Ilustrações de Regina Yolanda. Capa de Elifas Andreato. 18. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

ROCHA, Ruth. *Atrás da Porta*. Ilustração: Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

SANDRONI, Luciana. *Minhas memórias de Lobato*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

QUEM SOMOS NÓS?

JOSÉ NICOLAU GREGORIN FILHO possui graduação em Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá (1987), Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Atualmente é professor doutor da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em LITERATURA INFANTIL. Atua nas áreas de literatura infantil, estudos comparados de literatura, leitura, cultura e sociedade.

PATRÍCIA KÁTIA DA COSTA PINA é graduada em Letras pela Universidade Santa Úrsula (1982), é Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000). Foi professora adjunta de Literatura Brasileira da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, onde desenvolveu projeto de pesquisa relacionado às questões sobre leitor e leitura, bem como à literatura sul - baiana. Atualmente é professora adjunta de Literatura Brasileira da UNEB, Campus XX, Brumado-BA, onde desenvolve projeto de pesquisa ligado às adaptações de obras literárias para HQ e a formação do gosto pela leitura literária. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura oitocentista e novecentista, formação do público leitor, história da leitura, HQ, literatura infantil e juvenil, história cultural e jornalismo.

REGINA SILVA MICHELLI é graduada e licenciada em Letras pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1977), psicóloga com

graduação e licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1979), mestre em Letras (Letras Vernáculas, Literatura Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutora em Letras (Letras Vernáculas, Literatura Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil.

ELIANE SANTANA DIAS DEBUS possui graduação em Letras Licenciatura Português e Inglês pela Fundação Educacional de Criciúma (1991), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, mediadores de leitura, leitura literária e formação de professores.

MARIA ZILDA DA CUNHA possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Sra. do Patrocínio (1977), graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1973), em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), pós graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae (1989), especialização em Psicomotricidade pelo Instituto GAE (1991), mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela

Universidade de São Paulo (2002). Atualmente, é professor doutor da Universidade de São Paulo.

MARTA YUMI ANDO Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista, possui graduação e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente com Prosa experimental, Literatura Infanto-juvenil e Leitura.

RHEA SÍLVIA WILLMER possui mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009), Especialização em Literatura Infanto-juvenil (2005) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduação em Licenciatura e Bacharelado em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1999).

FABIANA VALÉRIA DA SILVA TAVARES possui duas graduações e mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo (1998; 2003; 2007). Atualmente desenvolve seu projeto de doutorado pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos de Cultura, Literaturas de Língua Inglesa e Literatura Infantil e Juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: história dos Estados Unidos, estudos de cultura, e literatura infantil e juvenil.

PENHA LUCILDA DE SOUZA SILVESTRE possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho - PR (1989), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Piraju (1998), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - PR (2005), doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Assis SP (2007) e cursando graduação em Psicologia Clínica na Fio (Faculdades

Integradas de Ourinhos - 2007). Atualmente é professora de Educação Básica II da Escola Estadual Nicola Martins Romeira, orientadora no curso de Especialização em Estudos lingüísticos e literários (FAFIJA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Ricardo Azevedo, literatura, literatura infanto-juvenil e leitura.

MARCO MEDEIROS Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atua na docência na Faculdade de Formação de Professores (FFP).

MARA CONCEIÇÃO VIEIRA DE OLIVEIRA possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1995), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000), doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em pesquisas sobre Teoria Literária e Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: análise crítica de poesia e análise crítica teórica comparativa entre os discursos literários e filosóficos; e no ensino de Língua Portuguesa como docente em cursos de graduação.

GEOVANA GENTILI SANTOS é doutoranda pela Universidade de Santiago de Compostela (USC/ Espanha), junto ao Programa "Literatura y construcción de la identidad en Galicia", e pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis), junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras "Literatura e Vida Social". Mestre (2009) e Graduada por essa mesma Instituição em Letras Português/Francês (2005) e em Português/Espanhol (2007). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura comparada e literatura infanto-juvenil brasileira.

LUCI REGINA CHAMLIAN é mestranda na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

RENATA DE SOUZA DIAS MUNDT possui graduação em Português e Alemão pela Universidade de São Paulo (1990), graduação em Licenciatura em alemão pela Universidade de São Paulo (1994) e mestrado em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é doutoranda da Universidade de São Paulo. , atuando principalmente nos seguintes temas: tradução de literatura alemã infanto-juvenil e adulta, tradução de artigos jornalísticos.

DANIELA BUNN atualmente desenvolve pesquisa de Doutorado na área de Literatura (Literatura e Artes, Leitura, Literatura e Infância, Literatura e Ensino, Literatura Italiana), realiza oficinas e minicursos. Possui graduação em Letras Português-Italiano (2001) e Mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) onde trabalhou como professora de Metodologia e Prática do Ensino de Português (2004-2006), professora de italiano no Curso Extracurricular (2001-2009) e tutora no Ead/Letras-Espanhol. Atualmente é professora substituta do Centro de Ciências da Educação da UFSC trabalhando nos cursos de Letras e Pedagogia.

ELOÍSA PORTO CORREIA concluiu o Doutorado em Letras Vernáculas (Literatura Portuguesa) em 2008, na UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde cursou também o Mestrado na mesma área, entre 2003 e 2005. Possui graduação em Letras pela UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, concluída em 2003. Atualmente é Professora Substituta da UERJ, Universidade do Estado

do Rio de Janeiro; Coordenadora do Curso de Letras da USS, Universidade Severino Sombra; Professora de Português, Literatura e Produção Textual da Prefeitura Municipal de Itaboraí e do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência nas áreas de Letras, com ênfase em Literaturas Portuguesa, Brasileira e Africanas; e de Artes, com ênfase em Teatro.

CÉLIA REGINA DELÁCIO FERNANDES possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA COMPARADA pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e doutorado em TEORIA e HISTÓRIA LITERÁRIA pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: história da leitura, formação de leitores, letramento literário, literatura infanto-juvenil, representações de leitura e de escola na literatura brasileira e políticas públicas de leitura.

FÁTIMA DE OLIVEIRA FERLETE possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (2007).

GALERIA DE FOTOS

CONHEÇA OS AUTORES DA ESQUERDA PARA A DIREITA:

Foto 1: Patrícia Pina,
José Nicolau Gregorin Filho e Regina Michelli
(Orgs.)



Foto 2: Mara Conceição Vieira de Oliveira,
Patrícia Pina, Eliane Debus, Regina Michelli,
Regina Chamliam, Daniela Bunn, Célia Regina
Delácio Fernandes e Renata Mundt



Foto 3: Regina Michelli, Rhea Wilmer, Marco Medeiros,
Fabiana V. da S. Tavares, Eliane Debus, Patrícia Pina,
Malu(monitora) e José Nicolau Gregorin Filho

